

EB

Educación
básica



 Directores

**SERVICIO
A LA FUNCIÓN
EDUCATIVA**

Intervención formativa

Directores de servicio indígena: entrelazando perspectivas con la familia y la comunidad



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Intervención formativa

Directores de servicio indígena: entrelazando perspectivas con la familia y la comunidad



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Directores de servicio indígena: entrelazando perspectivas con la familia y la comunidad. Intervención formativa

ISBN: 978-607-8985-42-5

Coordinación general

Susana Justo Garza y Remigio Jarillo González

Coordinación académica

Israel Alatorre Cuevas y Martha Elizabeth Campos Huerta

Redacción

Jéssica Paola Hermoso López Araiza, Nayeli Mejía Becerra, Leslie Daniela Pozos Jaramillo, Mario Gómez Ortega

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradece la generosa colaboración de equipos técnicos estatales, figuras educativas y especialistas, incluyendo al equipo técnico directivo de la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe, que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias a la elaboración de *Directores de servicio indígena: entrelazando perspectivas con la familia y la comunidad. Intervención formativa*.

D. R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, México, Ciudad de México.

Coordinación general

Juan Jacinto Silva Ibarra. Director general

Coordinación editorial

Blanca Estela Gayosso Sánchez. Directora de área

Editor responsable

José Arturo Cosme Valadez. Subdirector de área

Editora gráfica responsable

Martha Alfaro Aguilar. Subdirectora de área

Corrección de estilo

Edna Erika Morales Zapata. Jefa de departamento

Formación

Jonathan Muñoz Méndez. Jefe de departamento

Fotografía de portada

Cortesía OLPCmexico

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje (AVIA).

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024). *Directores de servicio indígena: entrelazando perspectivas con la familia y la comunidad. Intervención formativa*.

**DIRECTORIO
JUNTA DIRECTIVA**

Silvia Valle Tépatl

Presidenta

María del Coral González Rendón

Comisionada

Etelvina Sandoval Flores

Comisionada

Florentino Castro López

Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano

Comisionado

Armando de Luna Ávila

Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán

Área de Especialidad en Control Interno en el Ramo Educación Pública

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López

Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores

Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza

Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes

Administración

Índice

Introducción	4
1. Componentes de la intervención formativa	7
a. Problematicación de la práctica	11
b. Determinación de aspectos de mejora y establecimiento de propósito	23
c. Definición de contenidos	24
d. Selección e implementación del dispositivo formativo	24
e. Acompañamiento pedagógico a los docentes	42
f. Monitoreo de la intervención formativa	43
2.Documentación de la participación de la intervención formativa	46
3.Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa	48
Referencias	53

Introducción

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), en el marco de sus atribuciones, impulsa una visión amplia de la formación continua y el desarrollo profesional docente,¹ como un proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente que asume la complejidad y el carácter colectivo y contextualizado de la práctica, así como una mirada de mediano y largo plazos para su mejora, con la intención de contribuir a la revalorización de maestras y maestros² como agentes fundamentales del proceso educativo y de garantizar su derecho a la formación.

Con base en lo anterior, Mejoredu diseñó y puso a disposición de las autoridades educativas estatales (AEE), entre otros, el *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica*, el cual se concreta a través de la formulación e implementación de intervenciones formativas (IF) previstas en una ruta de avance gradual hacia la atención de la totalidad de directivos de los distintos niveles y servicios y la profundización progresiva en los contenidos pedagógicos que amplían sus saberes y conocimientos (Mejoredu, 2022b).

El objetivo del programa es fortalecer la práctica directiva, al atender con pertinencia los retos específicos que estas figuras enfrentan en el ejercicio de su función, entre los que destaca el desarrollo de su labor en contextos diversos y en constante cambio.

De este modo, Mejoredu pone a disposición de las AEE la intervención formativa *Directores de servicio indígena: entrelazando perspectivas con la familia y la comunidad*,³ la cual responde

¹ El término *docente* refiere a maestras, maestros y figuras educativas que se desempeñan en la educación básica y educación media superior desarrollando funciones docentes, directivas, de supervisión y de acompañamiento.

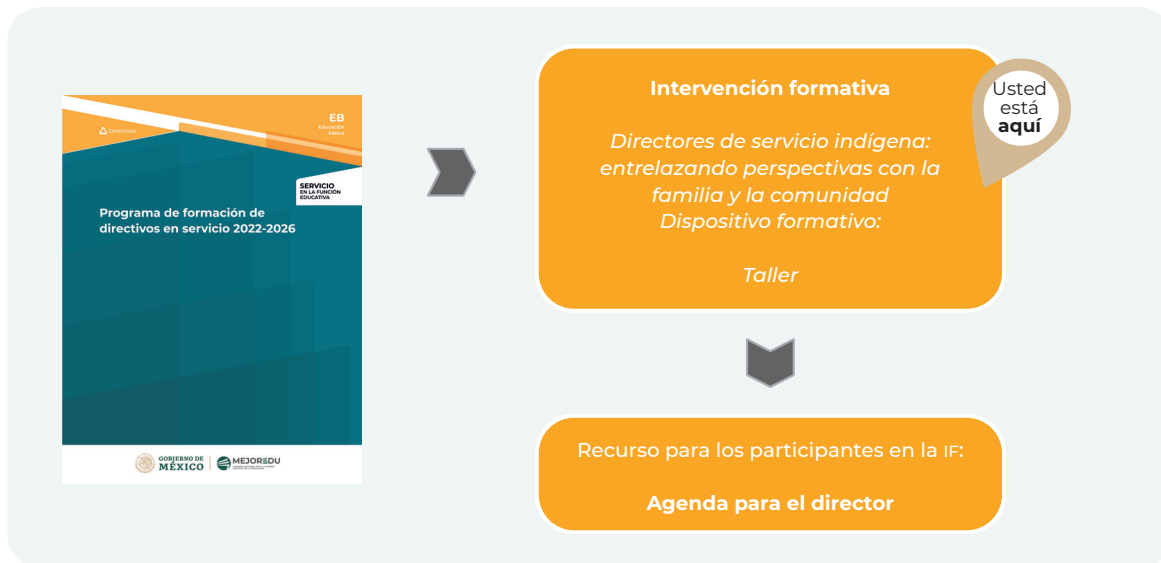
² En Mejoredu nos interesa apoyar la equidad de género en todos sus aspectos, de ahí que procuremos emplear un lenguaje incluyente. Sin embargo, para favorecer la fluidez del texto y sin dejar de lado donde sea oportuno el lenguaje inclusivo, emplearemos el masculino, como es correcto en español, en la inteligencia de que de ningún modo implica una consideración peyorativa para el género femenino.

³ El servicio indígena “se ofrece en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria. Se ubica, principalmente, en localidades rurales con mayor presencia de población indígena. Proporciona una educación con pertinencia cultural, idealmente en la lengua materna de los estudiantes; por ello, cuenta con materiales específicos para fortalecer su identidad y preservar su lengua” (Mejoredu, 2023: 64). La presente IF tiene como destinatarios a los directores con y sin grupo de este servicio que laboran en los niveles de preescolar y primaria; para las figuras de educación inicial, las IF se formulan en el marco del programa específico del nivel.

y contribuye al logro de su objetivo desde un enfoque de formación docente situada.⁴ La IF se acompaña de una Agenda dirigida a los participantes del dispositivo Taller, en el cual se plantean dieciséis horas de trabajo colectivo entre directores y dieciocho horas de trabajo con otros actores de la comunidad escolar, con una duración total de treinta y cuatro horas.

En la figura I.1 se presenta la relación de esta intervención formativa con el Programa y con el recurso.

Figura I.1 Documentos que integran el *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica*



Fuente: elaboración propia.

Este documento se organiza en tres apartados. El primero, “Componentes de la intervención formativa”, presenta los argumentos para comprender el problema de la práctica que se busca atender a partir de la problematización de la práctica, la determinación de aspectos de mejora y el establecimiento de propósitos, la definición de contenidos, la selección e implementación de dispositivos formativos, el acompañamiento pedagógico y el monitoreo.

⁴ Formación docente situada es una perspectiva que fundamenta y orienta el diseño de programas e intervenciones formativas que, entre otras, se destaca como un enfoque mediante el cual se reconoce y sostiene el carácter situacional de la práctica docente en el que convergen los siguientes elementos: sujetos, saberes y conocimientos, territorios, y participación. La formación es situada porque el aprendizaje docente está determinado por el contexto en que se produce a partir de la subjetividad, saberes y conocimientos que los docentes han adquirido a lo largo de sus historias profesionales y de vida. También lo es respecto del territorio, que no es tan sólo un contexto con características identificables, sino un espacio complejo, con tensiones entre las subjetividades y las instituciones donde coexisten procesos sociales, recursos, sujetos, pautas culturales y conflictos, entre otros. Asimismo, es situada respecto a las condiciones existentes que favorecen u obstaculizan la participación del docente en el colectivo escolar, en un espacio de aprendizaje común, con características propias (Mejoredu, 2022a: 3).

En el segundo apartado, se plantea el sentido, la importancia y las propuestas para documentar la participación en la IF, la cual permite organizar y sistematizar la experiencia de los directores durante el proceso formativo; además, posibilita que las AEE cuenten con elementos para otorgar la constancia respectiva a quienes concluyan su formación.

El último apartado plantea aspectos clave para la implementación de la IF, con la intención de orientar a las AEE en la definición de las acciones de coordinación entre las distintas figuras educativas involucradas, de manera que se garanticen las condiciones para que los directores participen en la IF y se logre el propósito establecido.

1. Componentes de la intervención formativa

La formulación de una intervención formativa (IF) parte de reconocer las situaciones problemáticas de la práctica de la figura educativa a la que se dirige, pues de esta manera se considera su “complejidad y especificidad [...], los planes y programas de estudio, y la gestión escolar y educativa, así como las características de los estudiantes y de los docentes de los niveles, servicios, modalidades y opciones existentes en la educación básica” (Mejoredu, 2022a: 7).

De acuerdo con los Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD-2021), en adelante Criterios Generales, las IF son definidas como un:

conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de un programa de formación, que generan una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, resignificación y fortalecimiento de los saberes y conocimientos y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes de un tipo, nivel, modalidad, opción o servicio educativo (Mejoredu, 2022a: 3).

Las IF están constituidas por seis componentes (figura 1.1). Al centro se localiza la problematización de la práctica, que parte del reconocimiento de las principales dificultades que enfrentan los directores, así como de sus causas y efectos. A partir de un análisis de estos elementos, y de contrastarlos con referentes conceptuales que ayuden a su comprensión, se avanza en la definición de un problema atendible desde la formación. Igualmente, se determinan los aspectos de mejora, el propósito y los contenidos que se requieren movilizar a través de un dispositivo formativo y un recurso diseñado para los participantes. Con el fin de orientar a quienes coordinen la IF, se proponen mecanismos de acompañamiento pedagógico y monitoreo.

Figura 1.1 Componentes de la intervención formativa

Fuente: elaboración propia a partir de Mejoredu, 2022a.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), en su carácter de instancia federal, toma como punto de partida las dificultades identificadas en la práctica de la figura educativa destinataria de la IF correspondiente desde una mirada nacional, con la intención de que, a partir de su enfoque situado, en el que se recuperan y consideran los saberes y conocimientos de los docentes, así como el contexto escolar y sociocultural en el que laboran, la IF se implemente considerando las expresiones particulares de dichas problemáticas en el contexto de cada escuela, zona o entidad. En ese sentido, es relevante identificar de manera general algunos rasgos sociodemográficos de los contextos y de la población indígena para, posteriormente, delimitar las dificultades de la práctica directiva que más adelante se analizarán.

De acuerdo con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2024: 2), los pueblos indígenas “son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”.

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en México residen 126014024 personas, de las cuales 23.2 millones mayores de tres años se reconocen como indígenas, representando 19.4% de la población total. De este grupo, 7.4 millones son hablantes

de alguna lengua indígena (INEGI, 2020), es decir, aproximadamente “6 de cada 100 mexicanos mayores de 3 años hablan alguna lengua indígena” (Mejoredu, 2024c: 41).

Cabe señalar que, hoy en día se hablan 68 lenguas indígenas, siendo las más frecuentes: náhuatl (22.4%), maya (10.5%), tseltal (8.0%) y tsotsil (7.5%). De igual forma, se identifican 364 variantes lingüísticas, lo que coloca a México como uno de los países con mayor diversidad cultural y lingüística.⁵ Es importante mencionar que la población hablante de lenguas indígenas se encuentra en todo el país, pero principalmente en Oaxaca, Chiapas, Yucatán, Guerrero, Hidalgo, Quintana Roo, Campeche y Puebla (INEGI, 2022) (figura 1.2).

Figura 1.2 Estados con mayor población hablante de lengua indígena



Fuente: elaboración propia.

⁵ De acuerdo con el artículo 1° de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLP), México busca “regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso cotidiano y desarrollo de las lenguas indígenas, bajo un contexto de respeto a sus derechos” (Cámara de Diputados, 2023: 1), lo cual obliga al Estado, entre otros, a incluir en los planes y programas en materia de educación –a nivel nacional, estatal y municipal–, la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas, en un contexto de respeto y reconocimiento. Asimismo, ha de supervisar que tanto en la educación pública como en la privada se fomente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística, como una manera de contribuir a preservar, estudiar y desarrollar las lenguas indígenas nacionales y su literatura. En consonancia, tal como lo estipula el artículo 13 del citado ordenamiento, el Estado ha de garantizar que los docentes de educación básica bilingüe no sólo hablen y escriban la lengua del lugar, sino que conozcan la cultura del pueblo indígena con el que tratan (Cámara de Diputados, 2023).

En cuanto a la distribución geográfica, de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2022), cerca de la mitad de la población indígena se concentra en localidades rurales con menos de 2 500 habitantes, mientras que una quinta parte radica en ciudades de 100 000 habitantes o más como resultado de los procesos migratorios. En lo que respecta a las localidades, es relevante destacar que alrededor de 70% de la población indígena que allí habita se encuentra en situación de pobreza, y 1 de cada 4 personas de este grupo se ubica en pobreza extrema, es decir, no cuenta con los ingresos suficientes para consumir una canasta alimentaria⁶ y presenta tres o más carencias sociales (Coneval, 2019).

El Estado mexicano ha dispuesto un aparato jurídico con intención de proteger y asistir a los pueblos indígenas, velando por su bienestar y necesidades. Estas disposiciones van desde la CPEUM hasta las leyes específicas que abordan temas educativos, las cuales se enuncian más adelante. En particular, dichas leyes buscan garantizar el acceso a una educación inclusiva, intercultural, integral y de excelencia.

Para promover la igualdad de oportunidades de la población indígena y eliminar cualquier práctica discriminatoria, el Estado mexicano tiene la obligación de garantizar “el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación, [la cual] se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional” (CPEUM, 2024: 7). Asimismo, el artículo 3° de la Constitución establece que toda persona tiene derecho a la educación y que el Estado debe priorizar el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes al acceso, permanencia y participación de los servicios educativos; en ese sentido, la educación de los pueblos y comunidades indígenas deberá ser “plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural” (CPEUM, 2024: 7).

En concordancia con lo anterior, el 7 de junio de 2024 se reformaron y adicionaron disposiciones a la Ley General de Educación (LGE) en materia de educación inclusiva y humanista a pueblos y comunidades indígenas y afro-mexicanas, migrantes y jornaleros agrícolas, estableciendo que el Estado deberá garantizar el derecho de los pueblos y comunidades indígenas “a recibir educación inclusiva, humanista, equitativa, en igualdad de oportunidades, con la garantía de pertinencia y de no discriminación” (Cámara de Diputados, 2024, artículo 56). Asimismo, se promoverá que “la educación indígena contribuya a la generación del conocimiento, aprendizaje, reconocimiento, valoración, preservación y desarrollo tanto de la tradición oral y escrita indígena, como de las lenguas indígenas nacionales como medio de comunicación, de enseñanza, objeto y fuente de conocimiento” (Cámara de Diputados, 2024, artículo 56).

En consonancia con la garantía de pertinencia que señala la LGE, el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI, 2022) plantea que los servicios y acciones de gobierno dirigidos a los pueblos y comunidades indígenas deben considerar su estructura económica, conocimientos, instituciones, formas de organización e identidad cultural. Este pronunciamiento se enmarca en la interculturalidad, entendida como “un proceso de diálogo, intercambio

⁶ La canasta alimentaria es “un conjunto de alimentos cuyo valor sirve para construir la Línea de Pobreza Extrema por Ingresos. Éstos se determinan de acuerdo con el patrón de consumo de un grupo poblacional de referencia, cuya aproximación de consumo coincide con la recomendación nutricional” (Coneval, 2023: 10).

y aprendizaje circular entre diferentes culturas, sin asimetrías de poder, bajo principios de respeto mutuo, igualdad y reconocimiento del Otro, de las capacidades y derechos de las personas o comunidades, que conduce a la revaloración y reafirmación positiva de la identidad de cada pueblo” (Ministerio de Cultura de Perú, citado en INPI, 2022: 14), y se plasma en una política pública con pertinencia cultural.

El término pertinencia cultural “deriva del derecho a la diferencia y significa ‘adecuado a la cultura’ [...] refiere a la adaptación, coincidencia y coherencia de los servicios y acciones de gobierno con las características lingüísticas y culturales, a la cosmovisión⁷ y concepciones de desarrollo y bienestar de los pueblos indígenas y afromexicano, así como a sus características geográficas, ambientales [y] socioeconómicas” (INPI, 2022: 14).

a. Problematicación de la práctica

El eje de la formulación de la IF es la problematicación de la práctica, que conlleva un proceso reflexivo y tiene como punto de partida el análisis de las dificultades⁸ percibidas por los directores en el ejercicio de su función en escuelas de servicio indígena, tomando en cuenta su complejidad y especificidad (Mejoredu, 2022a). Este proceso permite seleccionar, entre las múltiples situaciones a las que se enfrentan, aquellas que, por sus características, pueden ser atendidas desde la formación y contribuyen a su desarrollo profesional. Por ende, no se pretende atender todo lo enunciado por las figuras educativas, ni considerarlo como ejes determinantes o temáticas impulsadas por otro tipo de propuestas formativas.

Dado que la IF está dirigida a directores del servicio indígena de preescolar y primaria a nivel nacional, es relevante recuperar el número de directores con y sin grupo que atienden dicho servicio educativo (Mejoredu, 2023), pues este dato permite comprender el contexto en el que se enmarcan las dificultades de su práctica. La tabla 1.1 destaca que un número importante (16 151 de 19 486) está asignado frente a grupo.

⁷ “La composición familiar de los pueblos indígenas se rige, al igual que la visión social que poseen por el concepto de cosmovisión, [por] algo propio de cada pueblo, pero que a la vez es común y particular, ya que, cada pueblo posee una propia cosmovisión que lo identifica y diferencia del resto del mundo, es la forma de interpreta[r] su propia existencia en una sociedad y que a la vez los une con el origen y la figura divina representada en la madre” (Mamani y Araya, citados en Miranda y Castillo, 2020: 3).

⁸ Considera los retos, desafíos, obstáculos, preocupaciones y limitaciones que afectan la práctica del director.

Tabla 1.1 Directores de preescolar y primaria de educación básica en sostenimiento público

Tipo de servicio	Nivel educativo	Directores				
		Sin grupo		Con grupo		Total
		Abs.	%	Abs.	%	
Indígena pública	Preescolar	1 151	2%	8 527	12%	9 678
	Primaria	2 184	4%	7 624	11%	9 808
	Subtotal	3 335	6%	16 151	23%	19 486
General pública	Preescolar	19 551	33%	23 806	35%	43 357
	Primaria	36 948	62%	29 007	42%	65 955
	Subtotal	56 499	94%	52 813	77%	109 312
Total en educación básica	Preescolar y primaria	59 834	100%	68 964	100%	128 798

Nota: esta tabla refleja los niveles de preescolar y primaria debido que el servicio indígena no se ofrece en secundaria.

Fuente: elaboración propia con base en Mejoredu, 2023: 144.

Otro rasgo destacable es el dominio de la lengua, pues de acuerdo con indicadores de Mejoredu (2023), 94% de los directores con y sin grupo del nivel preescolar hablan, leen o escriben la lengua de la comunidad donde se encuentra la escuela; en cuanto a primaria, 92.1% de los directores sin grupo y 94.6% de los directores con grupo también lo hacen.

Como ya se ha señalado, en este servicio un número importante de estas figuras, aproximadamente 20%, no tiene grupo, mientras que 80% asume la doble función, es decir, ser docente frente a grupo y cumplir con las demandas de la función directiva (Mejoredu, 2023). Lo anterior se debe a que la mayoría de las escuelas es multigrado,⁹ esto constituye desafíos adicionales en la práctica, dadas las responsabilidades de gestión y administración. No obstante, otorga un valor agregado, ya que los directores con grupo mantienen un lazo permanente con el desarrollo de su práctica pedagógica en el aula que les permite estar cercanos a la realidad de las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

Antes de continuar, es oportuno mencionar que, a partir de la diversidad de características sociales y geográficas del país que se han descrito, así como de las realidades que representan cada una de las escuelas que conforman el servicio indígena, será conveniente no perder de

⁹ “Las escuelas multigrado son aquellas en las que todos sus docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar. Según el nivel educativo, las escuelas cuentan con uno, dos o tres docentes para atender los grados existentes” (Garfias, 2019: 22).

vista que, en definitiva, el servicio no tiene una configuración única que se replica de la misma forma, sino que se tendría que hablar de *diferentes servicios*, dependiendo de las zonas del país en las que se ubiquen las escuelas.

Ahora bien, para la identificación de dificultades, se recuperaron fuentes primarias de información a partir de entrevistas grupales¹⁰ a directores con y sin grupo de los niveles de preescolar y primaria de servicio indígena, las cuales se realizaron en febrero de 2024. Lo señalado por estas figuras se validó con las respuestas recopiladas en una consulta en línea a directores de servicio indígena, elaborada por Mejoredu en 2022.¹¹ Adicionalmente, a fin de complementar la información obtenida, se realizaron visitas de campo para observar Consejos Técnicos de Zona y se efectuó una revisión documental de artículos académicos, textos normativos e investigaciones.

Todo lo recabado se sistematizó en una base de datos que permitió seleccionar las dificultades por atender en la IF, con base en su frecuencia, pertinencia y viabilidad, es decir, considerando que fueran mencionadas por la mayoría de los directores consultados, que estuvieran relacionadas con las particularidades del servicio educativo, la función, la etapa formativa, y que pudieran ser atendidas desde la formación continua.

Entre las problemáticas identificadas por los directores entrevistados para cumplir con su función, se encuentran:

- ▶ la carga administrativa y la falta de recursos económicos,
- ▶ la dificultad para organizar y realizar el trabajo con los docentes en las actividades escolares,
- ▶ la implementación del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (en adelante Plan de Estudio 2022),
- ▶ poder contar con materiales específicos en la lengua materna de los estudiantes de sus escuelas, y
- ▶ problemas de dominio de las lenguas que se hablan en su lugar de trabajo.

Con todo, la dificultad más mencionada está asociada al trabajo de los directores con las familias y se manifiesta en tres situaciones: en algunas escuelas las familias ya no apoyan económicamente ni participan en faenas para cuidar y mantener los espacios físicos y materiales; en otras, se han producido interacciones en las que los directivos perciben ciertas exigencias familiares, por ejemplo, demandas de cambios de grupo o contestaciones irrespetuosas y agresivas; sin embargo, lo más referido es la escasa participación de madres, padres y tutores en las actividades vinculadas con el aprendizaje de sus hijas e hijos, es decir, aquellas relacionadas con lo académico, por ejemplo, la elaboración de tareas escolares.

¹⁰ Las entrevistas grupales se llevaron a cabo en salidas de trabajo de campo coordinadas por el Área de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje (AVIA), en los estados de Hidalgo y Durango.

¹¹ Las respuestas de la consulta en línea corresponden a figuras educativas en Tlaxcala.

Enseguida se presentan algunos testimonios¹² que dan cuenta de lo señalado previamente.

La misma comunidad educativa está reducida a sólo dos actores, el alumno y el docente, es poco probable el acompañamiento de los demás, iniciando por padres de familia y autoridades.

Director con grupo, primaria indígena

Con nosotros [...] en preescolar [los padres de familia] dicen “las maestras no van a hacer aseo, las maestras, nada más se van a dedicar a que el niño aprenda”. [...] “Usted tiene que hacer que el niño aprenda”, pero le[s] encargo una tarea y no nos ayuda[n].

Me dicen las maestras “¿cómo le voy a hacer para evaluar [a los niños que se fueron por algunos meses]?” y le[s] digo, “pues es que tienes que ponerle[s] unas actividades y decirle al papá que tiene que apoyar. Como [el papá se llevó al] niño, [él] se tiene que medio acomodar [con] los otros [niños que siguieron yendo] diario”.

Pero seguimos en lo mismo, el papá no apoya en casa.

Directora sin grupo, preescolar indígena

Como se aprecia en lo comentado por las personas entrevistadas, dichas situaciones coinciden con lo reportado por Bastiani y Bermúdez (2015: 32-33), quienes en una investigación con familias en la región Ch’ol de Chiapas identificaron que tienen dificultades en el apoyo de las actividades escolares no necesariamente por una falta de “buenas intenciones sino, más bien, [como resultado del] analfabetismo o ausencia de recursos pedagógicos para la enseñanza en casa [lo que] les impide tener los niveles de participación esperados”.

En un sentido similar, Arias *et al.* (2023: 8) refieren que en contextos de escuelas multigrado la “percepción de abandono de las responsabilidades parentales pudiese explicarse debido a que los padres se asumen como incapaces de colaborar en el proceso escolar de sus [hijas e] hijos, principalmente por el desconocimiento de los contenidos escolares”.

Existen además estudios que vinculan la baja alfabetización de las familias con una dedicación de muchas horas al trabajo asalariado (Snow *et al.*; Johnson; Martiniello; Martínez y Ríos; y Toinaga, citados en Bastiani y Bermúdez, 2015). La relación establecida entre los años de estudio de madres, padres y tutores, con las horas dedicadas a lo laboral tiene que ver con la hipótesis de que, a mayor escolaridad, es más probable que se reduzcan las jornadas laborales largas. Si bien esto no es un hecho en todas las circunstancias, sí está presente en contextos rurales e indígenas. Dado lo anterior, es menor el tiempo que madres, padres y tutores tienen para apoyar a sus hijos. Estos hallazgos coinciden con la investigación de Tinajero y Solís (2019), en Baja California, quienes explican la baja participación de estos actores dada la situación laboral de las familias, pues suelen trabajar en campos agrícolas y el tiempo que se requiere para

¹² El análisis de los testimonios de los directores se fundamenta en argumentos recuperados de libros y artículos de investigación, artículos académicos y tesis que señalan las probables causas de la situación problemática establecida en la IF. Al tratarse de circunstancias y escenarios sociales multicausales, el enfoque que aquí se desarrolla no se basa en una visión determinista, mucho menos reduccionista de la realidad que reflejan los dichos de los directores.

ello, las distancias y la falta de apoyo hacen que se complique aún más su presencia en la escuela. Esta circunstancia de exceso de trabajo se ve reflejada en los siguientes testimonios.

Esa comunidad tiene una cultura muy enriquecida; sus artesanías, su vestimenta, su lengua, todo eso. Entonces hay que aprovechar eso para los diferentes proyectos, los saberes locales, que empieza[n] desde lo que [a] los niños más les interesa.

[Sin embargo, es también] una comunidad muy marginada, ahí las madres de familia son más sumisas, no tenemos el 100% de su apoyo en lo de las tareas de sus hijos y todo eso, porque ellas se la pasan trabajando, [...] entonces [...] pues casi no tenemos mucho apoyo de que les ayuden a las tareas.

Directora sin grupo, primaria indígena

[En] mi comunidad [...] tienen un programa de pavimentación artesanal de carretera, entonces, trabaja mamá, papá y los hijos más grandes, entonces, ¿quién se encarga de la casa?, pues nadie. Los niños llegan a la casa y están solos.

Director con grupo, primaria indígena

Cabe señalar que, de acuerdo con algunos entrevistados, es posible identificar una participación diferenciada entre lo que corresponde al apoyo en actividades escolares y en la asistencia a reuniones, que varía según las características particulares de cada escuela.

A las reuniones van los dos [mamá y papá]. Para los trabajos [...] de la escuela, tenemos el 100% de apoyo. Pero para las tareas no, ahí sí dejan solos a los niños, porque dicen “nosotros no sabemos”.

Directora sin grupo, primaria indígena

En comunidades alejadas [iban] papá y mamá y hasta el hijo mayor y se metían todos a la reunión [escolar]. Uno aquí se conforma que venga uno [...]. Se siente uno más a gusto cuando tienes un apoyo tanto del papá como de la mamá [en las actividades escolares], pero hay que ir viendo todos esos factores que influyeron para que esto se fuera perdiendo. Esto [está] muy relacionado con la cultura, con el dialecto [sic], la vestimenta de las culturas, los niños, [que] se ha venido perdiendo también.

Director con grupo, primaria indígena

Estas percepciones sobre una mayor participación en la asistencia a reuniones, en comparación con el apoyo en actividades que impactan en el aprendizaje de niñas y niños, también se han confirmado en diversas investigaciones nacionales e internacionales. Como señalan Arias *et al.* (2023), en el contexto mapuche en Chile, y Archibald *et al.*; Delprato; y Harcourt (citados en Arias *et al.*, 2023) respecto a trabajos realizados en Nueva Zelanda, México y Colombia, en escuelas generales y multigrado que se localizan en contexto indígena no se ha logrado establecer una vinculación entre familia-comunidad que trascienda los aspectos administrativos, para favorecer una implicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Para el contexto mexicano, Pérez (2021: 60-61) afirma que:

Por lo general [las] propuestas de participación [que se generan dentro de los sistemas educativos dominantes] otorgan un rol pasivo e instrumental a los padres y las madres de familia. Estas políticas utilizan la participación para legitimar acuerdos antes ya tomados, no hay flexibilidad en los procesos, ni escucha a los participantes, así la participación resulta consultiva y representativa.

Si bien es cierto que, actualmente, la participación de las familias y la comunidad en la escuela se sustenta desde un nuevo enfoque en el Plan de Estudio 2022¹³ aún falta fomentar la participación desde la escuela, considerando las diversas realidades, para lograr un mayor involucramiento, ya que entre algunas familias con hijos en escuelas de servicio indígena parece predominar la idea de que la educación escolar debe recaer única y exclusivamente en los actores educativos de la escuela, tal como se menciona en el siguiente testimonio.

Es que a raíz de la pandemia hubo mucho cambio, como que [los padres] dicen: “ya descansaron” [...]. “Yo siento que [los padres] han delegado más responsabilidades [...] ahorita que anteriormente”.

La organización que se tenía poco a poco se va rescatando, pero hay más renuencia de los padres [con las tareas en casa], así de como “atiéndalos usted” y [...] “a usted le corresponde, maestra [...] ahora les toca a ustedes”.

Directora técnica, preescolar indígena

Dicha percepción coincide con lo reportado por Rizzi (citado en Medina y Estupiñán, 2021), quien explica que el motivo por el cual las familias limitan su participación en la escuela y delegan la formación de sus hijos es porque consideran que la escuela tiene más información, aunado al hecho referido previamente, es decir, que “se ven en la necesidad de atender otras circunstancias, como trabajos y las labores propias del campo, donde muchas veces no existen horarios laborales, trabajan de sol a sol y en algunas oportunidades lejos de su residencia” (Medina y Estupiñán, 2021: 11).

Si bien las familias de comunidades indígenas tienen condiciones socioeconómicas y educativas particulares que facilitan o dificultan su participación en las actividades escolares, es posible que en algunos casos las diferencias culturales entre los referentes desde los que se propone trabajar en el sistema educativo, así como las maneras de ver y entender el mundo en dichas comunidades, abonen a la situación señalada en los testimonios previos.

A manera de ejemplo, se rescata la visión de los wixáritaari de Jalisco y Durango, para quienes “la participación está relacionad[a] con ayudar, cooperar, colaborar, compartir desde la experiencia propia lo que cada [uno] sabe. No existe una palabra en la lengua materna [wixárika] que haga referencia a lo que se podría entender como participación desde la concepción

¹³ El Plan de Estudio 2022 considera a las familias como parte fundamental en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y reconoce que “viven en realidades sociales, económicas, migratorias, culturales y laborales que establecen condiciones distintas para dar seguimiento y acompañamiento a sus hijas e hijos en la escuela” (SEP, 2022: 22).

occidental” (Pérez y Salinas, 2021: 21). Además, para este pueblo “los aprendizajes se dan principalmente en el hogar y desde la familia: en la vida cotidiana, desde lo comunitario, lo sagrado y la naturaleza. Los conocimientos se transmiten de generación en generación de manera oral y en la lengua materna. Las niñas y los niños aprenden escuchando, observando y practicando” (Pérez y Salinas, 2021: 16).

Otra alusión en el sentido de la diversidad de concepciones a partir de la diferenciación de contextos y referentes culturales se ubica en Lenkersdorf (2003), quien resalta la importancia de la participación comunitaria en la vida escolar de los niños tojolabales en Chiapas. En situaciones de resolución de problemas, estos estudiantes tienden a colaborar grupalmente, en lugar de abordar los problemas de manera individual, lo que demuestra una fuerte comunalidad y corresponsabilidad. Por ejemplo, se observa que cuando surge un problema los estudiantes se reúnen espontáneamente para discutirlo y encontrar una solución colectiva, bajo el principio de que “25 cabezas [...] piensan mejor que una sola [y] tenemos 50 ojos que ciertamente ven mejor que dos” (Lenkersdorf, 2003). Esto subraya la relevancia de la participación comunitaria en su proceso educativo. Además, los tojolabales valoran el aprendizaje mutuo y la relación entre maestros y alumnos, donde todos aprenden unos de otros, evidenciando un contexto educativo comunitario.

Las ideas expresadas previamente en relación con las perspectivas de las familias en comunidades indígenas contrastan con lo identificado por Barrientos *et al.* (2016a), quienes en un estudio de caso en Chile señalan que, para cinco de diez directores entrevistados en su investigación, la participación de las familias en la educación escolar de sus hijas e hijos debería surgir de manera natural y espontánea sin que tenga que ser promovida desde la escuela, aseverando con ello que son las familias quienes están incumpliendo con su obligación. Por otro lado, más de la mitad de los directores concordaron con el hecho de que, para las familias, participar en actividades pedagógicas no es prioritario y demuestran mayor interés al involucrarse en actividades festivas y celebraciones.

Esta perspectiva de cómo deben involucrarse las familias con la escuela es, en el marco del contexto mapuche, en Chile, una “concepción de participación ‘idealizada’ por el medio escolar, [que] asigna [a las familias y a la comunidad] una función de reforzamiento de la educación escolar” (Rivas y Ugarte, citados en Muñoz *et al.*, 2019: 21).

Por otro lado, para Bastiani y Bermúdez (2015), la baja participación de las familias demuestra que, en el diseño de la normativa educativa, que considera una variedad de formas de participación, se les confiere mayores responsabilidades a las familias sin reconocer el analfabetismo de la población adulta en estos contextos, ni su desconocimiento respecto a cómo contribuir a la educación de sus hijas e hijos. Para los autores, es necesario que las normativas “reconozcan las diferentes formas de [participar] y los valores implícitos que imprime [la] participación [de las familias] a partir de la reproducción de normas de convivencia que promueven, entre otras cosas, la colaboración, el consenso y la resolución de conflictos” (Bastiani y Bermúdez, 2015: 35).

No obstante, más allá de las concepciones de los diferentes integrantes de la comunidad escolar y de la normativa educativa, diversos estudios han resaltado la importancia de la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijas e hijos, independientemente del

contexto en donde se encuentre la escuela. En ese sentido, Belmar, Cano y Casado (citados en Miranda y Castillo, 2020) señalan que tanto la familia como la escuela son pilares en el desarrollo y convivencia humana, y que el grado en el que las familias se involucran se ve reflejado de forma positiva en el desempeño de los estudiantes.

Particularmente, en el contexto indígena, Martínez y Ríos (2008) indican que la baja participación de las familias en la educación de sus hijas e hijos está relacionada con el rendimiento académico, deserción escolar y falta de motivación de los estudiantes:

en algunos casos prefieren dedicarse a los trabajos del campo, entonces se olvidan de sus estudios. En otras ocasiones son los padres que al enterarse de la situación académica de sus hijas e hijos, prefieren retirarlos en lugar de ayudarlos. Al iniciar el siguiente año escolar la madre y el padre de familia vuelve a mandar a su hija e hijo a la escuela y al mismo grado; pero, no le ayudan y el ciclo se repite (Martínez y Ríos, 2008: 52).

Aunado a lo anterior, es relevante señalar que existen diversos términos que utilizan los autores para hacer referencia a la manera en la que madres, padres y tutores se vinculan con las tareas educativas de sus hijas e hijos en la escuela. Bastiani y Bermúdez (2015: 23) mencionan que la noción tradicional de esta participación suele reducirse a “un espacio de gestión de mejoras materiales en las escuelas o [de] apoyo pedagógico”, por lo que proponen entenderla más bien desde una participación social que abone a la democracia, el desarrollo humano y la mejora social. Mientras que Bazán y Vega (2014: 25), introducen el término *involucramiento* haciendo ver, por una parte, que éste se ha usado como sinónimo de la palabra participación en contextos hispanos.

Tanto Bastiani y Bermúdez (2015) como Bazán y Vega (2014) recuperan a Epstein, quien define el involucramiento familiar como un término amplio que, además de las actividades de apoyo familiar, incluye otras variables. De hecho, en la mayoría de las investigaciones que citan a dicha autora se señala que el epicentro de la relación de tales actividades es la escuela, y se destaca la necesidad de reconocer “a las familias como socios activos en el proceso educativo” (Miranda, 2023: 185).

En este sentido, Epstein *et al.* (citados en Bazán y Vega, 2014) proponen seis dimensiones en las que las familias pueden involucrarse en la educación escolar de sus hijas e hijos:

- ▶ *Crianza.* Comprende acciones por parte de la familia para promover la adquisición de hábitos, valores y conductas que facilitan la adaptación a las demandas de la escuela.
- ▶ *Comunicación con la escuela.* Refiere a prácticas dirigidas a mantener y compartir información con docentes y directivos, con el propósito de favorecer el desempeño de su hija e hijo, así como la gestión de la escuela.
- ▶ *Apoyo del aprendizaje en casa.* Incluye la supervisión y ayuda en la realización de las actividades extraescolares que sustentan el aprendizaje del currículo escolar.
- ▶ *Toma de decisiones.* Involucra acciones tales como formar parte de las organizaciones que participan en las decisiones relativas a la gestión escolar.
- ▶ *Voluntariado.* Consiste en que los padres de familia actúen de manera opcional para ayudar y respaldar las iniciativas y funciones de la escuela.

- *Colaborar con la comunidad.* Comprende acciones destinadas a utilizar los recursos de sus comunidades con el propósito de favorecer la gestión de la escuela y el aprendizaje de sus hijas e hijos.

Por su parte, Anderson (citado en Barrientos *et al.*, 2016b: 147) establece que “los defensores de la participación proponen que las familias y comunidades deberían participar en diversas dimensiones [de la práctica educativa] incluyendo: a) la gestión y la toma de decisiones, b) la organización para la equidad y la calidad, c) el currículum y su manejo en el aula, y d) el apoyo educativo en el hogar”. Adoptando la idea de que esta instancia debe ir más allá de la simple asistencia de las familias en ciertas situaciones escolares, entendiendo que participar implica intervenir en los procesos de planificación, ejecución y evaluación de las tareas desarrolladas.

De igual forma, Sánchez *et al.* (citados en Bastiani y Bermúdez, 2015) reconocen el modelo teórico de Epstein relacionado con la participación de los padres de familia en espacios escolares –comentado en párrafos anteriores–, e identifican otros dos, el de Martiniello y el de Flaimy; el primero considera cuatro dimensiones: 1) responsabilidad en la crianza; 2) los padres como maestros; 3) agentes de apoyo en la escuela; y 4) agentes con poder de decisión; el segundo incluye niveles de interacción: a) informativo, b) colaborativo, c) consultivo, d) toma de decisiones en relación con objetivos, acciones y recursos, y e) control de eficacia.

Dado que los autores mencionados hablan de la participación en un sentido amplio y el involucramiento se apuntala como una categoría equivalente a ella, la IF se suscribe a estos planteamientos, empleando ambos términos y sus derivados de manera indistinta.

Cabe señalar que, en las investigaciones revisadas, los modelos que se proponen no se han utilizado para explicar el involucramiento de madres, padres y tutores en contextos indígenas, sin embargo, son un referente para la participación. Por otra parte, Bastiani y Bermúdez (2015) indican que en los estudios realizados en México se han empleado los mismos marcos teóricos al comparar escuelas con bajo y alto rendimiento, urbanas frente a rurales, y públicas contra privadas.

Dados los testimonios de los directores que se recuperaron y los resultados de investigación desarrollados, fue posible identificar la siguiente:

Situación problemática

Los directores en escuelas de servicio indígena manifiestan que reciben poco apoyo de las familias para organizar y promover con la comunidad escolar acciones educativas que contribuyan al aprendizaje de niñas y niños.

Con la intención de determinar el problema de la práctica, se procedió a identificar las causas y los efectos de la situación problemática con ayuda del apartado relativo a directores que se encuentra en el “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua” (en adelante Marco de referencia),¹⁴ el cual es una “guía –no limitativa ni exhaustiva– que reconoce y articula la multiplicidad de saberes y conocimientos [directivos], a fin de movilizarlos con base en la recuperación de la práctica y [su] experiencia” (Mejoredu, 2022a: 3).

Para el uso del Marco de referencia fue necesario precisar los núcleos asociados a la situación problemática identificada en relación con los testimonios de directores en escuelas de servicio indígena y con las fuentes secundarias. Por una parte, los aportes de las figuras educativas y de investigadores hicieron evidente la necesidad de abordar los saberes y conocimientos para la mejora en colaboración (núcleo III) –particularmente aquellos que corresponden a la vinculación con la comunidad escolar y las familias–, así como los requeridos para la mejora de la práctica y la experiencia directiva (núcleo IV) –en cuanto a la innovación de procesos de mejora en la escuela para resolver situaciones problemáticas de gestión, enseñanza y aprendizaje en colaboración con diversos actores educativos–. Por otra parte, se encontró afinidad con los saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje (núcleo II), particularmente en cuanto a lo que requieren los directivos para trabajar ellos mismos (cuando son directores con grupo en escuelas unitarias), y colaborativamente (en el caso de las demás escuelas multigrado¹⁵ y de organización completa) para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Lo anterior, a partir del reconocimiento de las particularidades del contexto educativo de las comunidades y los pueblos indígenas. De esta manera, se recuperaron y adaptaron algunas *orientaciones para la problematización* de los núcleos II, III y IV, las cuales se presentan en la tabla 1.2.

Tabla 1.2 Preguntas orientadoras para la problematización

Núcleo	Dimensión	Preguntas orientadoras
Núcleo II. Saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje	Sobre la enseñanza y el aprendizaje. Enfoques pedagógicos de gestión y de la práctica directiva que fortalezcan la práctica docente orientada a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.	¿Qué estrategias, procesos y recursos permiten orientar a los docentes en la atención a situaciones de aprendizaje prioritarias en el contexto educativo de comunidades y pueblos indígenas? →

¹⁴ El Marco de referencia está integrado por cinco núcleos, dimensiones en las que se identifican los saberes y conocimientos que se involucran, orientaciones para la problematización, y algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos.

¹⁵ Las escuelas multigrado son *unitarias*: un maestro atiende a dos o más grados; *bidocentes*: dos maestros atienden a tres o más grados; o *tridocentes*: tres maestros atienden a cuatro o más grados (sólo pasa en primaria) (Garfias, 2019: 22).

<p>Núcleo III. Saberes para la mejora en colaboración</p>	<p>Sobre la vinculación y colaboración interna con la comunidad escolar. Procesos para el reconocimiento del contexto social, escolar y familiar que posibilitan o limitan su desarrollo integral en la escuela.</p>	<p>¿Qué implicaciones tiene para el aprendizaje de los estudiantes la articulación del contexto con las prácticas de gestión escolar? ¿Qué características e implicaciones tiene la participación de los diferentes actores de la comunidad en actividades orientadas al aprendizaje de los estudiantes? ¿Qué se requiere para desarrollar en la comunidad escolar formas de participación de las familias con las actividades escolares y con el aprendizaje de sus hijas e hijos? ¿Cómo se pueden establecer metas y miradas comunes entre padres de familia, docentes y personal directivo sobre la formación de los estudiantes?</p>
<p>Núcleo IV. Saberes y conocimientos para la mejora de la práctica y la experiencia</p>	<p>Sobre la innovación de la práctica directiva. Procesos innovadores de mejora en la escuela para resolver situaciones problemáticas de gestión, aprendizaje o enseñanza en colaboración con los diversos actores educativos.</p>	<p>¿Qué características del contexto y condiciones educativas es indispensable valorar para proponer cambios en la operación, gestión y dirección de las escuelas?</p>

Fuente: elaboración propia con base en Mejoredu, 2022a.

A partir del análisis realizado previamente y con el objetivo de ahondar en la situación problemática, se procedió a identificar su origen, considerando las causas asociadas directamente a la práctica y las que refieren a elementos externos que repercuten en las acciones directivas. Las primeras se enuncian en términos de sus acciones, percepciones, saberes y conocimientos, en ellas se aprecia que directores de servicio indígena:

- ▶ Tienen dificultad para establecer, junto con el docente, formas contextualizadas de participación con las familias de las comunidades indígenas que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes y brinden apoyo en la realización de las tareas.
- ▶ Refieren un *deber ser* de la participación de las familias en el apoyo a las actividades escolares, sin considerar las particularidades del contexto.

Por otra parte, algunas de las causas de la situación problemática que no competen a la práctica, pero que dan contexto de lo que experimentan los directores, son las siguientes:

- ▶ Las condiciones de marginación y pobreza de las comunidades indígenas obligan a que madres y padres de familia o tutores dediquen mucho tiempo al trabajo para el sustento económico y deleguen la responsabilidad de la educación formal a la escuela.

- ▶ El nivel educativo de madres y padres de familia o tutores les complica ayudar a sus hijas e hijos a realizar las tareas solicitadas en la escuela.

Como se aprecia, por diversos motivos, los directores experimentan dificultad para organizar y promover con la comunidad escolar acciones educativas que cuenten con el apoyo de las familias y contribuyan al aprendizaje de niñas y niños. Si la situación permanece sin cambios, es posible que en la práctica de directores de servicio indígena se...

- ▶ Limiten las condiciones para el trabajo conjunto entre docentes y familias, y el involucramiento de las comunidades indígenas en el aprendizaje de los estudiantes.
- ▶ Obstaculice la mejora de los aprendizajes y el tener una educación con pertinencia cultural, misma que, de acuerdo con Tunubalá (2019) responde a necesidades e intereses de los educandos y es acorde con los rasgos de la cultura en donde se imparte.

Tomando como punto de partida el priorizar causas y efectos, así como la reinterpretación de la situación problemática, se construyó el siguiente problema centrado en la práctica directiva que delimita aquello que se atenderá desde la formación, estableciendo así la dirección de la presente IF.

Problema

En la práctica de directores de servicio indígena se presentan dificultades para establecer formas de participación de las familias que contribuyan a una educación con pertinencia cultural, debido a que los directores tienen concepciones sobre la participación que no siempre consideran las particularidades del contexto de la comunidad ni las posibilidades de involucramiento de las familias en la escuela.

Como señalan Balls, Fundación Chile y Santizo (citados en Barrientos *et al.*, 2016b: 148), al ser el centro de la actividad micropolítica que se da en la escuela, el director es una figura que influye el rumbo de la organización. Por tanto, requiere que sus prácticas y sus habilidades personales y profesionales “dialoguen con la apertura de espacios de participación, cimentando su gestión bajo principios de corresponsabilidad, cooperación, coordinación y autoridad democrática”. Para estos autores, la acción directiva debe estar impregnada de una mirada de participación que implique aprender a tomar decisiones conjuntas con las familias y con los diversos actores de la comunidad escolar.

Esta manera de ejercer la función es necesaria para poder garantizar una educación pertinente, pues la participación de las familias en contextos indígenas es lo que contribuye a contextualizar el saber escolar y otorgarle sentido (Muñoz *et al.*, 2019), dotando a la escuela de un aporte cultural que propicia el desarrollo de niñas y niños de las comunidades indígenas (Miranda, 2023). Lograr lo anterior implica, tanto para el director como para las familias, un cambio en la concepción tradicional de una escuela en manos de profesionales de la educación, para avanzar hacia un entendimiento de ésta como un espacio que considere la colaboración entre distintos actores de la comunidad escolar (Essomba, citado en Muñoz *et al.*, 2019).

Por ello, recuperando lo señalado por Barrientos *et al.* (2016a), en el marco de la presente IF, será de gran importancia movilizar la práctica del director para que éste pueda encaminar las labores que se realizan en la escuela hacia una educación con pertinencia cultural. Este modo de ser de esta figura implica el reconocimiento y valoración de los contextos, culturas, lenguas y realidades locales de los estudiantes para proponer acciones y espacios que generen el involucramiento de las familias en el proceso educativo.

b. Determinación de aspectos de mejora y establecimiento de propósito

En consonancia con lo anterior, se expresa el aspecto de mejora de la práctica directiva en el que se pretende avanzar a partir de participar en la IF. Su construcción se fundamenta en el análisis de los núcleos y dimensiones del Marco de referencia que se vinculan con el problema definido, y fueron identificados previamente. También en reconocer algunos saberes, conocimientos y habilidades de la práctica directiva que, de ser movilizados, pueden atenuar las causas de la situación problemática.

Con base en el Marco de referencia, se observó la importancia de que el director pueda propiciar vínculos con las familias para que coadyuven en la educación de niñas y niños (núcleo III); así como buscar la movilización de la práctica directiva a fin de impulsar el aprendizaje de los estudiantes en colaboración con diversos actores educativos, reconociendo las particularidades del contexto educativo de comunidades y pueblos indígenas (núcleos II y IV).

En función de lo anterior, se determinó el siguiente:

Aspecto de mejora

Una práctica directiva en la que...
se impulse con las familias una educación con pertinencia cultural.

Con el fin de atender el aspecto de mejora y para concretar la direccionalidad y el alcance de la IF, se determinó el siguiente propósito, entendido como lo que se espera que logren los participantes en el proceso formativo:

Propósito

Que las y los directores de servicio indígena resignifiquen y fortalezcan su práctica para establecer, con las familias, alternativas contextualizadas de participación que incidan en una educación con pertinencia cultural.

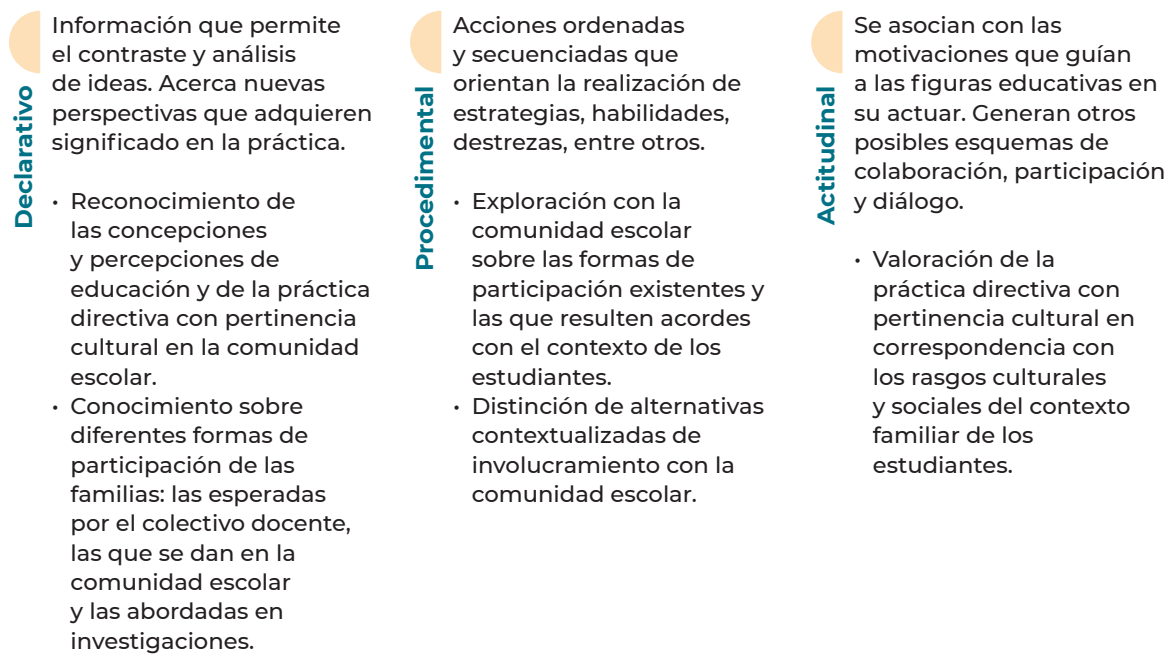
Alcanzar el propósito implica, que, a través del intercambio que el director establezca con otros actores (por ejemplo, docentes, familias o estudiantes) y la reflexión sobre su práctica, encuentre nuevas posibilidades de ejercer su función.

c. Definición de contenidos

De acuerdo con los Criterios Generales, los contenidos de una IF tienen la finalidad de “reconocer y movilizar los saberes y conocimientos de los [directores], mediante el abordaje de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales que posibiliten nuevos significados sobre la práctica y la solución de situaciones problemáticas con mejores elementos para afrontar los desafíos de su profesión” (Mejoredu, 2022a: 7).

En la figura 1.3 se describen las características de los contenidos en función de su tipo (declarativo, procedimental o actitudinal), y se presentan aquellos definidos para esta IF, de acuerdo con el *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Educación básica y media superior* (Mejoredu, 2021).

Figura 1.3 Definición y propuesta de contenidos



Fuente: elaboración propia con base en Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Del Carmen, 1995.

Con estos contenidos se atenderá el problema identificado, el cual evidencia la importancia de que el director establezca formas de participación con las familias que consideren el contexto de la comunidad y las posibilidades que éstas tienen para involucrarse en el aprendizaje de sus hijas e hijos en el marco de una educación con pertinencia cultural.

d. Selección e implementación del dispositivo formativo

El dispositivo formativo es el componente de la IF en el que se organiza al colectivo de directores en un espacio y tiempo determinados. Tiene como finalidad movilizar la práctica al promover el aprendizaje individual y grupal. Consiste en la articulación de actividades, situaciones

y experiencias planteadas a través del uso del diálogo, detonadores para la reflexión, intercambio de saberes y conocimientos, materiales, así como recursos orientados a la mejora de la práctica (Mejoredu, 2022a).

Para esta IF el dispositivo seleccionado es el Taller, el cual se entiende como un: “centro de reunión donde convergen variedad de concepciones educativas, estrategias didácticas y se nutre por la diversidad de criterios que producen un intercambio de ideas entre los participantes” (Alfaro y Badilla, 2015: 86). En este sentido, a través de los espacios de diálogo y las diversas actividades sugeridas para cada sesión, los directores se acercarán a los contenidos seleccionados, los cuales se enriquecerán gracias a las experiencias y los aprendizajes aportados en colectivo, promoviendo una “actitud científica, crítica y reflexiva” (Alfaro y Badilla, 2015: 87).

Su modalidad didáctica hace posible desplegar dinámicas que propician colaboración y e intercambio (Alfaro y Badilla, 2015), por tanto, las sesiones parten del trabajo colegiado. En cuanto a los momentos entre sesiones, guardan relación con el Taller en tanto se trata de espacios de interacción con actores de la comunidad escolar, principalmente con las familias; y de trabajo para preparar y organizar información.

Retomando a Guidi (2018: 3), el Taller es “un lugar de construcción [de aprendizajes], un espacio de encuentro, interacción, [...] comunicación y producción”. Así, el dispositivo contribuirá a que se compartan saberes y se pongan en marcha acciones que ayudarán a los directores en el contexto escolar para poder “aprender haciendo en grupo” (Ander-Egg, 1991: 10).

Como se aprecia, las características del Taller facilitan el desarrollo de los contenidos, ya que el intercambio colectivo propicia la reflexión sobre la práctica mediante el contraste de diferentes concepciones y percepciones sobre la participación de los padres, madres y tutores en el aprendizaje de sus hijas e hijos. Asimismo, contribuye a distinguir y enriquecer alternativas contextualizadas que permitan avanzar hacia una práctica directiva con pertinencia cultural.

Referentes para movilizar la práctica

Los referentes para pensar y movilizar la práctica son la *narrativa* y la *espiral reflexiva*. La narrativa corresponde a relatos orales o escritos que parten de las experiencias en el ejercicio de la función, involucran emociones, percepciones y valoraciones que tienen las y los directores. Es un ejercicio personal y subjetivo que les posibilita pausar, analizar y tomar distancia de la práctica (Manrique *et al.*, 2020). Este referente requiere una escritura metódica y organizada que permita aproximarse a aquellos episodios de la cotidianidad que parecen incomprensibles, para descifrarlos y hacerlos conscientes. Su desarrollo demanda un ejercicio analítico que apoye la identificación e interpretación de elementos que constituyen la práctica (por ejemplo, creencias, prejuicios, conocimientos previos, y esquemas de acción).

De acuerdo con Manrique *et al.* (2020), la narrativa posibilita:

- ▶ Orientar los procesos reflexivos de directores y comprender las complejidades de su práctica.
- ▶ Cuestionar experiencias o sucesos a fin de analizarlos para proponer nuevas formas de actuar.
- ▶ Recuperar sucesos y conocimientos, organizar experiencias y transmitirlos a otros.

- ▶ Describir, resignificar, comparar y modificar acciones de la práctica directiva con la intención de mejorarla.

Por otra parte, como señalan Anijovich y Cappelletti (citados en Manrique *et al.*, 2020), la práctica reflexiva permite desafiar los modos habituales de hacer, pensar e interpretar la realidad educativa. Además, promueve la indagación, documentación y comunicación de los significados del hacer docente, los cuales se forman a través de la experiencia personal y profesional con la intención de recrear y enriquecer la práctica mediante la reflexión. En este sentido, la espiral reflexiva es el referente que constituye la base de la secuencia que orienta el desarrollo del dispositivo Taller. Para su construcción, se tomaron como base las aportaciones teóricas y prácticas de la espiral reflexiva de Smyth (1991) y las ideas de Piñeiro y Flores (2018). A continuación, se presenta la descripción de los momentos que componen la espiral reflexiva:

- ▶ *Identificar: ¿qué es lo que hago?* Se toma conciencia de una situación o problema de la práctica directiva, con la finalidad de describir y comprender de manera inicial lo que sucedió.
- ▶ *Indagar: ¿qué teorías expresan mis prácticas?* Se observa la experiencia desde diferentes perspectivas para explicarla detalladamente. Se pretende comprender lo que sucedió y descubrir lo que devela la práctica, así como los fundamentos que la justifican.
- ▶ *Significar: ¿cuáles son las causas, los supuestos, los valores y las creencias detrás de mi práctica?* Se reflexiona sobre la situación de manera profunda, analizándola cuidadosamente desde diferentes posturas (supuestos, creencias, principios, conceptualizaciones, aportes teóricos, saber hacer, así como el deber ser) para comprenderla mejor. Se confrontan saberes y conocimientos para identificar aspectos que se puedan fortalecer o transformar.
- ▶ *Accionar: ¿cómo podría cambiar?* Se trata de un proceso de construcción conjunta que parte de ciclos de aprendizaje, reflexión y acción para generar nuevos significados.

En tanto referentes para pensar y movilizar la práctica, la espiral reflexiva y la narrativa representan procesos que permiten “indagar, reconstruir, documentar y comunicar los sentidos pedagógicos construidos en la experiencia educativa y los saberes profesionales elaborados y recreados a través de la reflexión de un profesorado en permanente formación” (Suárez, citado en Manrique *et al.*, 2020: 21).

Detonadores para la reflexión

En los Criterios Generales se establece que los detonadores para la reflexión “se utilizan en los dispositivos formativos para promover procesos de reflexión que constituyen ejemplos o demostraciones con capacidad para cuestionarla y favorecer su análisis” (Mejoredu, 2022a: 2).

En esta IF se seleccionó como detonador para la reflexión al *testimonio*, entendido como el relato de hechos reales, vividos directa o indirectamente por la persona que escribe, el cual expresa acontecimientos personales (Monge, 2014). Dicho detonador para la reflexión permite a los participantes interpretar y analizar su práctica al reactivar situaciones “que ayudan a comprender y situar el presente en un *continuum* histórico para la reconstrucción del sí mismo individual y colectivo” (Pollak, citado en De Marinis y Macleod, 2020: 10).

El testimonio se presenta en este Taller de tres formas distintas, con las cuales se busca proporcionar a los directores herramientas reflexivas para mejorar su práctica, enfrentar retos y aprovechar oportunidades en sus contextos educativos:

1. *Como una narrativa a elaborar por parte de cada participante, a fin de recuperar y analizar sus experiencias.*

Al elaborar testimonios bajo el formato de narrativas, los participantes pueden identificar recurrencias, desafíos y logros. La reflexión permite un entendimiento profundo de sus acciones y decisiones, así como de aquello que las sustenta, promoviendo un proceso de aprendizaje.

2. *Como los dichos textuales de docentes y directivos que se presentan en libros y artículos, los cuales permiten contrastar y descubrir otras formas de actuar.*

Incorporar testimonios de otros profesionales de la educación ofrece a los directores una perspectiva amplia y diversificada de la práctica en diversos contextos. El análisis de experiencias ajenas puede inspirar a construir soluciones para enfrentar desafíos.

3. *Como las frases de diversos integrantes de la comunidad escolar con quienes dialoguen los participantes, que permitirán recuperar concepciones y percepciones que pueden impactar en las dinámicas escolares.*

Al interactuar y dialogar con otros integrantes de la comunidad escolar, como docentes, estudiantes, padres, madres y tutores, los directores tienen la oportunidad de conocer, desde la voz del otro, diferentes perspectivas, intereses, aspiraciones y preocupaciones sobre el funcionamiento de la escuela. Recoger y analizar estas percepciones facilita que la práctica responda a realidades y contextos específicos de cada comunidad escolar.

¿A quién va dirigido?

A directores de servicio indígena con y sin grupo en los niveles de preescolar y primaria. Para la implementación de la IF resulta fundamental que se tomen en cuenta las condiciones específicas del contexto de cada director y se recuperen sus experiencias.

¿Quién lo coordina?



Las autoridades educativas estatales (AEE) tienen la tarea de planear, gestionar y dar seguimiento a los recursos materiales y humanos requeridos para el desarrollo de la intervención; además de designar a los responsables de implementar y coordinar la IF; así como emitir las constancias de participación correspondientes.

En este sentido, es necesario nombrar una persona que fungirá como coordinador de la intervención formativa (CIF), quien llevará a cabo el acompañamiento, fortalecerá los vínculos y promoverá la movilización de los saberes y conocimientos de los directores, tomando en cuenta las condiciones contextuales, personales e institucionales que engloban la complejidad sociocultural de cada director y escuela. La coordinación puede ser asumida por algún integrante del equipo de supervisión o del equipo técnico estatal.

¿Cuál es su estructura?

El Taller se desarrolla en treinta y cuatro horas, divididas en cuatro sesiones de trabajo entre directores, de cuatro horas cada una, y en tres momentos entre sesiones, de seis horas cada uno, en los cuales se intercalan actividades que se realizan en la escuela en interacción con docentes y familias. Como recurso formativo para orientar el desarrollo del Taller se eligió la Agenda, dado que, gracias a su formato, los participantes podrán planear y registrar la puesta en marcha de las actividades propuestas.

Cabe destacar que, para determinar los títulos de los momentos de organización del Taller, se recuperó la metáfora de la conexión entre la naturaleza y la cultura como recurso ilustrativo, vinculando la riqueza de los huertos y los bosques con las formas textiles, y su reflejo en el aprendizaje y la vida en comunidad; de tal forma que las sesiones se llaman Nudos de conocimiento, mientras que los intervalos entre sesiones se denominan Tejiendo redes. A continuación, se describe en qué consiste cada uno.

	<p><i>Nudos de conocimiento.</i> Son cuatro sesiones en colegiado, cuya calendarización será definida por el CIF en función de lo que establezcan las autoridades educativas encargadas de la implementación y, en la medida de lo posible, en acuerdo con los directores participantes, sumando un total de dieciséis horas. Se proponen al menos tres semanas de distancia entre cada sesión. El CIF acompañará el desarrollo del Taller por medio del establecimiento de un diálogo horizontal para propiciar la reflexión individual y colectiva.</p>
	<p><i>Tejiendo redes.</i> Este momento entre sesiones plantea espacios de interacción e intercambio con actores de la comunidad escolar, principalmente con las familias. Puede incluir trabajo individual para preparar y organizar la información. Su realización ocurre entre los Nudos de conocimiento, por lo que la planeación de las actividades que los componen es responsabilidad de cada participante.</p>

La secuencia de sesiones y momentos del Taller se resume en la tabla 1.3.

Tabla 1.3 Estructura del Taller

Taller	Modalidad y tiempo	Organiza
Sesión 1. Nudo de conocimiento: Huerto de semillas	Sesión entre directores 4 horas	Coordinador
Tejiendo redes: Cultivar ideas	Trabajo con la comunidad escolar 6 horas no continuas	Participantes
Sesión 2. Nudo de conocimiento: Bosques de reflexión	Sesión entre directores 4 horas	Coordinador
Tejiendo redes: Observando el paisaje a través del tiempo	Trabajo con la comunidad escolar 6 horas no continuas	Participantes
Sesión 3. Nudo de conocimiento: Recolecta de ideas creativas	Sesión entre directores 4 horas	Coordinador
Tejiendo redes: Arboleda de cuidados comunitarios	Trabajo con la comunidad escolar 6 horas no continuas	Participantes
Sesión 4. Nudo de conocimiento: Raíces fuertes; frutos de transformación educativa	Sesión entre directores 4 horas	Coordinador

Fuente: elaboración propia.

¿Cómo se desarrolla?

Para la realización del Taller es importante que:

- ▶ Se consideren grupos de máximo veinte integrantes.
- ▶ Tanto el CIF como los directores tengan acceso al recurso que acompaña a los participantes en el desarrollo de la IF, el cual se titula *Directores de servicio indígena: entrelazando perspectivas con la familia y la comunidad. Agenda para el director*, en adelante Agenda.
- ▶ Se favorezca el diálogo, intercambio y participación durante las sesiones.

Será relevante que el CIF revise, de manera paralela y en su totalidad, la Agenda que acompaña a la IF, con la finalidad de conocer a detalle el desarrollo de las sesiones y el trabajo entre sesiones. No obstante, para contar con una guía general, a continuación se sintetiza lo que se desarrollará en el Taller.

Sesión 1 Nudo de conocimiento: Huerto de semillas	
Intenciones de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer cuáles son las características del trabajo por desarrollar a lo largo de la IF. • Recuperar los saberes, conocimientos y experiencias de los participantes para identificar algunas concepciones sobre la educación que coexisten en la comunidad escolar. • Analizar las implicaciones que tienen las concepciones de educación en las maneras en las que directores, docentes y familias aportan al aprendizaje de los estudiantes.
Orientaciones para el CIF	<p>Generales para todos los Nudos de conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dependiendo del número de asistentes, el CIF decidirá las formas en las que se intercambien comentarios, análisis y medios para documentar la participación. • Considerar exponer puntualmente cada actividad, en equilibrio con lo planteado en la Agenda. • Para los insumos y la documentación, el CIF guardará las diferentes producciones del grupo ya que serán referente del trabajo posterior. • El CIF establecerá medios y horarios de comunicación continua con los participantes para los momentos entre sesiones. <p>Sembrando conexiones: presentación de los participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debido a que lo que se busca es generar un ambiente de respeto y confianza, será importante que, antes de empezar la presentación de los participantes, el CIF pueda dedicar unos minutos para presentarse. • En función del número de participantes, el CIF definirá un tiempo máximo del que dispondrá cada director para compartir quién es y las características de la escuela donde labora.



Preparando el terreno: encuadre del Taller

- El CIF presentará de manera general el enfoque de formación de la IF, las responsabilidades de los participantes, la organización de los espacios y tiempos del Taller, las fechas y modalidades de las siguientes sesiones, la contextualización del propósito de la IF, los contenidos a abordar y el uso de la Agenda. Para ello, se puede proponer a los directores revisar de manera general la información que se presenta, tanto en la actividad como en la introducción de la Agenda.
- Será importante que los participantes revisen la estructura de la Agenda y que puedan identificar en conjunto las diferentes secciones del documento y su utilidad.
- El CIF considerará un espacio para aclarar las dudas de los participantes. Igualmente, si lo considera pertinente, puede aprovechar este momento para organizar los medios con los que se mantendrán en comunicación durante el trabajo entre sesiones, y para reconocer la importancia de esta comunicación.

Identificando semillas: concepciones de educación

- Considerando el espacio y modalidad en los que se realizará la sesión, el CIF preverá materiales para que los directores puedan plasmar sus concepciones de educación en un lugar visible, de tal manera que todos puedan, a la vez, escribir lo que piensan y, posteriormente, leer las ideas de sus pares.
- En el caso de la pregunta sobre los actores que se involucran en la educación, se esperaría que los directores mencionen a las familias. De no ser así, el CIF podrá sugerirlos. En un sentido similar, respecto a la pregunta ¿en qué espacios ocurre?, el CIF puede ayudar a que consideren la educación que se da en casa y en la comunidad.

Mapa del huerto: esquema sobre la educación

- Para la realización de la actividad, y en función del número de asistentes, se puede optar por trabajar un actor por bina, triada o equipo.
Si el grupo es pequeño, el CIF podrá proponer que los participantes definan las percepciones de todos los actores y acuerden algunas ideas principales. Si el grupo es grande, se podrán dividir en equipos, y organizarse para que cada uno de ellos trabaje con un actor diferente. No obstante, será necesario que, antes de plasmar las ideas en el esquema, se logre un acuerdo en plenaria sobre las percepciones de dicho actor.
Es posible que, según el contexto de cada escuela, un mismo actor tenga percepciones distintas. Por ello, será valioso que el CIF proponga incorporar estas miradas, lo que podría llevar a plantear, por ejemplo, que algunos docentes piensan que la educación es A, mientras que hay otros que consideran que es B.
- En función del contexto de las escuelas en donde laboran los directores y el tiempo del que dispongan, los participantes pueden considerar las percepciones de muchos actores diferentes o sólo de los más representativos, en cuyo caso, será indispensable que el CIF promueva que se tome en consideración a directivos, docentes y familias. Si el tiempo lo permite, y resulta significativo para los



	<p>participantes, el CIF podrá proponer que madres, padres y tutores se consideren por separado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una vez concluida la actividad, será valioso que el CIF tome una fotografía del esquema elaborado en colectivo, y se las comparta como insumo para lo que realizarán en el trabajo entre sesiones. <p>Sin dejar hilos sueltos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ya que esta es la primera sesión, el CIF dedicará un tiempo adecuado para explicar las actividades del momento Tejiendo redes: Cultivar ideas, y la importancia de que los participantes calendaricen cada actividad considerando el planificador mensual de sus Agendas. • El CIF sugerirá que, posterior a la sesión, los directores dediquen un tiempo a revisar a detalle lo que se les propone realizar, para planificar al menos una actividad por semana. <p>Se recomienda que, una semana después de la sesión entre pares, el CIF solicite a los participantes la planeación que cada director realice respecto a las actividades del momento Tejiendo redes, a fin de poder acompañarlos durante este periodo. La planeación puede ser compartida con el CIF con una fotografía o en texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si el tiempo lo permite, el CIF podrá dar algunos minutos para que los participantes exploren el momento Tejiendo redes y planteen dudas.
<p>Referentes y materiales de apoyo para el CIF</p>	<p>Lenkersdorf, C. (2002). Aspectos de educación desde la perspectiva maya-tojolabal. <i>Reencuentro</i>, (33): 66-74. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34003307.pdf>.</p> <p>El artículo es un ejemplo de las cosmovisiones que pueden existir en las comunidades indígenas sobre la educación y cómo influyen en la forma de relacionarse, tal es el caso de los tojolabales, una comunidad indígena en el estado de Chiapas; su lectura permitirá guiar las reflexiones de los directores en las actividades asociadas a ésta.</p> <p>López, I., Ridao, P. y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. <i>Revista de Educación</i>, (334): 143-163. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/31865/Las%20familias%20y%20las%20escuelas.pdf?sequence=1>.</p> <p>En este texto se reconoce a la familia y a la escuela como los principales entornos de desarrollo y educación para niñas y niños. Se enmarca su relevancia e influencia entre sí para dar lugar al proceso de aprendizaje y desarrollo infantil, por lo que su lectura aporta reflexiones para comprender las relaciones que se establecen entre la familia y escuela desde sus diferencias y características en común.</p>
<p>Para planear el trabajo entre sesiones</p>	<p>Solicitar a los participantes que calendaricen las siguientes actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nutriendo posturas: expectativas sobre la participación familiar. • Re-conociendo el huerto: cómo se involucran las familias en la escuela. • Voces del huerto: ¿qué piensan las familias?



Tejiendo redes: Cultivar ideas	
Intenciones del trabajo con la comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> Examinar, a partir de un referente teórico, las posturas y expectativas que los actores educativos asumen sobre la participación de las familias en el aprendizaje de sus hijas e hijos y, con base en ellas, identificar la que se asemeje más a la concepción del participante. Observar e indagar las dinámicas de involucramiento establecidas desde la escuela con madres, padres y tutores. La exploración permitirá conocer cómo conciben la educación de los estudiantes, así como la importancia que le dan a la escuela.
Recomendaciones	<ol style="list-style-type: none"> Revisar los materiales y las actividades que desarrollarán los participantes para poder acompañarlos a distancia. En el acompañamiento que realice a los directores sobre la elaboración de sus testimonios, identificar si algunos participantes tienen problemas de redacción, si es el caso, se le sugiere que forme binas entre los directores para que, en conjunto, retroalimenten sus escritos. Para ello, podrán repasar <i>La revisión de textos en el aula. Una guía para el maestro</i> (Zamudio, 2008), específicamente los apartados: "La organización sintáctica del texto", "La revisión de textos: estructuración de los párrafos", "Puntuación de enunciados y construcción de oraciones" y "Sugerencias para trabajar la ortografía". Orientar a los participantes para lograr acercarse a las familias de los estudiantes de la escuela y propiciar espacios de encuentro. Apoyar a la distancia a los directores para el análisis de la vinculación de las familias con las escuelas.
Referentes y materiales de apoyo para el CIF	<p>Monge, F. (2014). Percepción de adolescentes mediante la técnica cualitativa del testimonio acerca de las causas de los problemas ortográficos. Una aproximación al estudio de la ortografía en un grupo de estudiantes de noveno año en el Liceo Lic. Mario Vindas Salazar. <i>Acta Universitaria</i>, 4(2): 20-26. <https://www.redalyc.org/pdf/416/41630722003.pdf>.</p> <p>En este artículo encontrará una aproximación conceptual sobre la definición del testimonio como metodología cualitativa, así como algunos rasgos distintivos en su construcción.</p>

Sesión 2 Nudo de conocimiento: Bosques de reflexión	
Intenciones de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> Compartir entre pares lo recuperado en el momento Tejiendo redes: Cultivar ideas acerca de las diferentes concepciones de las familias de los estudiantes sobre la educación, así como la forma en la que participan en el aprendizaje de sus hijas e hijos. Explorar referentes conceptuales sobre la educación con pertinencia cultural, a fin de advertir la importancia que tiene recuperar el contexto de las familias y las comunidades indígenas para proponer algunas posibilidades de involucramiento en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.



Orientaciones para el CIF

Rostros del bosque: la educación según las familias

- Ya que durante el momento Tejiendo redes: Cultivar ideas los directores exploraron con las familias tanto su concepción de educación, como la manera en la que se involucran con las actividades de la escuela, será valioso que el CIF apoye en la moderación de este intercambio, a fin de que las reflexiones se centren prioritariamente en cómo estos actores conciben a la educación, pues la manera en que participan se abordará en otra actividad.
- En función del tamaño del grupo, el CIF podrá organizar este espacio de intercambio como un diálogo abierto en plenaria, o destinar un tiempo para que cada participante comparta su experiencia, y luego dar algunos minutos para impulsar la reflexión en plenaria sobre cómo estas concepciones se ven influidas por el entorno.

Rutas en el bosque: explorando una educación con pertinencia cultural

- Una vez revisado el concepto de educación con pertinencia cultural, el CIF podrá dedicar algunos minutos a aclarar dudas al respecto, a fin de apoyar su comprensión y dimensionar su importancia para después generar un intercambio en equipos o en plenaria sobre: 1) la importancia de reconocer las cosmovisiones, características culturales y socioeconómicas de las familias para avanzar hacia una educación con pertinencia cultural; y 2) la manera en la que reconocer dichas concepciones contribuye al involucramiento de las familias en el aprendizaje de sus hijas e hijos. Para ello, será importante que, previo a este Nudo de conocimiento, dedique un momento a revisar los materiales sugeridos en el apartado de referentes y materiales de esta tabla.

Senderos compartidos: las familias en la travesía del aprendizaje

- El CIF requerirá tener clara la importancia del involucramiento de las familias en el aprendizaje de los estudiantes, las dimensiones de participación, sus implicaciones y posibilidades para poder orientar a los participantes.
- Para la conformación de los equipos de la segunda parte de la actividad, el CIF valorará la posibilidad de generarlos en función de la afinidad de contextos de los participantes. Por ejemplo, puede formar equipos por nivel (preescolar, primaria), por tipo de organización (unigrado o multigrado), en función de las regiones en donde se localizan las escuelas de los asistentes, o de las variantes lingüísticas habladas en las comunidades donde se ubican los servicios educativos de los participantes. Lo anterior contribuirá a que en el análisis que realice cada equipo, el contexto y los rasgos culturales que se consideren sean lo más similares posibles.
- Para el cierre de la actividad, el CIF orientará la reflexión sobre el análisis de las dimensiones de participación de los padres en la educación de sus hijos, según Epstein, con mayor y menor presencia, identificando los por qué y lo que han realizado desde la función directiva para promover el involucramiento de las familias en el aprendizaje de sus hijas e hijos.



Trazando veredas: y yo, ¿qué puedo hacer?

- Para este ejercicio, será importante que el CIF dedique un tiempo a revisar, junto con los participantes, que todo lo plasmado se localice en la sección que le corresponda (lo que podemos hacer desde la práctica directiva, en qué podemos influir, y qué debemos considerar). Para esto el CIF podrá preguntar a los participantes si identifican algunas afirmaciones que moverían de lugar. Si sirve como inspiración, puede recuperar esta frase de Epicteto:

Pensemos en todas las cosas que existen en el mundo, unas dependen de nosotros, otras no. De nosotros dependen; nuestras opiniones, nuestros movimientos, nuestros deseos, nuestras inclinaciones, nuestras aversiones; en una palabra, todas nuestras acciones. Las cosas que no dependen de nosotros son: el cuerpo, los bienes, la reputación, la honra; en una palabra, todo lo que no es nuestra propia acción. Las cosas que dependen de nosotros son por naturaleza libre, nada puede detenerlas, ni obstaculizarlas; las que no dependen de nosotros son débiles, esclavas, dependientes, sujetas a mil obstáculos y a mil inconvenientes, y enteramente ajenas. Enquiridión, 1 - Epicteto (García, 2020).

- Para finalizar la actividad, será relevante que *despierte* la reflexión de los directores respecto a lo que han hecho, hacen y pueden hacer para lograr involucrar a las familias en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

Plantar un árbol: posibilidades para la participación

- Debido a que para la realización del Árbol de posibilidades el contexto de cada escuela juega un papel muy importante, el CIF considerará organizar a los participantes de acuerdo con estas afinidades. En este sentido, podrá proponer que se trabaje nuevamente con los equipos formados para la actividad Senderos compartidos: las familias en la travesía del aprendizaje. Sin embargo, si en dichos equipos hubo discrepancias debido a las diferencias de contextos, el CIF podrá sugerir otra manera de organizar el trabajo.
- Será importante que el CIF propicie que los participantes recuperen todas las opciones que consideren realizables, ya que en el siguiente Nudo de conocimiento: Recolecta de ideas creativas, los directores seguirán enriqueciéndolas.
- Al finalizar la sección que describe la actividad se presenta el testimonio de Eufrosina Cruz Mendoza. Si el tiempo y los medios con los que cuentan lo permiten, el CIF podrá seleccionar algunas partes del video sugerido para detonar el diálogo con los participantes sobre las posibilidades que pueden proporcionar las escuelas a sus estudiantes. En caso de que no sea viable generar este espacio durante la sesión, el CIF recomendará a los participantes ver el fragmento del video en el tiempo del trabajo entre sesiones.



	<p>Sin dejar hilos sueltos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al igual que en la sesión previa, el CIF dedicará un tiempo adecuado para explicar lo que se realizará en el momento Tejiendo redes: Observando el paisaje a través del tiempo. Para dar acompañamiento entre sesiones a los participantes, se recomienda que el CIF solicite a cada uno su planificación de actividades. • El CIF puntualizará la importancia de que cada participante traiga para la siguiente sesión: las acciones de algún proyecto de escuela que haya realizado, esté llevando a cabo o vaya a implementar; o las acciones que esté implementando para el desarrollo de alguna de las estrategias nacionales vigentes que se solicitan en la actividad Vivero: preparándose para involucrar a las familias. En caso de que no cuenten con un insumo escrito, el CIF mencionará la importancia de escribirlo a partir de la lectura de <i>El trabajo del director y el proyecto de la escuela</i>, publicación coordinada por Socolovsky (2010) para el Ministerio de Educación de la Nación, en Argentina.
<p>Referentes y materiales de apoyo para el CIF</p>	<p>Cabrera, F. y Mendoza, R. (2022). ¿Pertinencia cultural o relevancia en la educación intercultural bilingüe? Una exploración de sus significados y tensiones en escuelas indígenas en México. <i>Revista Peruana de Investigación Educativa</i>, 14(17): 101-124. <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/408>.</p> <p>En este artículo se explora el significado de la pertinencia cultural y lingüística, así como su relevancia en los planes y programas de estudio, expresados en los aprendizajes prioritarios que tienen mayor presencia en el currículo, lo que a su vez implica mayor concurrencia en los procesos pedagógicos en el aula.</p> <p>Salazar, B., Saldívar, A., Limón, F., Estrada, E. y Fernández, E. (2015). Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE. <i>Revista Latinoamericana de Estudios Educativos</i>, XLV(3): 81-117. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27041543004.pdf>.</p> <p>En este estudio se realiza un análisis sobre la pertinencia cultural en pruebas de evaluación estandarizada. Documenta cómo los niños experimentaron la aplicación de la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE) y las contradicciones que existen entre sus contenidos y los elementos significativos de su vida cotidiana en un marco cultural específico. La lectura de este estudio puede servir para analizar qué se podría estar repitiendo y valorar cómo se está tomando en cuenta la pertinencia cultural en la educación en las escuelas donde laboran los directores de servicio indígena.</p> <p>Tunubalá, J. (2019). Pertinencia cultural de la educación propia como garante de la pervivencia cultural del pueblo Nam Misak. <i>Revista PACA</i>, (9): 45-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8686846.pdf>.</p>



	<p>En esta investigación, el autor recupera un estudio de caso del pueblo Nan Misak, en Colombia, en el que explora las prácticas y estrategias que la pertinencia cultural le imprime al currículo, para ello recupera las percepciones de los diversos actores de la escuela y comunidad sobre la coherencia entre los saberes y conocimientos de la actividad escolar y las características de la cultura Misak.</p> <p>Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. <i>Participación Educativa</i>, 4(7): 11-17. <https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/182471/free_download/>.</p> <p>Si bien en esta revista se encuentra una serie de investigaciones, se propone revisar “Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general”, pues en este artículo la familia y la escuela se perciben como dos contextos de aprendizaje en la sociedad, ilustrando que la colaboración entre ambas resulta necesaria para que exista coherencia en la educación de los estudiantes. También será relevante prestar atención a las dimensiones de involucramiento de las familias planteadas por Epstein, pues será de gran utilidad para la coordinación de la sesión.</p>
Para planear el trabajo entre sesiones	<p>Solicitar a los participantes que calendaricen las siguientes actividades y, en la medida de lo posible, le compartan su plan de trabajo para darle seguimiento entre sesiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Telar de conexiones: reconociendo el valor del contexto. • Bordando el tiempo: elaboración de un calendario. • Vivero: preparándose para involucrar a las familias.

Tejiendo redes: Observando el paisaje a través del tiempo

Intención del trabajo con la comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar los rasgos culturales y sociales del contexto de las familias de los estudiantes para movilizar su participación en el aprendizaje de sus hijas e hijos, lo anterior a partir de construir un calendario que refleje temporadas, tiempos y horarios de las actividades productivas y de recreación, el trabajo comunitario, los rituales y aspectos de salud de los contextos de las familias.
Recomendaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acompañar a la distancia a los participantes para poder comprender la importancia del contexto en la educación con pertinencia cultural. 2. Sugerir referentes y ejemplos para la realización de encuentros y entrevistas con las familias. 3. Apoyar a los participantes con la solución de cualquier duda que pueda surgir respecto a la elaboración de su calendario.
Referentes y materiales de apoyo para el CIF	<p>Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. <i>Sinéctica. Revista Electrónica de Educación</i>, (40): 1-12. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a2.pdf>.</p> <p>En este artículo se sitúa la importancia de la educación intercultural, se definen sus fundamentos y avances, y se plantean algunos retos educativos para los cuales la participación de los pueblos indígenas es relevante.</p>



	<p>REDIIN. Red de Educación Inductiva Intercultural (2019). <i>Milpas educativas para el buen vivir. Nuestra cosecha</i>. <https://inide.iberomex.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf>.</p> <p>En este material se explica el proceso de investigación y los resultados del proyecto “Milpas educativas: laboratorios sacionaturales vivos para el buen vivir”, en el que se generó una metodología para mejorar la pertinencia y relevancia de los procesos educativos formales e informales de niñas y niños en comunidades indígenas, consolidando un modelo educativo intercultural para contribuir al buen vivir de familias y comunidades. Su lectura permitirá orientar a los directores para la recuperación de la información y construcción de los calendarios de las familias.</p> <p>Socolovsky, T. (coordinadora) (2010). <i>El trabajo del director y el proyecto de la escuela</i>. Ministerio de Educación de la Nación. <https://educacion.sanjuan.edu.ar/LinkClick.aspx?fileticket=-AJ_55NrMoo%3D&tabid=646>.</p> <p>En caso de que los directores no cuenten con un proyecto de escuela por escrito o con la puesta en marcha de alguna estrategia nacional vigente, en este texto encontrarán algunas sugerencias para orientar la redacción de un proyecto que parta de la cotidianidad de la misma escuela.</p>
--	--

<p style="text-align: center;">Sesión 3 Nudo de conocimiento: Recolecta de ideas creativas</p>	
<p>Intención de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enriquecer un proyecto de escuela o estrategia nacional vigente que favorezca la participación de las familias en el aprendizaje de sus hijas e hijos, con base en lo que puede realizar desde la práctica directiva, y a partir de los hallazgos derivados de la elaboración del calendario de las familias.
<p>Orientaciones para el CIF</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A lo largo de la sesión será necesario que el CIF tenga claridad sobre la dinámica de cada actividad considerando los insumos elaborados por cada director, de tal manera que, el avance en el momento Tejiendo redes: Observando el paisaje a través del tiempo sea un insumo para que juntos puedan crear alternativas para promover la participación de las familias para una educación con pertinencia cultural. <p>Cosechando perspectivas: análisis del calendario de las familias</p> <ul style="list-style-type: none"> • En función del tiempo y de la modalidad en que se realice la sesión, el CIF puede proponer que cada participante comparta brevemente su experiencia, para después establecer un diálogo en plenaria. Si el espacio lo permite, los calendarios de las familias de todos los participantes pueden colocarse en un lugar visible, para que pueda apreciarse la diversidad de maneras en que se plasmaron, así como la pluralidad de actividades que se realizan en las comunidades donde se localizan las escuelas.



- Será relevante que el CIF puntualice que los participantes reconozcan, en cada uno de los calendarios, cómo y cuándo participan las familias por ámbito: productivo, trabajo comunitario, recreativo, ritual y de salud.

Remirar el Árbol de posibilidades: considerando el contexto

- En vista de que aquí se retoma el Árbol de posibilidades del Nudo de conocimiento anterior, será valioso que el CIF retome los equipos con los que se trabajó en dicha actividad.
- En caso de que la información compartida en la actividad Cosechando perspectivas: análisis del calendario de las familias dé cuenta de otra posible organización dadas las similitudes del contexto, el CIF podrá considerar generar nuevos equipos para esta actividad.

Lo relevante es que los directores exploren nuevas alternativas o enriquezcan las existentes a partir de considerar los rasgos del contexto identificados en los calendarios de las familias.

Abonando al aprendizaje de niñas y niños: juntos por una educación con pertinencia cultural

- Si el tiempo lo permite, y se considera pertinente, se pueden destinar unos minutos a revisar en conjunto con los participantes los Criterios de apoyo para la valoración de las acciones del proyecto de escuela o estrategia nacional, de la tabla 3.1 del recurso, para enriquecerlos o modificarlos, según sea el caso.
- Para la conformación de las duplas, será valioso que se formen parejas con directores de diferentes contextos o niveles. Esto contribuirá a que haya más contrastes entre las acciones que cada uno plantee y se puedan enriquecer. En este sentido, el CIF requerirá ser cuidadoso con los tiempos, a fin de que todas las parejas puedan dialogar sobre las acciones del proyecto de escuela o estrategia nacional de ambos participantes.
- El CIF definirá la estrategia para la revisión del ejemplo propuesto sobre un proyecto de escuela, la cual puede realizarse en plenaria o en equipos pequeños, como mejor convenga.
- El CIF orientará a los participantes para que logren apreciar este espacio de intercambio con otros directores como un complemento que permite enriquecer las tareas y responsabilidades inherentes a su función.

Sin dejar hilos sueltos

- Recuperando la experiencia de sesiones previas, así como los aciertos y retos a los que se han enfrentado los directores en los momentos Tejiendo redes, el CIF dedicará un tiempo para explicar lo que se realizará en el siguiente trabajo entre sesiones. Para dar un acompañamiento oportuno, se recomienda solicitar la planificación de actividades a cada participante.



<p>Referentes y materiales de apoyo para el CIF</p>	<p>Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024). <i>¡Aprendamos en comunidad! Proyectos integradores. Preescolar</i>. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo8_aprendamos-comunidad.pdf>.</p> <p>En este material se recuperan algunas orientaciones que acompañan el proceso de elaboración de programas analíticos e inspiran la creatividad en la planeación didáctica mediante algunos ejemplos de integración curricular. Esto le permitirá al director articular el proyecto de escuela en el que está trabajando con el Plan de Estudio 2022. Cabe señalar que pueden analizar un ejemplo en esta publicación:</p> <p>Mejoredu (2024). <i>¡Aprendamos en comunidad! Proyectos integradores. Primaria</i>. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo9_aprendamos-comunidad.pdf>.</p> <p>Medina, A. y Estupiñán, M. (2021). Padres de familia en la gestión educativa de escuelas rurales. <i>Pensamiento y Acción</i>, (31): 91-108. <https://doi.org/10.19053/01201190.n31.2021.12702>.</p> <p>El artículo pretende reflexionar sobre el rol de madres y padres de familia como agentes de la gestión educativa en instituciones escolares rurales, buscando promover alternativas que reconozcan su contribución al mejoramiento de la calidad de la educación y al desarrollo de las comunidades de influencia. Este material permitirá retroalimentar cómo los directores están considerando las acciones del proyecto de escuela o estrategia nacional para involucrar a las familias en el aprendizaje de sus hijas e hijos.</p>
<p>Para planear el trabajo entre sesiones</p>	<p>Solicitar a los participantes que calendaricen las siguientes actividades y que, en la medida de lo posible, compartan la calendarización para dar seguimiento al trabajo entre sesiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparando el terreno: planeación y puesta en práctica de las acciones del proyecto de escuela o estrategia nacional. • Voces en la arboleda: mosaico de testimonios comunitarios. • Balance del recorrido por la arboleda: ¿qué resultados obtuve?

Tejiendo redes: Arboleda de cuidados comunitarios

<p>Intención del trabajo con la comunidad escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Poner en práctica lo plasmado en la sección “Acciones contextualizadas: directores y familias en el aprendizaje de los estudiantes”, con el objeto de propiciar un entorno escolar en el que el involucramiento de las familias enriquezca el aprendizaje de los estudiantes.
<p>Recomendaciones</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sugerir a los participantes elegir dos acciones del apartado de la Agenda titulado “Acciones contextualizadas: directores y familias en el aprendizaje de los estudiantes”, para que cada director las ponga en marcha en distintos momentos a lo largo de las semanas previo a la siguiente sesión para la valoración de su impacto a mediano plazo.



	<p>2. Señalar a los directores que si bien se proponen dos acciones para poner en marcha y compartir en el colectivo, será relevante que puedan continuar con el trabajo en sus escuelas para avanzar hacia una práctica directiva que promueva la pertinencia cultural.</p> <p>3. Dar recomendaciones para recuperar la experiencia de la implementación de las acciones de su proyecto de escuela o estrategia nacional, analizar su impacto y considerar posibles ajustes.</p>
Referentes y materiales de apoyo para el CIF	<p>Rivas, S. y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. <i>Estudios sobre Educación</i>, 27: 153-168. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/490/357>.</p> <p>En este artículo podrá encontrar algunas reflexiones sobre la importancia del trabajo conjunto entre el director y el colectivo docente para trabajar de forma colaborativa con los padres de familia en el aprendizaje de los estudiantes. Su lectura permitirá orientar sobre aquello que el director puede hacer para promover la participación de las familias.</p> <p>Ministerio de Cultura de Perú (2015). <i>Diálogo intercultural. Pautas para un mejor diálogo en contextos de diversidad cultural</i>. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/DIALOGO%20INTERCULTURAL%20-%20A5.pdf>.</p> <p>Este libro contiene una serie de pautas sobre cómo llevar a cabo un diálogo o intercambio intercultural entre personas que provienen de diferentes orígenes. Se trata de un proceso abierto y respetuoso de opiniones. Su lectura será de gran relevancia para orientar a los directores en el acercamiento con las familias, más cuando provienen de grupos con culturas distintas.</p>

Sesión 4

Nudo de conocimiento: Raíces fuertes; frutos de transformación educativa

Intenciones de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir entre pares los hallazgos de las actividades realizadas durante el momento Tejiendo redes: Arboleda de cuidados comunitarios. • Hacer un balance final de los aprendizajes derivados del Taller y lo que queda pendiente para continuar reflexionando y trabajando en el contexto de cada escuela.
Orientaciones para el CIF	<p>De semillas a bosques: la exposición de nuestros esfuerzos</p> <ul style="list-style-type: none"> • El CIF favorecerá que en la sesión se genere un ambiente propicio para la reflexión de la práctica en consonancia con las experiencias de cada director en el trabajo con la comunidad escolar a partir de lo realizado a lo largo del Taller.



	<ul style="list-style-type: none"> • Para lograr que no se ocupe tiempo de más en el montaje o presentación de los productos trabajados por los participantes, el CIF preverá la mejor manera de que éstos se compartan de tal forma que todos los directores puedan apreciar las colaboraciones de sus pares, independientemente de la modalidad en la que se realice la sesión. <p>¿Qué nutrir y qué no? Hallazgos para el futuro</p> <ul style="list-style-type: none"> • El CIF resaltará la importancia de recuperar los saberes y conocimientos generados a lo largo del Taller, como un medio de preservar ideas que puedan ser de utilidad para los directores a lo largo del ejercicio de su función, ya sea en la escuela en la que laboran actualmente o en el futuro. • Considerando la diversidad de contextos en los que trabaja cada uno de los participantes, el CIF formará el mayor número de equipos posible para poder generar distintas propuestas que recuperen las particularidades y generalidades de las escuelas de los directores. • Al finalizar, será valioso que el CIF organice la toma de fotografías de lo realizado en cada equipo y acuerde con los participantes los medios propicios para que todos puedan conservar el material generado. <p>Nuestros frutos colectivos: aprendizajes del Taller</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para concluir el Taller, el CIF puntualizará la importancia de resignificar en conjunto... <ul style="list-style-type: none"> • habilidades directivas; • retos enfrentados; • logros obtenidos; y • experiencias de aprendizaje entre pares y con la comunidad escolar. • El CIF procurará que en este intercambio se recuperen las vivencias de las sesiones entre pares, así como el trabajo desarrollado por cada director con la comunidad escolar, particularmente con las familias de los estudiantes de las escuelas en las que laboran. • Antes del cierre, el CIF recomendará revisar los materiales sugeridos en la sección “Banco de semillas”.
<p>Referentes y materiales de apoyo para el CIF</p>	<p>Barrientos, C., Silva, P. y Antúnez, S. (2016). Competencias directivas para promover la participación: familias en las escuelas básicas. <i>Educación</i>, xxv(49): 45-62. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.003>.</p> <p>Para las reflexiones finales, este estudio aporta conocimiento sobre competencias directivas y dinámicas que enmarcan el desempeño de los directores de escuelas en torno a la promoción de la participación de las familias. Se destaca la importancia que se le concede a las habilidades sociales, cualidades personales y valores que deben movilizar los directivos para promover adecuadamente la participación de madres, padres y tutores y la comunidad.</p>

e. Acompañamiento pedagógico a los docentes

El acompañamiento pedagógico es un componente de la IF que busca apoyar la reflexión y mejora de la práctica de las distintas figuras educativas a través de procesos sostenidos de manera presencial o mixta. Corresponde a la autoridad educativa definir la organización, la temporalidad y el tipo de actividades de acompañamiento pedagógico que darán continuidad a los procesos reflexivos propiciados durante la implementación de la IF, con la finalidad de apoyar a los participantes en la mejora de sus prácticas.

Las acciones de acompañamiento pedagógico se desarrollan a través de un apoyo sostenido que quienes participaron en una IF recibirán de los que sean designados para ello, en el marco del reconocimiento de la complejidad, la heterogeneidad y las condiciones en las que ocurren las prácticas, a través del diálogo reflexivo, el intercambio de experiencias, saberes y conocimientos, y la retroalimentación. Los cambios o mejoras en las prácticas docentes implican procesos reflexivos que consoliden los saberes y conocimientos construidos o movilizadas durante la implementación de la IF; por ello, el acompañamiento pedagógico busca mantener dichos procesos para avanzar hacia la mejora de la práctica.

El acompañamiento pedagógico se genera desde la escucha, la comprensión y el diálogo, en una interacción de mutua colaboración y aprendizaje, sin imponer criterios sustentados en la *expertise* o en la teoría, por lo que no implica la fiscalización del trabajo de los docentes, la evaluación de sus acciones o la constatación de que se ha implementado lo abordado en la IF.

Algunas de las acciones que las autoridades educativas pueden considerar para realizar el acompañamiento pedagógico a los directores que participan en una IF son:

- ▶ *Designación de figuras educativas a cargo del acompañamiento pedagógico.* En algunos contextos educativos se cuenta con personal específico que proporciona asesoría y acompañamiento a los directores en las estructuras educativas estatales de educación básica y media superior; no obstante, adicionalmente, se pueden incorporar otras figuras educativas, por ejemplo, integrantes de redes docentes, académicas u otras relacionadas con la formación continua y el desarrollo profesional en la entidad. Es recomendable que las figuras que lleven a cabo el acompañamiento pedagógico se familiaricen con la IF desde el inicio de su implementación, ya que esto permitirá que exista articulación.
- ▶ *Organización del acompañamiento pedagógico.* El acompañamiento se puede realizar a partir de visitas a las escuelas, reuniones grupales, en subgrupos o en diálogos por zona o sector, entre otras estrategias. Es deseable que, en la medida de lo posible, se involucre al colectivo docente o zona escolar al que pertenecen los participantes de la IF, por lo que la autoridad educativa puede generar mecanismos que permitan compartir la experiencia formativa en este espacio. También es recomendable vincular el acompañamiento pedagógico con los procesos de mejora que estén en marcha en escuelas, zonas escolares, sectores o regiones, de modo que se utilicen los espacios de diálogo existentes, como los Consejos Técnicos Escolares, los Consejos Técnicos de Zona, las acciones de asesoría y tutoría en el marco del Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas, entre otros.
- ▶ *Duración del acompañamiento pedagógico.* El acompañamiento se lleva a cabo de manera sostenida para dar continuidad a la formación continua y al desarrollo profesional de los docentes. Después de implementar la IF, el periodo y las características particulares del

acompañamiento en cada contexto educativo serán definidos por la autoridad educativa con base en los aspectos de mejora de la práctica establecidos en la IF, así como en las condiciones y los recursos disponibles.

El acompañamiento pedagógico busca contribuir a que los directores que participen en la IF transiten de procesos de mejora de la práctica en lo individual, a procesos colectivos y colaborativos. Algunas acciones específicas que los responsables del acompañamiento pedagógico pueden realizar, independientemente de dónde se lleve a cabo son:

- ▶ Escuchar activamente las inquietudes y los desafíos de los directores en torno a su práctica y los saberes y conocimientos construidos en la IF en la que participaron.
- ▶ Proponer actividades en las que se motive la reflexión sobre la práctica mediante el apoyo de distintos detonadores como: registros anecdóticos, casos o incidentes críticos, producciones de los estudiantes, diarios, planes de clase, entre otros. Éstos podrán ser insumos para reconocer los cambios, avances, obstáculos y desafíos que se presentan en su práctica.
- ▶ Proponer, a solicitud de los participantes, materiales de consulta que se relacionen con los planteamientos de la IF, incluso, que los amplíen y profundicen, para que, de ser posible, los analicen y discutan con ellos.

Si el acompañamiento pedagógico ocurre en espacios donde sólo una parte del personal participó en la IF, el acompañante puede:

- ▶ Generar opciones para la interacción entre directores, en las que compartan experiencias de aprendizaje sobre los contenidos abordados durante la IF.
- ▶ Motivar a las figuras que participen en la IF a que difundan su experiencia con la comunidad escolar donde laboran y socialicen sus saberes con otros directores que atiendan el mismo nivel educativo o tipo de servicio.

Al concluir el acompañamiento pedagógico, es importante que quien lo llevó a cabo registre y documente la experiencia. Para ello, se puede recurrir a la narración escrita de sucesos, anécdotas o incidentes relevantes. Asimismo, es factible usar otros recursos que permitan recuperar información para dar cuenta del proceso de acompañamiento, por ejemplo, bancos de fotografías, análisis de videos, observación y registro de clases, así como entrevistas.

El acompañamiento pedagógico constituye un componente relevante de las IF por su potencial para impulsar la mejora de la práctica, al ampliar el diálogo y la reflexión sobre ésta más allá de las sesiones de trabajo; de ahí que su desarrollo se considere un aspecto indispensable en la formación continua de las figuras directivas.

f. Monitoreo de la intervención formativa

El monitoreo de la IF consiste en obtener, sistematizar y analizar información sobre su implementación para conocer los logros, las dificultades y las posibilidades de ajuste en la formulación e implementación de futuras intervenciones formativas.

Mejoredu es responsable del monitoreo de las IF que formula, no obstante, dada la complejidad para recopilar información a nivel nacional resulta indispensable el apoyo de las áreas y los equipos estatales de formación continua. Por lo anterior, para el monitoreo de la presente intervención formativa, Mejoredu se coordinará con las autoridades educativas para acordar los momentos y mecanismos para llevarlo a cabo.

A través del monitoreo de la IF es importante obtener información cuantitativa y cualitativa que permita dar cuenta de lo siguiente:

Información cuantitativa

- ▶ ¿Cuántos integrantes del área de formación o equipo técnico estatal participaron en la implementación de la IF?
- ▶ ¿Cuántos docentes, directivos o personal de acompañamiento pedagógico participaron?
- ▶ ¿Cuántos grupos de docentes, directivos o personal de acompañamiento se conformaron?
- ▶ ¿Cuántos coordinadores de implementación de la IF participaron?
- ▶ ¿Cuál fue la duración de la implementación de la IF?
- ▶ ¿Cuántos recursos financieros se invirtieron?, ¿cuál es su origen?
- ▶ ¿Cuántas instancias o instituciones (públicas y privadas) participaron en la implementación de la IF?

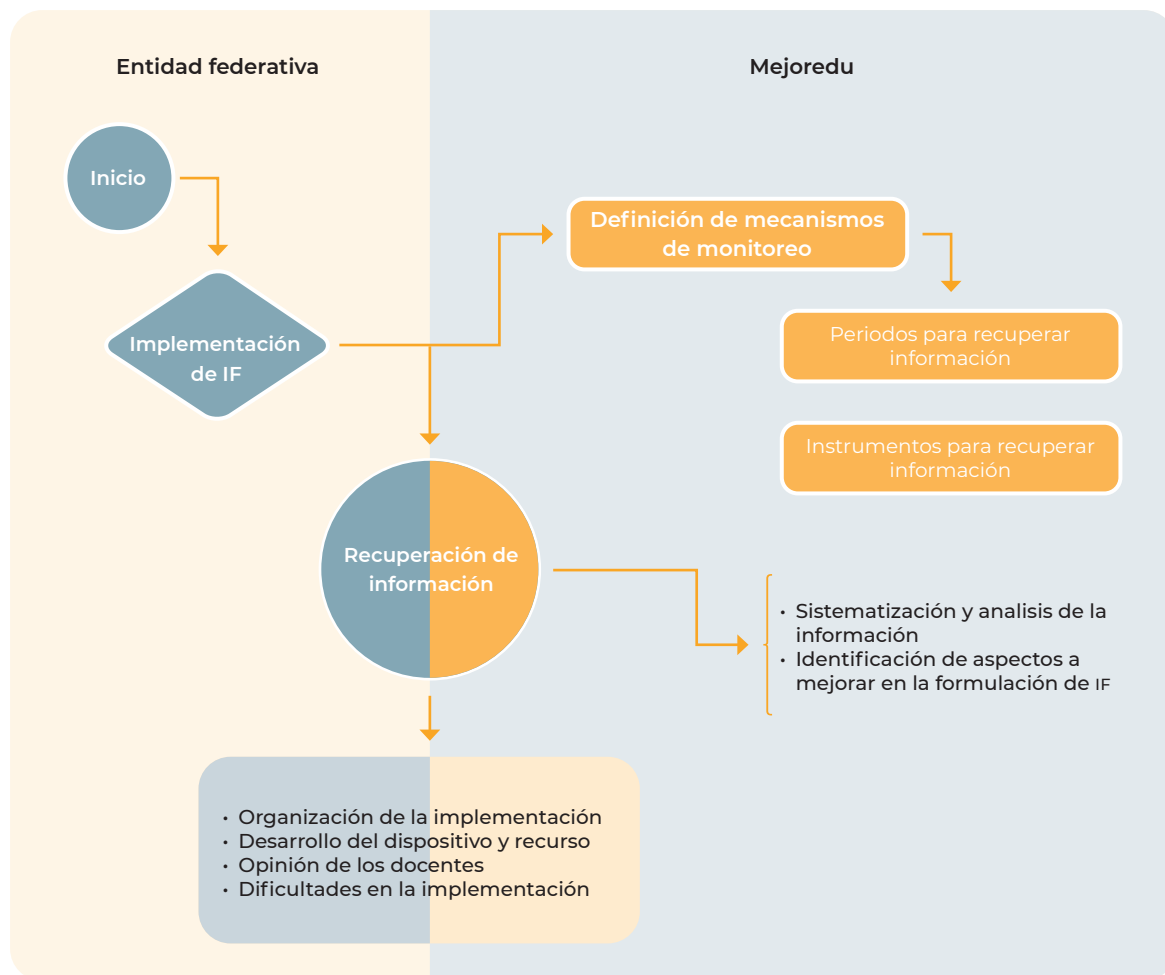
Información cualitativa

- ▶ ¿Qué IF se implementó?
- ▶ ¿Qué niveles o servicios educativos participaron?
- ▶ Los integrantes de las áreas de formación continua y de los equipos técnicos estatales, así como los coordinadores de la IF:
 - conocen el o los programas emitidos por Mejoredu en los que se enmarca la intervención formativa.
- ▶ La intervención formativa se llevó a cabo...
 - en espacios físicos adecuados;
 - de manera presencial o mixta;
 - con los documentos de la IF impresos o digitales; y
 - conforme a su formulación original o se hicieron ajustes, cuáles y por qué.
- ▶ ¿Cuál es el perfil de los coordinadores de implementación de la IF (adscripción, función y formación)?
- ▶ ¿Cómo se prepararon los coordinadores para llevar a cabo la IF y qué aprendizajes y obstáculos experimentaron en el desarrollo de las sesiones?
- ▶ Para la implementación de la IF, ¿el área de formación o equipo técnico estatal se coordinó con áreas de la Secretaría de Educación u otras instancias?, ¿cuáles?
- ▶ ¿Se llevarán a cabo acciones para el acompañamiento pedagógico una vez concluida la IF?, ¿se han definido los mecanismos, actores, actividades y tiempos?

De acuerdo con lo anterior, el monitoreo de la IF requiere la participación de distintos actores educativos de la entidad federativa que la implementa, quienes se coordinarán con Mejoredu para llevarlo a cabo. Entre ellos se encuentran (figura 1.4):

- ▶ Personal de Mejoredu, quien propone a las entidades federativas mecanismos de monitoreo (entrevistas, encuestas, diálogos, encuentros, conversaciones, entre otros), así como los tiempos para llevarlos a cabo.
- ▶ Integrantes de las áreas de formación o del equipo técnico estatal responsable de la implementación de las intervenciones formativas, quienes, además de informantes, de manera conjunta con Mejoredu definen las fechas y la modalidad (presencial o virtual) para recuperar la información.
- ▶ Coordinadores de la IF, así como docentes y directivos participantes, quienes pueden asumir el rol de informantes del monitoreo, en los casos en que Mejoredu y la entidad federativa así lo acuerden.

Figura 1.4 Proceso general para el monitoreo de la intervención formativa



Fuente: elaboración propia.

2. Documentación de la participación de la intervención formativa

La documentación es entendida como un proceso intencional y sistemático de recopilación, organización y registro de eventos, acontecimientos o experiencias que resultan significativos en función del propósito que se quiera alcanzar. De acuerdo con Barrandica y Martín (2016: 179), es un “elemento estructurante de la práctica educativa, dado que, posibilita la [resignificación] de la propia práctica”. En congruencia con los planteamientos de estas autoras, en la presente intervención formativa (IF) el director documenta su participación en el Taller para contar con referentes que le permitan tanto analizar su proceso de desarrollo profesional y los nuevos aprendizajes, como movilizar sus saberes y conocimientos para fortalecer y reconstruir su práctica.

El proceso se realiza mediante el registro sistemático de las actividades del Taller. Es importante que la información refleje avances que den cuenta de las experiencias y los aprendizajes desde una perspectiva crítica para la mejora de la práctica de los directores, con el fin de impactar en el hacer docente y en los estudiantes.

Se espera que la documentación permita al director...

- ▶ identificar las formas en las que movilizó su práctica a partir de las propuestas de interacción;
- ▶ distinguir fortalezas, omisiones, situaciones de riesgo y áreas de oportunidad para acordar nuevas soluciones a los problemas analizados y trabajar sobre éstas a futuro; y
- ▶ proponer alternativas que serán consideradas en la formulación de nuevas intervenciones formativas.

Será relevante que, durante el desarrollo de la IF, los directores tomen nota de las experiencias de aprendizaje en la Agenda o en un cuaderno o aplicación digital.¹⁶ A fin de documentar su participación, se plantea la articulación de diversas reflexiones y aprendizajes para dar cuenta de los saberes y conocimientos que han sido fortalecidos o reconstruidos, por lo que es indispensable su entrega a quien indique la autoridad educativa, con el objetivo de que los asistentes hagan constar su participación.

A continuación, la tabla 2.1 presenta la documentación de la participación en la IF que se deberá recopilar.

¹⁶ “Aplicación es una alternativa adecuada en español para referirse a *app*, [...] que se utiliza para aludir a un ‘tipo de programa informático diseñado como herramienta que permite al usuario realizar diversos trabajos’” (FundéuRAE, 2021).

Tabla 2.1 Documentación de la participación en la intervención formativa

Documentación	
Sesión 1. Nudo de conocimiento: Huerto de semillas	Esquema colectivo sobre las percepciones de la educación
Tejiendo redes: Cultivar ideas	Testimonio sobre la participación de las familias en el aprendizaje de sus hijas e hijos
Sesión 2. Nudo de conocimiento: Bosques de reflexión	Árbol de posibilidades para el involucramiento de las familias en una educación con pertinencia cultural
Tejiendo redes: Observando el paisaje a través del tiempo	Calendario de las familias
Sesión 3. Nudo de conocimiento: Recolecta de ideas creativas	Proyecto de escuela o estrategia nacional ajustados y plasmados en la sección de la Agenda “Acciones contextualizadas: directores y familias en el aprendizaje de los estudiantes”
Tejiendo redes: Arboleda de cuidados comunitarios	Testimonio solicitado en la actividad Balance del recorrido por la arboleda: ¿qué resultados obtuve?
Sesión 4. Nudo de conocimiento: Raíces fuertes; frutos de transformación educativa	Escrito o esquema de aquello por realizar o evitar para lograr la participación de las familias

Fuente: elaboración propia.

La documentación de la participación en la IF ayuda a los directores a contar con un registro de su proceso formativo. Asimismo, contribuye a que las autoridades educativas estatales den seguimiento a la implementación de la intervención formativa a fin de mejorar experiencias futuras.

3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa

La implementación de la presente intervención formativa (IF) requiere la coordinación de diversos actores, a partir de procesos de organización y colaboración oportunos que contribuyan al logro del propósito. Es fundamental que todas las personas involucradas cuenten con información clara para el desarrollo del Taller, por lo que a continuación se presentan una serie de aspectos a tomar en cuenta, tanto por las autoridades educativas estatales (AEE), como por la persona que fungirá como coordinador de la intervención formativa (CIF).

Antes de la implementación de la intervención formativa

Área estatal responsable de la formación continua

Es importante que se organice una estrategia general que abarque los siguientes aspectos:

- ▶ Designación de una persona responsable y encargada de identificar a los actores educativos que podrán acompañar el proceso de formación, quienes fungirán como CIF. En este sentido, se deberán organizar espacios de diálogo para socializar las ideas más relevantes asociadas a la implementación y asegurar una visión común que ayude en la toma de decisiones logísticas:
 - Condiciones de lugar, tiempo, conectividad y comunicación.
 - Mecanismos de registro y calendarización.
 - Medios de difusión, convocatoria y registro de participantes.
- ▶ Selección de los CIF. Estas figuras deberán contar con conocimientos y experiencia para acompañar el proceso formativo y organizar las diversas actividades que conforman el Taller. La persona que coordine estará al frente del desarrollo del dispositivo, pero también asumirá la recepción de los documentos requeridos para otorgar las constancias correspondientes. Dadas las características de la IF se propone que la figura del CIF sea asumida por integrantes del equipo de supervisión escolar o del equipo técnico estatal para detonar y orientar las reflexiones desde el contexto particular de la práctica, así como para fortalecer los vínculos con los directores.
- ▶ Asegurar, en coordinación con el CIF, que los participantes tengan acceso a los materiales digitales en los momentos de trabajo de sesiones y entre éstas.
- ▶ Definición de los mecanismos del monitoreo de la intervención, los rubros y los responsables, de acuerdo con los Criterios Generales.

Se sugiere que la autoridad educativa designe un equipo responsable de llevar a cabo el monitoreo, el cual será el encargado de elaborar un plan que considere los propósitos, estrategias, acciones por realizar e instrumentos para recuperar información (por ejemplo, entrevistas, encuestas, visitas, grupos de enfoque y observación). Además, designará a responsables y participantes según el momento a monitorear, así como los rubros a considerar.

En la figura 3.1 se comparten algunos aspectos por tomar en cuenta en la elaboración del plan de monitoreo. Considere contrastar lo planeado frente a lo efectuado y las acciones complementarias.

Figura 3.1 Algunos aspectos para el monitoreo

Implementación	Uso de materiales y recursos	Mecanismos de documentación	Operación
<ul style="list-style-type: none"> • Niveles de participación de los directores (cuántos, cómo). • Dinámicas de intercambio durante el Taller. • Promoción de reflexión sobre la práctica a partir de las actividades sugeridas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Medios para llevar a cabo la implementación del dispositivo. • Funcionalidad del recurso para el trabajo en el Taller. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización de la información para documentar la participación de los directores en la IF. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia de los convocados. • Nivel de participación. • Percepción de los directores y del CIF.

Fuente: elaboración propia.

Coordinador de la intervención formativa

- ▶ Comprender el enfoque de formación docente situada.¹⁷
- ▶ Identificar y analizar los componentes de la IF.
- ▶ Conocer las características del dispositivo seleccionado para la implementación de la IF y del recurso, dado que servirá de apoyo a los participantes durante el proceso formativo.
- ▶ Analizar el dispositivo, los referentes propuestos para pensar y movilizar la práctica, los detonadores para la reflexión y la organización de las actividades de aprendizaje en la IF y en la Agenda.
- ▶ Recuperar la experiencia como formador para orientar el trabajo colaborativo.
- ▶ Identificar la importancia de la reflexión sobre la práctica.
- ▶ Prever los recursos necesarios (rotafolios, plumones, impresión de los materiales, pizarrón, equipos de cómputo, proyectores, acceso a internet, etcétera). En caso de que no se cuente con acceso a internet, en coordinación con las autoridades educativas encargadas de la implementación, acordar los mecanismos para que los participantes puedan acceder a los materiales durante las sesiones y el trabajo entre éstas.
- ▶ Acordar y compartir con los directores, en la medida de lo posible, un cronograma de trabajo que describa la organización del Taller. Asimismo, si es pertinente, generar un directorio de los participantes para mantener una comunicación fluida.

¹⁷ Para profundizar en el enfoque de formación docente situada puede revisar: *Modelo interno para la formulación de lineamientos y criterios para la mejora de la formación continua y desarrollo profesional de docentes* (Mejoredu, 2020); *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades* (Mejoredu y OEI, 2021); y el tercer video del Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas (MejoreduMX, 2020).

Se estima que el CIF empleará, aproximadamente, cuarenta y cuatro horas en la organización e implementación de la presente IF, tal como se indica en la tabla 3.1, por tanto, será necesario considerar este tiempo para la preparación de los materiales y el acercamiento a los contenidos que se trabajarán. Las horas sugeridas varían según los acuerdos que se realicen con la autoridad educativa que los designe.

Tabla 3.1 Tiempo estimado en la organización e implementación

Actividad	Tiempo
Preparación y logística de la organización del Taller	10 horas*
Actividades que se realizan durante el Taller	34 horas**
Total	44 horas

* Tiempo estimado.

** Tiempo establecido en el dispositivo.

Fuente: elaboración propia.

Durante la implementación de la intervención formativa

Coordinador de la intervención formativa

Para implementar y concretar la IF por medio del Taller, se recomienda que el CIF genere un ambiente de confianza y reconocimiento de la función del director cuando interactúe con los participantes. Se propone que el CIF oriente el trabajo con base en los planteamientos que se enlistan enseguida:

- ▶ Si las condiciones lo permiten, sugerir desarrollar todas o algunas de las actividades del Taller en la lengua materna de los participantes.
- ▶ Para apoyar el trabajo en contextos educativos multilingües, considere el siguiente material:

Santos, T. (2015). *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública. <https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00033.pdf>.

- ▶ Considerar la organización de trabajo colectivo entre directores por nivel educativo o tipo de organización, en concordancia con las intenciones de las sesiones.
- ▶ Reconocer si en el grupo existe diversidad cultural y promover un intercambio respetuoso para valorar las diferentes cosmovisiones.
- ▶ Tomar en cuenta la complejidad de la práctica de los directores con grupo y centrar el trabajo en la función directiva.
- ▶ Promover las ventajas de la Agenda como recurso de apoyo en el desarrollo del Taller.
- ▶ Considerar, en la medida de lo posible, la definición de fechas y horarios de los Nudos de conocimiento con los participantes del Taller y conforme lo establezcan las autoridades

educativas encargadas de la implementación. Se propone que la calendarización de las sesiones tenga una distancia de al menos tres semanas entre cada una, para que durante este tiempo los participantes puedan poner en marcha las actividades propuestas en los tres momentos entre sesiones denominados Tejiendo redes.

- ▶ Recordar a los participantes que requieren un total de seis horas para desarrollar las actividades de los momentos Tejiendo redes. Invitar a organizar lo que ahí se propone identificando y aprovechando las relaciones e interacciones existentes con las familias en la escuela y la comunidad.
- ▶ Reorientar las ideas individuales y colectivas cuando lo considere necesario, en relación con las intenciones de cada sesión.
- ▶ Profundizar en las actividades propuestas en el recurso sin perder de vista los contenidos de la IF.
- ▶ Considerar la cantidad de participantes y el tiempo asignado al Taller para asegurar que todos puedan intervenir, ajustando la dinámica según el número de asistentes y su nivel de participación.
- ▶ Revisar los materiales sugeridos en la Agenda con la finalidad de prever y adecuar tiempos, recursos y espacios disponibles.
- ▶ Anticipar a los directores sobre los insumos requeridos en el Taller, los cuales tendrán que preparar en los momentos Tejiendo redes.
- ▶ Orientar a los participantes sobre cómo pueden utilizar su planificador mensual para organizar las actividades del momento Tejiendo redes. Señalar la importancia de revisar previamente las actividades, para que en función de los horarios y tiempos disponibles puedan asignar el desarrollo de una actividad por semana.
- ▶ Recomendar el uso de materiales físicos (por ejemplo, bloc, cuaderno o libreta de notas) o aplicaciones digitales, programas o recursos en red para organizar y resguardar información. En el siguiente material propuesto se recopilan algunas herramientas que pueden apoyar en la organización de actividades, toma de apuntes y creación de contenidos de forma individual o colaborativa:

Biblioteca de la Universidad de Extremadura (2024). *APPS: Aplicaciones útiles en Bibliotecas*. <<https://biiblioguias.unex.es/c.php?g=572109&p=3944429>>.

- ▶ Establecer un clima de confianza para que los participantes se expresen libremente.
- ▶ Hacer énfasis en que los momentos de diálogo permiten la escucha de múltiples voces y la posibilidad de aprender de y con otros de forma colaborativa.
- ▶ Recuperar la experiencia y las aportaciones que realicen los participantes. Es importante que los directores muestren una actitud de respeto sobre las ideas planteadas y apertura a puntos de vista diferentes.
- ▶ Propiciar las condiciones para el diálogo, la reflexión individual y colectiva, tener presente hacia dónde se pretende avanzar para que cada director establezca el sentido de su práctica y su contexto.
- ▶ Centrar el intercambio en el fortalecimiento de saberes y conocimientos en la práctica profesional del director, en el aprendizaje de los estudiantes y en la mejora continua de la escuela.
- ▶ Motivar a los directores a involucrarse en el desarrollo del Taller y compartir con ellos la relevancia de que tengan un rol activo en el proceso, a fin de enriquecer la experiencia de todos y alcanzar el propósito planteado en la IF.

- ▶ Explicar el sentido de documentar la participación en la IF, el cual tiene como finalidad dar cuenta del proceso formativo.
- ▶ Acompañar el avance de la documentación de la participación de los directores a lo largo del Taller. Se sugiere mencionar características, tiempos y consideraciones específicas para la entrega.
- ▶ Dedique un momento durante las sesiones para aplicar algunas dinámicas de relajación, movimientos musculares con música o alguna pausa activa que hagan más ameno el Taller y sirvan para no perder la atención de los participantes.
- ▶ Al finalizar el Taller, invite a los directores a mantener el contacto entre ellos para que continúen compartiendo sus experiencias a través de canales de comunicación directos con espacios para el intercambio cara a cara, las plataformas a las que tengan acceso, algún blog que hayan creado, o las redes que hayan establecido para tal fin, a las cuales podrían sumarse directores de otras entidades federativas.

El CIF tendrá que considerar su participación en el proceso de monitoreo de acuerdo con el plan designado. Por tanto, será necesario mantener abierto un canal de comunicación.

Después de la implementación de la intervención formativa

Área estatal responsable de la formación continua

Al concluir la IF, se sugiere:

- ▶ Dar seguimiento al proceso de entrega de constancias, en colaboración con el equipo técnico estatal, el equipo de supervisión escolar y el CIF.
- ▶ Entregar las constancias de participación en los tiempos y formas acordadas previamente.
- ▶ Sistematizar la documentación recibida como insumo para identificar las áreas de mejora que sirvan para la realización de futuras intervenciones formativas.
- ▶ Considerar la elaboración de un informe para retroalimentar las futuras implementaciones de las intervenciones formativas; es deseable que contenga lo siguiente:
 - Análisis de la información recolectada conforme a los aspectos a monitorear.
 - Identificación de acciones realizadas con base en lo planeado.
 - Descripción de problemas o dificultades que se hayan presentado.
 - Asistencia de la totalidad de los convocados para la implementación del dispositivo.
 - Participación de los asistentes, en función del espacio elegido para la realización del Taller.
 - Propuesta de estrategias para atender los problemas y dificultades.
 - Recomendaciones para fortalecer la implementación de la IF.

En caso de que la entidad sea parte de la muestra del monitoreo nacional que hará la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), es importante que el enlace asignado envíe el informe para retroalimentar la implementación de la IF. Gracias a la información obtenida, Mejoredu podrá ajustarla o actualizarla.

Referencias

- Alfaro, A. y Badilla, M. (2015). El Taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la educación ciudadana. *Revista Electrónica Perspectivas*, (10): 81-146. <<https://repositoriolatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1106515>>.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller. Una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata. <<https://uacmtallereliterarios.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/01/el-Taller-una-alternativa-de-renovacion-pedagogica.pdf>>.
- Arias, K., Díaz, N., Catrimilla, D. y Saldías, M. (2023). Escuela multinivel en contexto indígena: fortalezas, limitaciones y desafíos desde la perspectiva de los profesores en La Araucanía. *Ciencias Psicológicas*, 17(1): 1-15 <<https://doi.org/10.22235/cp.v17i1.2841>>.
- Barrandica, M. y Martín, M. (2016). La documentación pedagógica, posibilidades para enriquecer la reflexión-acción del maestro en formación. *Hojas y Hablas*, (13): 179-191. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6628777>>.
- Barrientos, C., Silva, P. y Antúnez, S. (2016a). Competencias directivas para promover la participación: familias en las escuelas básicas. *Educación*, XXV(49): 45-62. <<http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.003>>.
- (2016b). El papel directivo y la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas básicas. El caso de la comuna de Panguipulli-Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3): 145-165. <<https://www.redalyc.org/pdf/551/55146042008.pdf>>.
- Bastiani, J. y Bermúdez, F. (2015). La participación de padres de familia en la Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB) en la región Ch'ol de Chiapas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(1): 20-40. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457544923003>>.
- Bazán, A. y Vega, N. (coordinadores) (2014). *Familia-escuela-comunidad. Teorías en la práctica*. Juan Pablos Editor; Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <<http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/224/FAMILIA-ESCUELA-COMUNIDAD%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- Biblioteca de la Universidad de Extremadura (2024). *APPS: Aplicaciones útiles en Bibliotecas*. <<https://biblioguias.unex.es/c.php?g=572109&p=3944429>>.
- Cabrera, F. y Mendoza, R. (2022). ¿Pertinencia cultural o relevancia en la educación intercultural bilingüe? Una exploración de sus significados y tensiones en escuelas indígenas en México. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(17): 101-124. <<https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/408>>.
- Cámara de Diputados (2023, 18 de octubre). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>>.
- (2024, 7 de junio). Ley General de Educación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>.
- Coneval. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2019). *La pobreza en la población indígena de México, 2008-2018*. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza_Poblacion_indigena_2008-2018.pdf>.
- (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural y bilingüe*. <https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf>.
- (2023). *Informe de evaluación de la política de desarrollo social 2022*. <https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/CEIPP/Documents/Informes/IEPDS_2022.pdf>.

- CPEUM. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024, 22 de marzo). Cámara de Diputados. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>>.
- De Marinis, N. y Macleod, M. (2020). El testimonio en Latinoamérica: usos y destinos. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (62): 8-17. <<https://doi.org/10.29340/62.2196>>.
- Del Carmen, L. (1995). Enfoques investigativos en la enseñanza y secuenciación de contenidos. *Investigación en la Escuela*, (25): 17-25. <<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8379>>.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación Educativa*, 4(7): 11-17. <https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/182471/free_download/>.
- FundéuRAE (2021, 10 de enero). *Aplicación, alternativa a app*. <<https://www.fundeu.es/recomendacion/aplicacion-alternativa-a-app/>>.
- García, J. (2020, 19 de septiembre). *Las disciplinas de Epicteto para una vida mejor*. Diario Estoico. <<https://diarioestoico.com/las-disciplinas-de-epicteto/>>.
- Garfias, D. (2019). La educación multigrado en México. *Red*, (12): 22-28. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/Red12.1.pdf>>.
- Guidi, M. (2018). *La formación en la práctica docente: aportes teórico-metodológicos*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Principales resultados. Censos de resultados y vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825198060.pdf>.
- _____ (2022, 8 de agosto). *Estadística a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas* [comunicado de prensa]. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf>.
- INPI. Instituto Nacional de los Pueblos indígenas (2022). *Guía para la incorporación de la perspectiva de derechos indígenas y pertinencia cultural en los programas y proyectos de la Administración Pública Federal*. <<https://www.inpi.gob.mx/evaluaciones/2022/Guia-para-la-incorporacion-de-la-pertinencia-cultural-en-los-programas-y-proyectos-de-la-APF.pdf>>.
- Lenkersdorf, C. (2002). Aspectos de educación desde la perspectiva maya-tojolabal. *Reencuentro*, (33): 66-74. <<https://www.redalyc.org/pdf/340/34003307.pdf>>.
- _____ (2003). Lenguas y diálogo intercultural. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, (VI). <<https://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Lenkersdorf.htm>>.
- López, I., Ridaó, P. y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, (334): 143-163. <<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/31865/Las%20familias%20y%20las%20escuelas.pdf?sequence=1>>.
- Manrique, L., Marquina, O., Quispe, F., Hurtado, K., Castillo, I. y Jaramillo, A. (2020). *Estrategias para la práctica reflexiva*. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184557>>.
- Martínez, F. y Ríos, M. (2008). Madres y padres de familia sumu-tuahka, en las actividades escolares de sexto grado, escuela bilingüe: "Ronas Dolores", comunidad de Wasakin, primer cuatrimestre del 2008. *Ciencia e Interculturalidad*, 3(3): 39-56. <<https://doi.org/10.5377/rci.v3i3.495>>.
- Medina, A. y Estupiñán, M. (2021). Padres de familia en la gestión educativa de escuelas rurales. *Pensamiento y Acción*, (31): 91-108. <<https://doi.org/10.19053/01201190.n31.2021.12702>>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *Modelo interno para la formulación de lineamientos y criterios para la mejora de la formación continua y desarrollo profesional*

- de docentes. *Educación básica y media superior*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/596819/modelo-formulacion_n_de_lineamientos_y_criterios-fdpd.pdf>.
- _____ (2021). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Educación básica y media superior*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/modelo-interno_para_la_elaboracion_de_programas_FDPD.pdf>.
- _____ (2022a). Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD-2021). <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf>.
- _____ (2022b). *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directoreseb/programa-servicio-directivos-eb.pdf>>.
- _____ (2023). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2021-2022*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2023.pdf>>.
- _____ (2024a). *¡Aprendamos en comunidad! Proyectos integradores. Preescolar*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo8_aprendamos-comunidad.pdf>.
- _____ (2024b). *¡Aprendamos en comunidad! Proyectos integradores. Primaria*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo9_aprendamos-comunidad.pdf>.
- _____ (2024c). *El derecho a la educación de la población indígena de México. Cifras del ciclo escolar 2021-2022*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Poblacion-Indigena-24.pdf>>.
- Mejoredu y OEI. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>>.
- MejoreduMX (2020, 8 de octubre). Ciclo Iberoamericano MEJOREDU_OEI | Encuentro #3. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5_k9Oe8aU48>.
- Ministerio de Cultura de Perú (2015). *Diálogo intercultural. Pautas para un mejor diálogo en contextos de diversidad cultural*. <<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/DIALOGO%20INTERCULTURAL%20-%20A5.pdf>>.
- Miranda, C. (2023). Familia indígena y escuela rural: participación de los ayllu lickanantay en los procesos educativos. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2): 179-201. <<https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/73780>>.
- Miranda, C. y Castillo, P. (2020). Participación y apoyo de la familia indígena en los procesos educativos. *Educação e Sociedade*, 41: 1-13. <<https://www.scielo.br/j/es/a/nj4GBDDqfWMR8gVMTBBFbLx/?format=pdf&lang=es>>.
- Monge, F. (2014). Percepción de adolescentes mediante la técnica cualitativa del testimonio acerca de las causas de los problemas ortográficos. Una aproximación al estudio de la ortografía en un grupo de estudiantes de noveno año en el Liceo Lic. Mario Vindas Salazar. *Acta Universitaria*, 4(2): 20-26. <<https://www.redalyc.org/pdf/416/41630722003.pdf>>.
- Muñoz, G., Quintriqueo, S. y Essomba, M. (2019). Participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche (Chile). *Revista Espacios*, 40(19): 21. <<https://www.revistaespacios.com/a19v40n19/a19v40n19p21.pdf>>.
- Pérez, M. (2021). *Expresión de la epistemología wixárika. Un análisis de los procesos de participación y diálogo entre comunidad-escuela para la creación de alternativas pedagógicas indígenas* [tesis de

- maestría]. Universidad Iberoamericana Puebla. Repositorio institucional. <<https://hdl.handle.net/20.500.11777/4980>>.
- Pérez, M. y Salinas, B. (2021). Vínculo comunidad-escuela: una mirada desde la concepción indígena del aprendizaje en dos comunidades wixáritaari de México. *Mediaciones*, 26(17): 8-29. <<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/med/article/view/2574>>.
- Piñeiro, J. L. y Flores, P. (2018). Reflexión sobre un problema profesional en el contexto de formación de profesores. *Educación Matemática*, 30(1): 237-251. <<http://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/vol30/1/Pineiro-Flores.pdf>>.
- REDIIN. Red de Educación Inductiva Intercultural (2019). *Milpas educativas para el buen vivir. Nuestra cosecha*. <https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf>.
- Rivas, S. y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre Educación*, 27: 153-168. <<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/490/357>>.
- Salazar, B., Saldívar, A., Limón, F., Estrada, E. y Fernández, E. (2015). Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(3): 81-117. <<https://www.redalyc.org/pdf/270/27041543004.pdf>>.
- Santos, T. (2015). *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública. <https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00033.pdf>.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (40): 1-12. <<https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a2.pdf>>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2021). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. <www.seg.gob.mx/uesicamm/wp-content/uploads/sites/15/2022/01/Marco_EB.pdf>.
- _____. (2022, 19 de agosto). Anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf>.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, (294): 275-300. <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:48778ad4-643b-4fb8-b5dc-2277afbe240b/re29414-pdf.pdf>>.
- Socolovsky, T. (coordinadora) (2010). *El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://educacion.sanjuan.edu.ar/LinkClick.aspx?fileticket=-AJ_55NrMoo%3D&tabid=646>.
- Tinajero, M. y Solís, S. (2019). Inclusión y gestión escolar en escuelas indígenas de México. *Perspectiva Educativa*, 58(2): 147-168. <<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.945>>.
- Tunubalá, J. (2019). Pertinencia cultural de la educación propia como garante de la pervivencia cultural del pueblo Nam Misak. *Revista PACA*, (9): 45-56. <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8686846.pdf>>.
- Zamudio, C. (2008). *La revisión de textos en el aula. Una guía para el maestro*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D404.pdf>>.

Directores de servicio indígena: entrelazando perspectivas con la familia y la comunidad. Intervención formativa. Intervención formativa es una publicación digital de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Septiembre de 2024



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-8985-42-5



9 786078 985425