

Temas para crear conciencia educativa



Maribel Estrada Gómez
Marlén América Espinosa Alvarado
Blanca Emilia Reyes Ibarra

Coordinadoras



Secretaría de Educación del Estado de Durango

C.P. Rubén Calderón Luján
Secretario de Educación del Estado de Durango

Dr. José Luis Soto Gámiz
Subsecretario de Servicios Educativos

Lic. Rafael Palencia Breceda
Subsecretario de Administración y Planeación

Mtro. Cuitláhuac Valdés Gutiérrez
Subsecretario de Educación Región Laguna

Profr. José Teodoro Ortiz Parra
Director General del Sistema Estatal de Telesecundarias

Dr. Salvador Piñón Alamillo
Coordinación General del CIIDE



Temas para crear conciencia educativa

Maribel Estrada Gómez
Marlen América Espinosa Alvarado
Blanca Emilia Reyes Ibarra

Coordinadoras

**Secretaría de Educación del Estado de Durango
Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo**

Temas para crear conciencia educativa

Primera edición, junio 2022

ISBN: 978-607-99933-0-6

Coordinadoras

Maribel Estrada Gómez

Marlen América Espinosa Alvarado

Blanca Emilia Reyes Ibarra

Autores

Luz María Cejas Leyva, Susana Domínguez Simental, Oralia Egure Tovalín, Marlen América Espinosa Alvarado, Maribel Estrada Gómez, Luz María García Márquez, Carlos Alberto Guerrero Manzanera, María Cecilia López Pérez, Manuel de Jesús Mejía Carrillo, Claudia Alicia Páez Arreola, Ángel Sergio Quiñones Rutiaga, Blanca Emilia Reyes Ibarra, José Guillermo Sosa Salas.

Comité científico

Eleazar García Ortiz, Manuel de Jesús Mejía Carrillo, Jesús Alberto Padilla Madueña, Agustín Rodríguez Ruiz, Miguel Rojas Márquez, Vianey Sariñana Roacho, Jesús Guillermo Vázquez Araujo.

Revisión de estilo

Lorena Yolanda Carrillo Cerrillo

Tr. Lorena Yolanda Carrillo Cerrillo

D. R. © Secretaría de Educación del Estado de Durango

Blvd. Domingo Arrieta 1700, Gral. Domingo Arrieta

C. P. 34180 Durango, Dgo., México.

D. R. © Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo

Calle Hacienda Santa Sofía s/n, Fraccionamiento Hacienda de Tapias

C. P. 34305 Durango, Dgo., México.

Editor. Sistema Estatal de Telesecundaria (SETEL) Durango

C. Isauro Venzor 812, Ciénega, 34090 Durango, Dgo.

Fotografía de portada

Escuela Primaria Guadalupe Victoria, Durango, Dgo., México/Didier Bracho.

Hecho en México. Prohibida su venta.

*Prohibida la impresión y reproducción total o parcial de esta obra
por cualquier medio sin la autorización por escrito del editor.*

Índice

Prólogo	7
Introducción	8
Primera parte	
CAPÍTULO I	
La idea de παιδεία (paideia) respecto a la pedagogía actual	12
Marlen América Espinosa Alvarado	
CAPÍTULO II	
Educación y Humanismo	25
Luz María García Márquez	
CAPÍTULO III	
Las inevitables determinaciones histórico-culturales del rol de las mujeres en la sociedad	33
Carlos Alberto Guerrero Manzanera	
Luz María Cejas Leyva	
Ángel Sergio Quiñones Rutiaga	
CAPÍTULO IV	
El maestro como promotor del desarrollo humano de los estudiantes	42
Blanca Emilia Reyes Ibarra	
CAPÍTULO V	
La asesoría y el acompañamiento pedagógico brindado a los docentes de educación básica	54
Oralia Egure Tovalín	
CAPÍTULO VI	
La alfabetización inicial en el primer grado de educación primaria ¿un problema? ¿en el anonimato?	65
José Guillermo Sosa Salas	
Segunda parte	
CAPÍTULO VII	
Tutoría a docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso educación básica	72
María Cecilia López Pérez	
Susana Domínguez Simental	
Manuel de Jesús Mejía Carrillo	

CAPÍTULO VIII	
El clima escolar en las primarias multigrado de Durango. Visión de los actores y actrices de la educación	80
Ángel Sergio Quiñones Rutiaga	
Luz María Cejas Leyva	
Carlos Guerrero Manzanera	
Maribel Estrada Gómez	
CAPÍTULO IX	
Normas, características y razones de tener una infraestructura adecuada en las escuelas	102
Claudia Alicia Páez Arreola	
CAPÍTULO X	
Programa de la Reforma Educativa: principales resultados en Durango	110
Blanca Emilia Reyes Ibarra	
CAPÍTULO XI	
La investigación educativa como evidencia para la toma de decisiones y qué puede aportar el CIIDE a la educación	135
Maribel Estrada Gómez	

Prólogo

En el mes de abril del 2019, el Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE), en el marco de su eje estratégico de desarrollo denominado Fortalecimiento Institucional, convoca a sus docentes investigadores a participar en el taller Elaboración de Artículos Científicos. En el mismo, se nos animó a crear un ensayo crítico o artículo con el objetivo de compartir nuestros pensamientos en un libro que conjuntara, hiciera comunidad, difundiera nuestras voces y en el camino, acercara a la población académica al CIIDE.

La libertad de pensamiento que el CIIDE ha izado como bandera, desde su creación hasta la fecha, ha permitido que once diferentes voces se expresen en este libro a través de ensayos, artículos, así como mediante la narración de una experiencia educativa.

El recorrido del presente libro, de carácter abierto y flexible, tiene como hilo conductor la educación y nos lleva de la mano a reflexionar sobre el ser y la liberación de conciencias para su transformación positiva; la importancia del enfoque humanista dentro de la educación y, además, ligado a los desarrollos educativos de la sociedad, se explora el camino que las mujeres se han visto forzadas a recorrer, cuesta arriba, en el reconocimiento de sus derechos humanos. Descubrirán también, una visión desde las escuelas multigrado que posiciona al centro al profesorado como responsable de la promoción del desarrollo humano de sus estudiantes.

Asimismo, conocerán la percepción de los docentes sobre la asesoría y el acompañamiento pedagógico brindado por los supervisores y asesores técnicos pedagógicos; acompañaremos a otro autor en su indagación sobre la ausencia de prácticas para favorecer el proceso de adquisición de la lectoescritura; la trayectoria continúa con la percepción del clima escolar que tienen los alumnos, madres y padres de familia, supervisores y docentes en escuelas primarias multigrado del estado de Durango.

Otros trabajos que contribuyen a difundir hallazgos de los docentes investigadores incluyen una mirada sobre las normas y características obligatorias respecto a la infraestructura en los centros educativos y su relación con la seguridad y calidad de los servicios educativos. Igualmente, aparece una evaluación de resultados del Programa de la Reforma Educativa en Durango, en los ciclos escolares del 2014 al 2017.

Como cierre, conocerán factores que han influido en la ausencia de una política clara para fortalecer la toma de decisiones con base en la evidencia, rescatando las fortalezas del CIIDE ante esta problemática.

Agradecemos al Sistema Estatal de Telesecundarias de Durango la apertura para editar esta interesante recopilación de trabajos; queda en sus manos como una invitación a reflexionar y a imaginar cambios posibles.

Carlos Alberto Guerrero Manzanera

Docente Investigador

Unidad del CIIDE Profesor Ignacio Manuel Altamirano

Introducción

El cambio es una constante en la realidad actual, la escuela como institución responsable de la educación de los estudiantes está obligada a desempeñar un papel protagónico y a responder a las necesidades contextuales. Para desarrollar esta función dinámica, es imperativa la generación, adopción y aplicación de conocimientos en proyectos, programas, estrategias y actividades pertinentes para detonar mejoras en el servicio que se ofrece a la sociedad, respondiendo así a su compromiso emanado desde la propia Constitución.

La complejidad de la tarea educativa requiere la participación de todos los actores e instancias del Sistema Educativo. En Durango, el Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE), desde su creación en 2013 (formalizada con un Acuerdo de Creación en 2015), tiene la misión de generar conocimiento mediante el diseño e implementación de proyectos de investigación e innovación que describan, interpreten y actúen sobre la realidad, bajo los principios de objetividad, credibilidad, validez, pluralidad metodológica, neutralidad y universalidad del saber, en beneficio de la calidad educativa. Con el objetivo de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, el CIIDE tiene el propósito de vincular ese conocimiento con su aplicación en las escuelas de educación básica para dar atención a su problemática.

La diversidad de temas abordados a través de la investigación ha respondido a las demandas y necesidades de los integrantes de la estructura educativa, así como a los tópicos de interés de los tomadores de decisiones; de esta forma, se han conformado líneas específicas de investigación que involucran a integrantes de diferentes Unidades del CIIDE.

Una de las primeras líneas se originó con el inicio del *Proyecto de Innovación para el Fortalecimiento del Sistema Básico de Mejora Educativa* (PROYINN), enfocado en las escuelas multigrado. A través de este, se desarrollaron materiales educativos como los cuadernillos *Juntos aprendemos mejor*, un recurso que se convirtió en una de las principales estrategias educativas durante la pandemia ocasionada por el COVID-19; además, se realizaron proyectos de investigación y propuestas de intervención e innovación.

La experiencia con las escuelas multigrado llevó después, de la mano del extinto INEE, a la participación en el *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de las Escuelas Multigrado* (PRONAEME); con este proyecto se propuso un sólido mecanismo de evaluación de los diferentes componentes de la realidad multigrado con la intención de determinar áreas específicas para ser atendidas con propuestas de intervención. Aunque el proyecto no llegó a término, permitió al CIIDE posicionarse como una instancia capaz de proponer soluciones para atender la problemática de las escuelas con este tipo de organización.

El aporte en la línea de convivencia escolar ha sido fructífero: clima escolar, liderazgo, acoso escolar, delitos sexuales y habilidades socioemocionales son solo algunos temas en torno a los cuales se ha desarrollado investigación y propuestas de intervención. Esta línea, incluso ha permitido la colaboración del CIIDE con organizaciones de la sociedad civil y con dependencias gubernamentales, vínculos que han generado aprendizajes y experiencias, sobre lo cual existe una expectativa de fortalecimiento, en beneficio de las escuelas.

Adicionalmente, el CIIDE ha centrado su atención en la línea de políticas públicas y desarrollo educativo, específicamente a través de la implementación de proyectos de evaluación de programas vigentes en las escuelas de Durango. En colaboración con los responsables de los programas *Escuelas de Tiempo Completo*, *Formación Continua y Superación Profesional*, *Atención Educativa a la Población Escolar Migrante* y *Atención a la Educación Indígena*, se da continuidad a la creación de un modelo de evaluación interna cuyo origen se ubica precisamente en el propio CIIDE; este aporte tiene el potencial de contribuir para que las diferentes instancias de la Secretaría realicen procesos de evaluación de sus acciones e implementen mecanismos de mejora.

Inclusión educativa, métodos de enseñanza y aprendizaje, evaluación de aprendizajes, planeación didáctica, tecnologías para el aprendizaje y asesoría académica son algunos de los temas en los cuales el CIIDE ha desarrollado investigación y proyectos de intervención e innovación. *Temas para crear conciencia educativa* es producto del trabajo del CIIDE y el inicio de una serie de publicaciones en las que se compartirán reflexiones y hallazgos; con este volumen se refrenda el compromiso de ofrecer aportes que contribuyan en la solución de los problemas de educación básica, demostrando así que la investigación es un eje esencial para el desarrollo de la educación cuando se vincula con la realidad de las escuelas.

La gestión de este libro se dio a partir del taller *Elaboración de Artículos Científicos*, en el cual participaron los docentes investigadores de las distintas Unidades del CIIDE ubicadas en la ciudad de Durango. Con la realización del taller, las autoridades del CIIDE buscaron promover entre los participantes la posibilidad de socializar los resultados como uno de los aspectos importantes del proceso de investigación, atendiendo la idea de que los investigadores “escriben” la ciencia y que aquello que no se encuentra publicado “no existe”.

Los objetivos del taller fueron: conocer estrategias de redacción de textos académicos, redactar un artículo científico a partir de alguna investigación realizada previamente y publicar un artículo científico. Precisamente, una selección de dichos artículos conforma los capítulos de este libro; por ende, *Temas para crear conciencia educativa* es la prueba fehaciente, tanto de la atinada visión de las autoridades del CIIDE, como del compromiso de los docentes investigadores.

El proceso de creación de *Temas para crear conciencia educativa* incluyó las siguientes etapas: a) recepción de artículos a partir de las temáticas analizadas; b) revisión por parte del equipo de coordinación de la edición para seleccionar los artículos publicables, c) revisión a doble ciego, y d) edición final del documento. Con este proceso, se buscó cubrir los requisitos de publicación propuestos por la Secretaría de Educación del Estado de Durango y las editoriales académicas en convenio con el CIIDE.

El presente libro está integrado por ocho ensayos académicos, una experiencia exitosa y dos reportes de investigación. En el Capítulo I, “La idea de Paideia respecto a la pedagogía actual”, se presenta un análisis de la obra tanto de Heidegger como Friedrich Nietzsche lo cual, permite a la autora Marlen América Espinosa Alvarado, proyectar el tema de la pedagogía actual representada en el Modelo Educativo 2017 con el fin de reflexionar sobre el mismo.

Con el Capítulo II, Luz María García Márquez presenta el texto “Educación y humanismo”. El objetivo de este ensayo es el de enfatizar la importancia del enfoque humanista dentro de la educación, el cual es un fundamento de los planes de estudio vigentes en educación básica. Lo anterior, a juicio de la autora, invita a tratar a los estudiantes como personas con sentimientos y emociones, quienes enfrentan problemas en su diario vivir como cualquier otro ser humano y, sobre

todo, a manifestar interés por ellos con la finalidad de ganar su confianza y que se sientan a gusto en su aula en un ambiente agradable.

“Las inevitables determinaciones histórico-culturales del rol de las mujeres en la sociedad” es el título del Capítulo III en el cual, Carlos Alberto Guerrero Manzanera, Luz María Cejas Leyva y Ángel Sergio Quiñones Rutiaga, exploran el camino que las mujeres se han visto forzadas a recorrer, cuesta arriba, en el reconocimiento de sus derechos humanos. El artículo presenta un análisis histórico sobre un tema de interés, tanto social como educativo, que nos lleva a la reflexión sobre su importancia la cual, hombres y mujeres, debemos mantener presente para aprender de ella y evitar repetir los mismos errores y actos en contra de los derechos humanos de las mujeres.

En el Capítulo IV, Blanca Emilia Reyes Ibarra presenta “El maestro como promotor del desarrollo humano de los estudiantes. Una visión desde las escuelas multigrado”. Con este artículo, se reconoce que, a pesar de la complejidad del sistema y la intervención de múltiples figuras, es en el docente en quien se objetiva la responsabilidad por ser él quien directamente atiende a los estudiantes; cada una de sus decisiones, pueden facilitar o limitar el desarrollo humano de sus alumnos. Asimismo, se destaca la complejidad inherente a la docencia multigrado.

Con el Capítulo V, “La asesoría y el acompañamiento pedagógico brindado a los docentes de educación básica”, se presenta un análisis acerca de la percepción que tienen los docentes sobre la asesoría y el acompañamiento pedagógico brindado por los supervisores y asesores técnicos pedagógicos. En este ensayo, Oralia Egure Tovalín, hace un análisis del Sistema de Asesoría Técnica a la Escuela (SATE), el cual busca desarrollar acciones orientadas a apoyar el funcionamiento de la escuela como son: apoyo, asistencia y acompañamiento pedagógico en las escuelas y las aulas.

Uno de los temas más recurrentes en capacitaciones de los docentes de educación básica, específicamente en preescolar y primeros años de primaria, es la alfabetización inicial. Por tal motivo, José Guillermo Sosa Salas presenta un análisis de los elementos teóricos-metodológicos incluidos en las propuestas curriculares en los últimos años. Para el autor, es importante identificar si la alfabetización inicial es un problema y, de ser así, poder concluir si además está en el anonimato, de ahí el título del Capítulo VI “La alfabetización inicial en el primer grado de educación primaria ¿un problema? ¿en el anonimato?”.

El Capítulo VII, “Tutoría a docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso a educación básica”, presentado por Cecilia López Pérez, Susana Domínguez Simental y Manuel de Jesús Mejía Carrillo, tiene como objetivo dar a conocer los resultados obtenidos durante el desarrollo de la Tutoría en el ciclo escolar 2016-2017. En su aporte, se analiza la tutoría desde la perspectiva de las últimas reformas educativas y, además, se presenta una experiencia exitosa en este rubro.

“El clima escolar en las primarias multigrado de Durango, visión de los actores y actrices de la educación” es el tema del Capítulo VIII. Los autores, Ángel Sergio Quiñones Rutiaga, Luz María Cejas Leyva, Carlos Guerrero Manzanera y Maribel Estrada Gómez, presentan un estudio cuyo objetivo fue identificar la percepción del clima escolar por parte de alumnos, madres y padres de familia, supervisores y docentes en escuelas multigrado del estado de Durango. Como producto de esta investigación se encontró una percepción favorable del clima organizacional, debido primordialmente, a la relevancia de factores como: la comunicación, la confianza y el orgullo de pertenencia al centro escolar, en la resolución de problemas. Otro hallazgo importante es el referido a la poca valoración de la función docente por parte de la comunidad, al no reconocerle su desempeño como profesional de la educación.

Con el capítulo IX, “Normas, características y razones de tener una infraestructura adecuada en las escuelas”, se tiene como objetivo analizar normas que se deben cumplir respecto a la infraestructura de los centros educativos, así como sus características; todo ello, con la finalidad de otorgar seguridad y favorecer la impartición de una educación de calidad. En tal sentido, Claudia Alicia Páez Arreola hace una revisión de los documentos normativos vigentes en relación con la infraestructura en distintos niveles educativos, así como en aquellos relacionados con la seguridad en los edificios escolares.

El tema de la evaluación institucional se ve reflejado en el Capítulo X, “Programa de la reforma educativa: principales resultados en Durango”, donde Blanca Emilia Reyes Ibarra presenta una evaluación de resultados llevada a cabo bajo los términos de referencia establecidos por la Coordinación Nacional de dicho programa. En el mismo, se expone un análisis sistemático de los resultados con la finalidad de valorar si la transferencia de subsidios federales contribuyó en la disminución del rezago, fortaleció la autogestión en las comunidades escolares y mejoró las condiciones de operación y prestación de los servicios. Este es uno de los dos capítulos que son producto de investigaciones emanadas directamente del CIIDE.

Para cerrar el libro, en el Capítulo XI se presenta “La investigación educativa como evidencia para la toma de decisiones y qué puede aportar el CIIDE a la educación”. En este, Maribel Estrada Gómez rescata las fortalezas del CIIDE, entre las que se reconoce el contar con los recursos para promover la vinculación de hallazgos en investigación educativa como evidencia para los procesos de formulación de política y toma de decisiones.

CAPÍTULO I

La idea de παιδεία (paideia) respecto a la pedagogía actual

The idea of παιδεία (paideia) regarding current pedagogy

Marlen América Espinosa Alvarado

*Unidad del CIIDE Profesora Francisca Escárzaga
marlen espinosa @hotmail.com*

Resumen

Este ensayo sobre la idea de παιδεία (paideia) ubicada en la obra *De la esencia de la verdad* de Martín Heidegger respecto a la pedagogía actual; presenta en primer término una interpretación de dicha obra enfocada en la idea de la παιδεία y de la trascendencia de la comprensión de la construcción del ser en la misma, reflexionando sobre el papel del educador. Así mismo esta reflexión se complementa con la idea de Friedrich Nietzsche presentada en el texto *Así habló Zaratustra*, intentando sacar de ella las concordancias que se vislumbran con la historia de *La Caverna* y las reflexiones que redundan sobre el tema del *ser* y la liberación de conciencias para su transformación positiva. Por último, se proyecta el tema de la pedagogía actual, representada en el Modelo Educativo 2017, con el fin de reflexionar sobre el mismo tomando en cuenta a la παιδεία como la esencia de la educación y dejando entrever de manera sutil la aporía que esto representa en el ámbito educativo.

Palabras clave: *Aporía, educación, παιδεία (paideia), modelo educativo, verdad, ser.*

Abstract

This essay illustrates the concept of παιδεία (paideia) based on the ideas proposed by Martín Heidegger in *The essence of truth*, regarding current pedagogy. It presents an interpretation of pedagogy focused on the idea of παιδεία and the importance of understanding the construction of

the individual (self) in it, reflecting on the role of the educator. Furthermore, the ideas of Friedrich Nietzsche presented in the text *Thus spoke Zarathustra* complement these reflections along with the thoughts around the being and the liberation of consciences for its positive transformation glimpsed on Plato's Cave allegory. Finally, the current pedagogies portrayed in the *Educational Model 2017* are analyzed in light of the *παιδεία* as the essence of education, and subtly hinting at the derived aporia.

Key words: *Aporia, education, παιδεία (paideia), educational model, truth, being.*

Introducción

Este ensayo surge de diversos incidentes críticos que se fueron entrelazando a lo largo de cierta experiencia empírica sobre el terreno educativo y que causaron un impulso afanoso por dar respuesta a determinadas preguntas. La situación inició tomando cátedra presencial en un curso de Metodología de la Ciencia impartido en el Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional Unidad Durango (CIIDIR); en uno de los espacios en clase se realizó una reflexión sobre la importancia del *ser* y se contextualizó el tema en el terreno educativo desembocando en la reflexión de la *παιδεία* (paideia).

En cuanto surgieron las reflexiones de la cátedra de ese día, asaltó el primer incidente crítico: la poca importancia que se le estaba dando al *ser* en la educación. Actualmente se toma el aprender a aprender como el más importante de los pilares de la educación, dejando de lado el aprender a ser, justo como lo proyecta el Modelo Educativo 2017 (SEP, 2017). Ya con este incidente latente, se consultó la nueva propuesta pedagógica derivada de la implementación de la Reforma Educativa (RE) 2013 y justo aquí surgió el segundo incidente crítico: existen pocos elementos en el Modelo Educativo 2017 para comprender el aprender a ser. De igual forma, se realizó una entrevista informal a varias colegas docentes respecto a la concepción que ellas tenían sobre el aprender a ser y sobre el ser en sí, y derivado de las doxas respuestas, ambiguas y confusas que se recibieron, surgió el tercer incidente crítico que prácticamente concretó los otros dos ya presentados: el desconocimiento del docente del cómo enseñar a ser a su alumnado.

Partiendo de este último incidente se percibe la insuficiencia de elementos por parte del docente para poder enseñar a ser a sus alumnos o, dicho de otra manera, no se cuenta con los elementos suficientes para iniciar el proyecto de la construcción del ser con su alumnado.

Siendo la construcción del ser la esencia de la *παιδεία* y reflexionando que ésta, a su vez, debería ser la esencia de la verdadera educación, al analizar la pedagogía actual representada en el Modelo Educativo 2017, encontramos una gran aporía en la educación de hoy en día.

Habría que preguntarse ¿en qué momento llegamos los docentes a desvirtuar el camino de nuestra profesión a tal grado de encontrarnos perdidos y a merced de quienes acaparan el poder mundial, la economía capitalista y demás grupos conspiradores de monos desnudos? (Morris, 1967) ¿En qué momento pasó de ser una pedagogía liberadora a ser una pedagogía del oprimido? (Freire, 2005).

En primera instancia, debemos iniciar con tener clara la idea de lo que es la *παιδεία* (paideia) tomándola como la esencia de la verdadera educación puesto que como bien dicen: si no sabemos de dónde venimos, no sabremos a dónde vamos. Este escrito tiene como objetivo analizar la idea de *παιδεία* ubicada en la obra *De la esencia de la verdad* de Heidegger (2007) con la

finalidad de realizar una comparación sutil de la misma con la pedagogía actual representada en el Modelo Educativo 2017.

Esperemos que este escrito genere, en quien lo lea, una sensibilización sobre la importancia del papel de los docentes en la educación y a los mismos docentes les implante la semilla de afecto hacia la construcción de los seres que en sus manos recaen dentro de las aulas.

Desarrollo

La paideia vista desde el sentido de la verdad enunciada por Martín Heidegger.

Evoquemos a Heidegger (2007) y hablemos entonces de la verdadera educación, pero ¿qué es en sí lo verdadero?, la verdad ¿qué es eso? Al preguntarnos ¿qué es eso? estamos haciendo referencia a la esencia de la cosa y ¿qué es la esencia?, pues es algo general, lo universal, lo que es común en las cosas.

Supongamos que tenemos frente a nosotros una mesa café con superficie cuadrada y patas rectas a un lado de otra mesa gris con superficie redonda y patas curvas. Al momento de verlas frente a frente ¿sabríamos que ambas son mesas?, sí, lo sabríamos porque sabemos de antemano lo que es una mesa, es decir conocemos su esencia. Por lo tanto, tenemos que conocer las cosas para poder preguntarnos por su esencia y entonces, así como conocemos la esencia de la mesa.

¿Cuál es la esencia de la verdad? Como ejemplo podríamos mencionar otras verdades, es decir, algunos enunciados como: “después de la primavera sigue el verano” o “usted está leyendo este ensayo”. Ambos enunciados son verdades, no obstante, son muy distintos entre sí ya que no tiene nada que ver la secuencia de las estaciones con el hecho de que usted esté leyendo este ensayo. Ambas afirmaciones son verdaderas ya que, como lo marca Heidegger (2007), lo que se dice coincide con la situación de la cual se está diciendo algo; es decir, usted efectivamente está leyendo este ensayo en este momento. Lo que se lee, coincide con lo que está pasando realmente.

En virtud de lo anterior, podemos señalar que la verdad es coincidencia, sin embargo, esta reflexión es muy obvia y la experiencia en la historia del ser humano nos ha marcado que lo obvio no siempre es lo correcto pues muchas cosas que se han creído verdades absolutas, por ser obvias, al final han resultado ser solo apariencias, es decir lo contrario a la verdad.

¿Por qué nos pareció tan obvia la reflexión anterior de que la verdad era coincidencia? Heidegger (2007) menciona que la verdad es algo tan de uso diario para nosotros que ya nos es demasiado próxima y por esa razón ya no la percibimos, ya no le otorgamos la atención que se merece. Así como cuando dejas de ver por mucho tiempo a un bebé y de pronto lo ves de nuevo; para ti será notable su crecimiento, le observarás más cabello, más altura, tal vez incluso para ti parezca otro, pero para la madre, que lo tiene con ella todos los días, no le será tan perceptible ese gran cambio. Por ello, comenta nuestro autor, hay que tener un distanciamiento de esa verdad tan cotidiana. Este distanciamiento lo lograremos yéndonos a la historia del concepto puesto que el regreso en la historia nos lleva a lo que hoy sucede realmente.

Siguiendo con el ejemplo sobre el bebé, regresar a la historia sería como si la madre en un momento de reflexión, mientras observa a su bebé dormir, saca el álbum de fotos y al verlas, ya sumergida en este distanciamiento de su realidad cotidiana, al ver la foto de los primeros días de su pequeño alcanza a percibir el gran cambio que ha tenido. Probablemente al redescubrir este hecho

ella tendrá un sentimiento de satisfacción, así es como se espera que pase con los lectores de este texto al recordar la trascendencia de la profesión docente cuando se llegue a la reflexión de la παιδεία (paideia).

Empezamos este distanciamiento yéndonos a la filosofía griega occidental donde para hacer referencia a la palabra *verdad* era utilizado el término ἀλήθεια (alétheia) cuyo significado era el *no-ocultamiento*. Con esto se pueden inferir dos cosas; la primera, lo que para nosotros es la *verdad*, para los griegos era lo *des-oculto* y la segunda, que lo *des-oculto* es algo muy diferente a *coincidir*, forma en la cual anteriormente habíamos concebido a la *verdad* (Heidegger, 2007).

Heráclito afirmaba que *lo ente* ama ocultarse. *Lo ente* hace referencia a lo que las cosas son, su existencia misma y esta afirmación expresa la actitud del hombre antiguo con la que por primera vez empieza a filosofar (Heidegger, 2007). Tuvo que pasar algo con el hombre, es decir, algo sucedió para que el hombre pasara de preocuparse de lo *inesencial* a lo esencial.

Lo *inesencial* tiene su comienzo en aquello que puede ser superado, por ejemplo, la tecnología. En nuestra vida cotidiana tenemos celulares cuyo modelo pasa del 6 al 7 y luego al ¡modelo 10!; cada uno con nuevas aplicaciones y funciones. En lo *inesencial* se identifica el progreso. Lo esencial, en cambio, comienza con lo inalcanzable, lo supremo. Y ¿por qué en nuestros días ya no entendemos lo esencial? porque vivimos en un mundo degenerado y sin ley, estamos llenos de ignorancia y nuestra existencia es mezquina, esto nos ha alejado de poder entender lo esencial de las cosas (Heidegger, 2007).

Para darnos una guía en este entendimiento sobre lo esencial, Platón (interpretado por Heidegger, 2007) nos deja la parábola de *La Caverna* (sostenida por un diálogo entre Sócrates y Glaucón). Esta imagen simbólica proyecta la consideración de Platón sobre la ἀλήθεια (alétheia) pues él sabía que este tema es complejo y por ello no se puede explicar de manera descriptiva, ni demostrarse.

En la primera parte de esta parábola encontramos *La situación del hombre en la Caverna subterránea* (Heidegger, 2007, p. 32). El hombre se encuentra encadenado y con la cabeza inmóvil; para él las sombras son lo *no oculto*, pues es lo que ve a diario; tras él, está la luz que hace aparecer las sombras, sin embargo, no sabe que existe y si alguien se lo dijera probablemente lo creería un loco. Aquí encontramos la situación actual en la que se encuentra el hombre, ensimismado y enajenado de la realidad, sin ver más allá de lo que tiene frente a los ojos.

En el terreno educativo nos encontramos con este gran reto todos los días. Los alumnos que llegan a las aulas, en especial los de contextos vulnerables, traen consigo una visión del mundo en ocasiones limitada, solo ven las sombras pues piensan que las cosas materiales y superfluas, o su contexto complejo y negativo, son lo verdadero del mundo pues eso es lo que ellos pueden ver frente a ellos.

En la segunda parte de esta parábola presenciamos *Una «liberación» del hombre dentro de la caverna* (Heidegger, 2007, p. 39). En esta parte de la historia, un hombre es liberado de las cadenas y es obligado a voltear hacia la luz, pero debido al acostumbramiento de vivir en la oscuridad del mundo de las sombras, la luz empieza a cegarlo y le produce un gran dolor por lo que empieza a pensar que es más verdadero lo que veía antes (las sombras). Esta liberación le causa tanta incertidumbre que quiere regresar al fondo de la caverna; el intento de liberación fracasa ya que el hombre no comprende esa liberación. Por ello, la auténtica liberación debe de venir de uno mismo (Heidegger, 2007). No aceptamos lo que no comprendemos.

Cuando una persona intenta expandir el pensamiento de otra con ideas nuevas, muchas veces encuentra resistencia ya que los seres humanos tendemos a la comodidad de la seguridad de lo conocido y por ello, rechazamos con facilidad todo aquello que no conocemos. El docente en el aula al estar alimentando el pensamiento de sus alumnos, constantemente se encuentra en esta situación natural de rechazo al conocimiento e ideas nuevas pues los hace salir de su zona de confort.

En la tercera parte de la parábola se formula *La auténtica liberación del hombre para la luz original* (Heidegger, 2007, p. 47). Aquí, el hombre no solo es liberado, sino arrastrado con violencia hacia fuera de la caverna, hacia la luz. Al principio el hombre no ve, pero poco a poco empieza a haber una familiarización con la claridad. El hombre va adquiriendo con el tiempo diversos dominios hasta que logra ver todo aquello bajo la luz del sol. La caverna podemos tomarla como nuestra tierra; las sombras son *lo ente*, las cosas que vemos sin más todos los días; el lugar fuera de la caverna es el mundo de las ideas y el sol, la luz, es la idea suprema (Heidegger, 2007).

Aquí haremos un espacio para reflexionar sobre estas primeras tres partes de la historia. La idea es aquello que no se ve con los ojos. Por ejemplo, si nos pusieran un juego donde una persona tuviera los ojos vendados y tuviera que adivinar el objeto que nosotros le estamos describiendo, claro sin pronunciar el nombre del objeto, le tendríamos que decir lo que nuestros ojos ven. Si el objeto del juego fuera un libro, con pasta roja, tal vez le diríamos: son dos rectángulos de color rojo pegados, con varios rectángulos de papel pegados por en medio, etc. Es decir, tendríamos que describir las formas, colores y figuras que ven nuestros ojos. Sin embargo, si le dijéramos “veo un libro”, la persona de manera inmediata sabría lo que es. Esto pasa porque tenemos ya entendida la idea de lo que es un libro.

Nosotros vemos en realidad ideas de las cosas, conceptos designados por nosotros mismos (los hombres); no obstante, es muy raro que reflexionemos sobre ello justo porque es parte de la cotidianidad de nuestra vida. Los prisioneros de la caverna no saben ver lo esencial de las cosas, así como el que ve el libro y no repara que ya está viendo algo más allá de lo que perciben sus ojos (Heidegger, 2007).

Como vimos en la segunda parte de la historia, un hombre fue liberado de las cadenas, empero, como no comprendía lo que estaba pasando, quiere regresar al lugar de las sombras. La libertad no es solo una liberación de cadenas, la auténtica libertad no es solo ser *libre de*, sino ser *libre para* (Heidegger, 2007). Ese ser *libre para* es tener un propósito puesto que un ser humano sin propósito pierde incluso el sentido de la vida.

En este caso se es libre para conocer la luz, para entender ese mundo de las ideas, para entender lo *no-oculto* de las cosas. Para lograr entender esto debemos ser hombres con ganas de aprender, con ganas de emprender el camino hacia hacernos pensantes; en pocas palabras ¡debemos de filosofar! Pues el mundo de las ideas pertenece a lo esencial a aquello que no podemos ver con los ojos. Las ideas no son objetos presentes, ni subjetivos, ni objetivos y, por lo tanto, no podemos explicarlas ni con hechos ni con deducciones lógicas, no podemos entenderlas científicamente, sino solo filosóficamente. Cuando filosofamos empezamos a descubrir y justo ese descubrimiento es la esencia de lo no-oculto, es el puente que nos lleva a la verdad, a comprender el *ser* de las cosas (Heidegger, 2007).

El proceso de la educación es complejo. En ocasiones cuando un docente quiere corregir a su alumno, principalmente en el proceso de adquisición de conocimientos y conductas, dicha corrección va acompañada del señalamiento de lo negativo, pero carente de una explicación amplia

que haga entender al alumno la trascendencia de ese cambio de rumbo en su pensar o actuar, del impacto que puede tener en su vida. Se les libera de las cadenas, pero no se les dice para qué.

Después de estas reflexiones ahora nos centraremos en la última parte de la historia de *La Caverna*, parte central de esta parábola. Es en esta parte donde se empiezan a romper con más fuerza muchos de los paradigmas que en el ámbito educativo nos persiguen a nosotros como educadores.

En la cuarta parte de esta imagen simbólica encontramos *El descenso de regreso del libre a la caverna* (Heidegger, 2007, p. 84). El hombre, aquel que fue llevado hacia la luz, que ya conoce todo lo que hay fuera de la caverna, que ha visto e interactuado con el sol (la idea suprema), decide regresar con sus antes compañeros encadenados y en ese acto, en ese regresar para intentar liberar a los demás de sus cadenas, se concreta la auténtica liberación. Ser liberador es hacerse libre.

Aquí surge el personaje del φίλο-σοφός (filo-sofós); el filósofo es el amigo del *ser*, es el educador, el pedagogo. Este personaje, aun sabiendo que puede ser ridiculizado, apresado o hasta asesinado, decide bajar para tratar de liberar a los demás. No obstante, los encadenados están tan ensimismados en su mundo que incluso ya tienen protocolos donde memorizan las sombras o las cuentan. A este conjunto de actos sombríos, Heidegger (2007) le llama la *sociología del saber*.

Cuando Heidegger se refiere al mundo de las sombras como aquel mundo donde sólo se trataba de ver quién era el más astuto, se puede evocar como ejemplo al ámbito político lleno de sofistas donde, por mucho, se ha olvidado lo esencial de las cosas. Sin embargo, al parecer este ámbito ha permeado otros como el del trabajo y hasta el de las familias pues, incluso en ellos, se forman grupos, se enfocan en el tener; dicho de manera distinta, se enfrentan por ser quien memorice más sombras en vez de enfocarse en buscar la luz tanto para sí mismos, como para los demás.

Hoy en día ya no suelen asesinar a alguien por filosofar, pero tal vez es porque en realidad no nos atrevemos a filosofar tanto. Estamos más preocupados por conocer el mundo de las sombras que por comprender el mundo de la claridad, aquel mundo fuera de la caverna donde se encuentran las ideas y sobre todo la idea suprema a la que Platón le llama la idea suprema del bien (Heidegger, 2007).

Entonces ¿qué es aquello que debemos de preocuparnos por conocer y comprender? ¿cuál es esa idea suprema del bien? La idea suprema del bien, desentrañada por Platón, es el otorgar al cognoscente la facultad de conocer, es decir, brindar la posibilidad de que el *ser* sea y la verdad suceda; es la capacitación en aquello que importa, dicho en otras palabras, el bien es la capacitación del *ser* (Heidegger, 2007).

Y es aquí donde nos encontramos por fin con la παιδεία pues esta no es sólo formación, es para lo que se capacita a sí mismo en su esencia, la esencia del existir humano, es decir, el *ser*. Y esto hace recordar una frase utilizada por muchos que evoca a uno de los ἀρχή (arkhḗ) elementales de la filosofía, una de las luces de las antiguas aspiraciones humanas (Cano Mancio, 2016), esta frase es la siguiente: El verdadero amor no es otra cosa que el deseo inevitable de ayudar al otro para que sea quien es.

¿Tendrá que ver la reflexión de este ἀρχή (arkhḗ) con aquel acto de amor al cual se refiere Freire (2005)? ¿Ese acto con el que nos podremos oponer al desamor de la violencia de los opresores para por fin liberarnos de esa educación bancaria? De nuevo resalta ese acto liberador que hará entonces libres a los docentes que logren comprender su rol de liberadores en el terreno educativo.

Díaz Hernández (2011) expresa que en cada uno de nosotros vive tanto la necesidad de enseñar como la de ser enseñados y en ello no se puede prescindir de la dimensión crítica, ni de la autocrítica; así mismo, nos hace la invitación a buscar con amor lo que hace progresar, pero no en la medida del tener, sino del *ser*. Aquí de nuevo se presenta este ἀρχή (arkhḗ) dentro del sentido educativo, motivando a la búsqueda de lo esencial.

Lamentablemente lo esencial se ha degradado, ha sido absorbido por la banalidad de la existencia actual; las ideas se han convertido en simples valores y la παιδεία se ha convertido en lo que hoy en día conocemos como formación y educación (Heidegger, 2007).

Reflexionemos sobre el papel y la vocación que debería de tener el educador en nuestros días. ¿Estamos haciendo honor a los verdaderos orígenes de la educación? ¿Tomamos en cuenta cuando se realizan políticas educativas y propuestas pedagógicas que la esencia de la educación es la παιδεία?

Se presume que la docencia es una profesión perteneciente al ramo de las ciencias humanistas, sin embargo, en la actualidad esta característica se encuentra lejos de ser una realidad en la práctica del terreno educativo. Incluso, se ha desdibujado tanto el camino hacia la construcción del *ser* que el rumbo se encuentra peligrosamente desviado hacia lo contrario.

A lo largo de la historia varios filósofos y pensadores han tratado de dejar esta reflexión, han tratado de liberar de las cadenas a quienes participamos en la loable labor de la educación con la esperanza de que tomemos el rol de liberadores y no de encadenados, o peor aún, de opresores. Uno de ellos, es Friedrich Wilhelm Nietzsche, quien muy a su forma, nos abre paso también para reflexionar sobre ese ideal de ser humano que mejorara el mundo, solo que, a este ideal Nietzsche (1983) lo llama el *superhombre*.

La idea de Nietzsche como complemento reflexivo.

Nietzsche, así como Platón, considera que el hombre es poseedor de una condición negativa y a su manera, nos presenta también una forma de salir de esta condición en una de sus obras titulada *Así Habló Zaratustra* (Nietzsche, 1983). Ello, con la esperanza de llegar a plasmar un nuevo camino que conduzca hacia el hombre del futuro llamado también Übermensch o *superhombre*.

Tomemos en cuenta que Nietzsche considera la idea de progreso como una falsedad, un manto que ciega la verdadera cara de la realidad del hombre moderno: su decadencia. Este pensamiento se sostiene ya que, si siguiéramos el llamado discurso del progreso, en nuestros días deberíamos de ser un espécimen humano con un nivel de desarrollo mucho más trascendente del hoy poseído (McNabb, 2016). Dicho de otra manera, el hombre moderno comparado con el hombre de la Grecia antigua es lo que Nietzsche llama el último hombre; para él, simplemente del grupo de los más despreciables, “la especie más nociva de hombre, porque imponen su existencia tanto a costa de la verdad como a costa del futuro” (Nietzsche, 1908, p.63).

La trivialidad en la que vivimos actualmente es la misma que nos impide poner atención a las cosas esenciales, nos aferramos a las sombras y con esta actitud, parece que, en vez de ir avanzando por el camino hacia convertirnos en seres pensantes, nos estamos conformando con ser simples homo sapiens; y, como bien lo dice Morris (1967, p. 4), “el homo sapiens sigue siendo un mono desnudo”.

La hermandad tortuosa de la historia de Zaratustra con la historia de *La Caverna* es digna de reflexión, pues si bien ambas defienden la identidad que sus respectivos progenitores les confirieron, parece que guardan un sentido común, un objetivo símil que las convierte en guías del camino hacia las más grandes utopías del *ser* humano.

Zaratustra, aquel filósofo que se interna en la soledad de las montañas para alejarse de la enfermedad en la que se encontraba la humanidad y poder así consolidar su sabiduría, sufragado por el sol, después de diez años de aislamiento, una mañana despierta con el sentimiento de satisfacción por haber alcanzado la iluminación deseada. Como la abeja saturada por la sobreproducción de su misma miel, decide que ha llegado el momento de bajar a la profundidad, de hundirse en el ocaso como bien cada día durante los diez años lo hizo su aliado luminoso (Nietzsche, 1983), es decir, ha llegado el momento de repartir su sabiduría a los hombres.

Zaratustra hace recordar aquel liberador de cadenas de la caverna que decide bajar de nuevo con sus antes compañeros encadenados en el mundo de las sombras. Y aquí empieza este camino hacia un nuevo intento de liberación de conciencias humanas, o como bien líricamente lo dice Nietzsche (1983, p. 3): “Así comenzó el ocaso de Zaratustra”. Cabe resaltar que, antes de bajar por completo a realizar el intento liberador mencionado, se encuentra con un viejo santo ermitaño donde, por medio de una corta plática, deja entrever la tan inquietante idea nietzscheana de la muerte de Dios.

Esta idea sobre *la muerte de Dios* hace referencia al sentimiento de desabrigo y frialdad que permea al hombre, al poder dar cuenta de las cosas en nuestra era, sin la necesidad de recurrir a ese Dios espiritual sanador de todos los males del universo. ¿Esta muerte de Dios, será acaso una simple liberación de cadenas que nos deja solo *libres de* y no *libres para?*, ¿que solo nos confunde y hace de nuestros pensamientos un mundo de inseguridades? Pues así lo parece.

Ya en la ciudad, Zaratustra empieza a tratar de liberar de las cadenas a aquellos hombres esparcidos en el mercado, hablándoles de la idea del superhombre; sin embargo, la maldición del liberador lo alcanza y empiezan a ridiculizarlo prestándole apenas una pincelada de atención, siendo solo para burlarse de él.

Ni siquiera los intentos de acometimiento hostil hacia la muchedumbre, para hacerles ver su pobre situación, son suficientes para despertarlos del adormecimiento en el que se encuentran sumergidos. Por el contrario, piensan que el volatinero, quien está a punto de realizar su acto y por el cual la muchedumbre está reunida, es el superhombre y esto hace rendir al buen Zaratustra en su intento liberador. Esperemos que no nos pase lo mismo que a Zaratustra a quienes compartimos la vocación docente; esperemos no rendirnos ante la burla y las ridiculizaciones convenientes que los acaparadores del poder realizan a la profesión docente, pues es por medio de la educación, la forma de despertar conciencias y mejorar con ello a la sociedad.

Aunado a lo antes descrito, ocurre el hecho dramático donde el volatinero, distraído por un bufón justo cuando se encontraba en medio de la cuerda floja, cae al suelo provocando su muerte. Zaratustra, no obstante, lo elogia en sus últimos momentos de vida por haber dedicado su vida al peligro. Al parecer así estamos los seres humanos; vamos en medio de este camino rumbo a convertirnos en hombres pensantes, rumbo a dejar de ser animales, monos desnudos, para llegar a ser superhombres; sin embargo, estamos al mismo tiempo en medio de la cuerda floja y si nos llegamos a distraer lo suficiente, caeremos en el abismo del nihilismo. Dejemos pues nuestra mente doxa y sombría y empecemos a ¡filosofar!

Cuando Zaratustra se encuentra reflexionando sobre el hecho de la caída y muerte del volatinero, menciona algo que me deja entrever más claramente la conexión entre esa historia y el ser de *La Caverna*, pues dice: “Yo quiero enseñar a los hombres el sentido de su ser: ese sentido es el superhombre, el rayo que brota de la oscura nube que es el hombre” (Nietzsche, 1983, p. 10).

Posteriormente Zaratustra recoge el cuerpo para llevarlo a un lugar donde pueda darle sepultura con sus manos. En el camino empieza a tener hambre y llega con el viejo ermitaño el cual le ofrece pan y vino. Cuando encuentra el lugar idóneo para salvaguardar el cuerpo del volatinero, lo coloca ahí y se queda dormido. Duerme por un gran tiempo y al medio día, cuando acaba su sueño, despierta sobresaltado por la gran verdad que le había llegado. Esta verdad tiene que ver con que necesita compañeros de viaje vivos y no muertos, compañeros que lo sigan porque quieran seguirse a sí mismos, que escriban nuevos valores en nuevas tablas. Y con esta idea Zaratustra empezó su búsqueda (Nietzsche, 1983).

Esta situación se podría llevar a una reflexión situada en la labor docente, pues al fin de cuentas el docente es un guía para los alumnos y si este es consciente de la trascendencia de su rol, de los compañeros que quiere forjar, con seguridad concentrará sus esfuerzos en el aula para lograr una formación en ellos verdaderamente trascendente.

Cabe mencionar que en la obra de Nietzsche se pueden encontrar algunas alegorías críticas ocultas, referentes al cristianismo y al personaje de Jesucristo descrito en la historia de la Biblia (McNabb, 2016). Así mismo, es extrañamente interesante como presenta también, en la generalidad, coincidencias con la imagen simbólica de Platón en *La Caverna*, donde se muestra la historia de Sócrates, escrita mucho más atrás.

A diferencia de la historia de Sócrates y Jesucristo, Zaratustra escapa de la muerte y no tiene interés en ser un filósofo con seguidores o un pastor de borregos; su vocación está en descubrir cómo lograr una pedagogía liberadora que pueda desembocar en la generación del superhombre (McNabb, 2016).

Una pedagogía liberadora ¿es acaso lo que necesita nuestra sociedad para empezar a generar un cambio positivo en la humanidad?, ¿estaremos por el rumbo que Platón y Nietzsche nos marcan como el correcto? La educación del siglo XXI está delimitada por el modelo que implementa el sistema educativo nacional, ¿este modelo habrá sido realizado con los suficientes elementos para guiarnos, por medio de la educación, hacia un mejor futuro? Habría que reflexionarlo.

Aspectos de la pedagogía actual representada en el Modelo Educativo 2017.

El Modelo Educativo 2017 está diseñado con un enfoque humanista y se encuentra distribuido sustancialmente en 5 ejes: *I. El planteamiento curricular, II. La escuela al centro del sistema educativo, III. Formación y desarrollo profesional de los maestros, IV. Inclusión y equidad y V. La gobernanza del sistema educativo* (SEP, 2017).

De acuerdo con Velasco (2009, como se cita en SEP, 2017, p. 31), el humanismo es una corriente que sostiene la formación de los seres humanos de acuerdo con ideales afines a la libertad y la dignidad humanas y que, además, plantea que “los seres humanos no están sometidos a leyes inexorables de la historia, el mercado o la naturaleza, sino que pueden hacerse a sí mismos”.

En las ciencias humanas, de las cuales la educación es parte, el objeto es el ser humano. Por esta y otras razones ya analizadas anteriormente, el tema de la construcción del *ser* en la educación debe de ser punto de crucial importancia; sin embargo, en el Modelo Educativo 2017 no se identifica el reforzamiento de esta característica. De los llamados 4 pilares, sobre los cuales se edifica la educación en México, el *aprender a ser*, que es el que hace referencia directa al aspecto más importante del sentido humanista y de la verdadera educación, se le otorga nula relevancia.

En el Modelo Educativo 2017 el *aprender a ser* sólo se menciona en el eje I. *El planteamiento Curricular* donde se plasma, como parte del subtema 1.2 *Los Desafíos de la Sociedad del Conocimiento*, que estamos en un mundo cambiante y que, por ende, los pilares de la educación son *aprender a aprender y a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer* (SEP, 2017). Es decir, en esta parte del Modelo solo se menciona como parte de los demás pilares.

El pilar se menciona también dentro de este mismo eje como parte del apartado 1.4 *Planteamiento Curricular de la Educación Obligatoria* mencionando que el “*aprender a ser* implica conocerse a sí mismo, ser autónomo, libre y responsable” (SEP, 2017, p. 70). Después de esta mención, solo encontramos una última en la parte del glosario. Aquí se presenta una definición más amplia del *aprender a ser*, sin embargo, resulta insuficiente para poder entenderlo en su totalidad.

En este Modelo, se privilegia al *aprender a aprender* relacionando este pilar con la acción de aprender a pensar. No obstante, en otra de las partes donde se habla de este pilar lo relacionan estrechamente con el *aprender a conocer*. Esto causa confusión; además, cabe mencionar que este pilar sí se menciona en el eje III *Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros* como parte del tema III.4 *Formación Inicial* diciendo que el *aprender a aprender* se debe de desarrollar en los maestros al igual que en los alumnos.

Como podemos observar en el Modelo Educativo 2017 se le da poca importancia al *aprender a ser*, ya que pone como más importante el *aprender a aprender*, y deja sueltos muchos cabos debido a la poca información que se plasma pues solo aparece mencionado en dos ocasiones y la única definición de él la encontramos en el glosario. Y aquí ya se deja entrever la gran aporía de la educación.

Los pilares de la educación están basados en la obra de Delors (1994) titulada *La educación encierra un tesoro* donde se presentan estos pilares como la base de la educación. Sin embargo, como lo expresa el Dr. Cano: “esta denotación conceptual deloriana no deja de ser una especie de codificación didáctica, ciertamente ingenua y hasta indolente, respecto de un proceso psicopedagógico muy amplio y complejo” (Cano Mancio, 2016, p. 10).

Además, algo inquietante surge en esta obra ya que en su capítulo 3 se menciona que, debido al progreso de la tecnología, los países demandarán cada vez más una educación con fines económicos ya que el capital humano es importante para la productividad y debido a que esta relación es cada vez más visible, se requiere formar agentes económicos capaces de demostrar un comportamiento innovador (Delors, 1994).

Siguiendo la idea deloriana nos encontramos entonces con que el *aprender a ser* es el aprendizaje de la vida en la sociedad de clases; con la conciencia de nuestra participación en el trabajo y nuestra condición en la economía, se identifica a aquel ciudadano funcional que acepta la situación del estar insertado en la estructura capitalista donde el producto de su trabajo no le

pertenece y con ello se pone total desatención al hecho de que el *ser* del hombre es libre en su origen (Cano Mancio, 2016).

Por tanto, si el Modelo Educativo 2017 está basado en una idea donde la definición del ser es posiblemente contaminada por pensamientos que obedecen a ideas convenientes a los poderes mundiales, cuyo interés es lejano a la formación de ciudadanos con pensar crítico y analítico, entonces la vida educativa está siendo llevada por un camino contrario a la construcción positiva de seres humanos.

Encontramos también que el Modelo Educativo 2017 señala como responsabilidad de la escuela “facilitar aprendizajes que permitan a niñas, niños y jóvenes ser parte de las sociedades actuales, además de participar en sus transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales, tecnológicas y científicas” (SEP, 2017, p. 61). En vez de facilitar aprendizajes que les permitan ser parte de la sociedad que ya existe, ¿no debería la escuela de facilitar aprendizajes que les permitan de manera crítica construir esas transformaciones?, es decir, ¿ser esos agentes activos de cambio positivo? Al parecer nos queda mucho por hacer; esperemos no seguir formando monos desnudos, parlanchines y multitudinarios (Morris, D. 1967), esperemos no seguir formando simples *homo sapiens*, sino verdaderos seres humanos pensantes y críticos.

Tenemos ante nosotros un panorama educativo preocupante iniciando desde esa desvinculación entre la educación actual y su verdadera esencia: la παιδεία. Esto desemboca en la indiferencia inconsciente de la comunidad educativa respecto a la importancia que tiene el *ser* y la construcción del mismo en ese terreno, lo cual, a su vez, se derrama en un demeritamiento infundado, provocado por el desconocimiento de la labor docente.

Siguiendo con esta serie de eventos desafortunados, continuamos con la incoherencia entre el ideal, la teoría y la práctica de las políticas educativas implantadas por el sistema nacional. Existe un Modelo que presume tener enfoque humanista, pero que pone en segundo término al *ser*, sin brindar a sus destinatarios siquiera información para la comprensión de éste. Por último, la obra en la cual se sustenta este modelo promueve el *aprender a ser* con tendencia a la libertad de pensamiento, pero a su vez se descubre en ella una tendencia capitalista.

Diciéndolo de manera coloquial tenemos un agua de limón que parece de sandía, pero que en realidad es de mango. ¡Un embrollo total! Tenemos mucho que analizar y mucho también por hacer en el complejo mundo de la educación.

Conclusiones

La esencia de la verdadera educación es la παιδεία, esta tiene como fin la construcción del *ser* en sí. Sin embargo, este sentido en la educación de nuestros días es difícil de transmitir ya que la vida en general se está llevando a cabo en un contexto degenerado y mezquino donde el desarrollo de la capacidad de entender las cosas esenciales es casi inexistente.

El educador debería identificar su labor docente como aquella liberación de cadenas haciendo a sus alumnos no solo *libres de*, sino *libres para*. Para lograr esto, sería importante que los docentes y las autoridades educativas se preocuparan por su formación filosófica ya que solo de esta manera podrán entender lo que es el *ser* y con ello podrán contribuir a la construcción de este mediante la política educativa y la formación directa de los alumnos.

Debemos prestar atención a la transformación negativa que ha resultado de la banalidad cotidiana de ver las ideas como simples valores, la *παιδεία* como simple formación, o lo que hoy en día llamamos educación al no entender el verdadero significado y trascendencia de ambos conceptos. Se está siguiendo un camino equívoco y dispar respecto a su objetivo real.

Hay diversas enseñanzas a lo largo de la historia que tratan de dejarnos clara la urgencia de procurar el pensamiento sobre las cosas esenciales. Aún hay esperanza para el hombre de convertirse en ese liberador, en ese hombre pensante o en ese también llamado superhombre. Hay esperanza de ser mejores seres humanos. La educación es la principal trinchera para que esta visión se pueda realizar.

La pedagogía representada en el Modelo Educativo 2017 otorga poco valor a la construcción del *ser* y no brinda elementos suficientes para que los docentes comprendan su significado, importancia y trascendencia, generando así una gran aporía de la educación.

La pedagogía actual se presume humanista, no obstante, se basa en algunas reflexiones que más bien van encaminadas al sentido capitalista, aquel que toma al hombre como objeto de producción y productividad, y no como un ser humano. Es necesario reflexionar sobre el sentido que se le está dando a la educación actual, desde lo plasmado en la política educativa, hasta su entendimiento por parte del docente, pues al fin de cuentas será él quien, de manera directa, tenga la oportunidad de colaborar en la construcción del ser de sus alumnos.

Existe un gran reto para los actores educativos pues cuando las ideas esenciales se encuentran dispares a las ideas institucionales, la toma de decisiones se torna complicada; sin embargo, al final de día, el quehacer del docente que retome el camino hacia la luz logrará alejarse del mundo de sombras y esto le generará más frutos, incluso con las limitantes del sistema al cual pertenece.

Hay grandes áreas de oportunidad en el terreno de la educación.

Referencias

- Cano Mancio. (2016). *Psicopedagogía del Proceso Ético-Ontológico de Construcción del Ser Como Pilar de la Educación*. Tesis doctoral. Inédito. Instituto McLaren de Pedagogía Crítica.
- Díaz, H. (2011). *¿Quién es la persona?* Instituto Humanista de Sinaloa IHS.
- McNabb, D. (2016). Así habló Zarathustra, pt. 1 a 12, Guion. *La Fonda Filosófica*. <https://www.lafondafilosofica.com/>
- Delors, J. (1994). *La Educación encierra un tesoro*, Editorial El Correo de la UNESCO, 1ª edición en español.
- Morris, D. (1967). *El mono desnudo*. Traducción de J. Ferrer Aleu. <http://www.astroscu.unam.mx/~angel/tsb/Desmond-Morris-El-Mono-Desnudo.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (Título original *Pedagogia do oprimido*). Siglo XXI editores, S.A. de C.V. <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=WECofTOdFJAC&oi=fnd&pg=PA37&dq=pedagog%C3%ADa+del+oprimido&ots=qMhqvSrI2b&sig=punnVCTBFJzUHR3GzYD7DTU7tjI#v=onepage&q=pedagog%C3%ADa%20del%20oprimido&f=false>

Heidegger, M. (2007). *De la esencia de la verdad. Sobre la parábola de la caverna y el Teeteto de Platón*. Traducción de Alberto Ciria. Herder.

Nietzsche, F. (1908). *Ecce homo. Cómo se llega a ser lo que se es*. Barcebus 2012. <http://www.pdf-libros.com/2016/11/ecce-homo-pdf.html>

Nietzsche, F. (1983). *Así habló Zarathustra*, (Título original Also sprach Zarathustra). Introducción, traducción y notas: Andrés Sánchez Pascual. Alianza Editorial.

Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

CAPÍTULO II

Educación y Humanismo

Education and Humanism

Luz María García Márquez

Unidad del CIIDE Profesora Francisca Escárzaga

luzmaria.garciam@durango.gob.mx

Resumen

El objetivo de este trabajo es enfatizar la importancia del enfoque humanista dentro de la educación, para lo cual se realiza una breve exposición sobre algunas de las principales teorías de autores humanistas. Desde mi punto de vista, considero que es de gran trascendencia su observación y puesta en práctica en la cotidianidad de las labores docentes y de todos los actores educativos, dentro y fuera del aula, para poder alcanzar el óptimo desarrollo integral de los educandos. El tratar a los estudiantes como personas que tienen sentimientos, emociones y que enfrentan problemas en su diario vivir como cualquier otro ser humano, y sobre todo manifestar interés por ellos, permitirá ganar su confianza, que se sientan a gusto en su aula en un ambiente agradable. Lograrlo, sin duda nos dará mejores resultados.

Palabras clave: *Educación, humanismo, desarrollo integral, humanismo cívico, libertad, alumno, maestro.*

Abstract

This work aims to highlight the importance of a humanist approach within education. A brief account of the main humanist theories is made given our consideration on the importance of their observation and implementation in everyday educational activities for all actors, inside and outside the classrooms, and in order to achieve an optimal and integral student development. Treating students as people who have feelings, emotions, and who face problems in their day to day lives like any other human being, and well as expressing interest in them, will allow them to trust us and feel comfortable in classrooms, which will certainly contribute to better academic results.

Key words: *Education, humanism, integral development, civic humanism, freedom, student, teacher.*

Introducción

Observar y aplicar el enfoque humanista dentro de la Educación Obligatoria que el ser humano recibe durante su estancia en las aulas, es indispensable para que los estudiantes alcancen el desarrollo integral que tanto se pregonaba en el Sistema Educativo.

Actualmente, la filosofía que orienta al Sistema Educativo Nacional se encuentra expresada en el Artículo 3° de Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 1917). La Carta Magna, establece que la educación es un derecho que debe tender al desarrollo armónico de los seres humanos. Se podría decir que existe un consenso universal acerca de que la educación es uno de los factores que contribuye de modo decisivo al desarrollo de los individuos y de los pueblos.

Así que, partiendo de este enfoque humanista, la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades, el potencial de todas las personas; en lo cognitivo, físico, social, afectivo; en condiciones de igualdad, para que estas, a su vez, se realicen plenamente; participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global.

De ahí que sea indispensable identificar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que niñas, niños y jóvenes requieren para alcanzar su pleno potencial. La vida en sociedad requiere aprender a convivir, supone principios compartidos entre todas las personas; por lo tanto, la fraternidad, la igualdad, la promoción, el respeto a los derechos humanos, la democracia, la justicia, la equidad, la paz, la inclusión, la no discriminación, son principios que deben traducirse en actitudes y prácticas para que sustenten, legitimen e inspiren el quehacer educativo.

Educar a partir de valores humanistas implica formar en el respeto y la convivencia, en la diversidad, en el aprecio por la dignidad humana sin distinción alguna, en las relaciones que promueven la solidaridad y en el rechazo a todas las formas de discriminación y violencia.

En un planteamiento educativo basado en el humanismo, las escuelas y planteles no cesan de buscar y gestar condiciones y procesos para que todas y todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender. Así, las escuelas deben identificar y hacer uso efectivo de los recursos humanos, económicos y sociales disponibles, con el objetivo de desarrollar el máximo potencial de aprendizaje de cada estudiante en condiciones de igualdad.

“El planteamiento curricular propicia una mirada crítica, histórica e incluso prospectiva como punto de arranque para la formación de los estudiantes” (SEP, 2017). En la actualidad, el planteamiento educativo no ha obtenido el éxito deseado o resultados óptimos, puesto que las escuelas y planteles no cesan de buscar y gestar condiciones y procesos para que todas y todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender. ¿Qué ha pasado con el enfoque humanista dentro de la educación?, ¿qué ha sucedido con todo lo que promueven las teorías humanistas?, ¿dónde queda entonces la educación de la libertad, el cultivo de la virtud, el crecimiento y la formación espiritual y emocional?, ¿qué sucede con el pensamiento auténtico? Simplemente son ignoradas.

Desarrollo

Educar no es un término unívoco, educar tiene una pluralidad de sentidos que tienen que ver con la vida, con el pensamiento, con la cultura, con el quehacer y finalmente con el ser. Educar

proviene del latín educare, que significa criar, alimentar; se educa para ser, y se es, en tanto se es educado (Esquivel, 2004).

Werner Jaeger establece:

La educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser. En ella la utilidad es indiferente, o por lo menos, no es esencial, lo fundamental en ella es kalon, es decir, la belleza, en el sentido normativo de la imagen anhelada del ideal. (2001, p. 22)

En este contexto, cabe mencionar que la intención en este texto es hacer una reflexión sobre la educación humanista, puesto que estoy convencida de que, si esta se encauza principalmente en las escuelas de formación de profesores y estudiantes, se cosecharán vocaciones humanistas.

A lo largo de mi práctica educativa he convivido con docentes que ven a los alumnos como objetos o cosas, no como personas con sentimientos, con emociones a flor de piel y problemas en su diario vivir, compañeros que podrán ser muy buenos en su asignatura, pero que no se involucran con los estudiantes, únicamente van a depositar información en ellos.

Freire (1985, como se cita en Ocampo, 2008) mencionó en su concepto de *educación bancaria* que el sujeto de la educación es el educador, el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una especie de recipientes en los que se deposita el saber. Establece además que, a mayor pasividad, con mayor facilidad los oprimidos se adaptarán al mundo y más lejos estarán de transformar la realidad. La educación bancaria es, por tanto, un instrumento de opresión.

De igual manera, Freire (1985, como se cita en Ocampo, 2008) propone la *educación problematizadora como diálogo libertador*; en ella, niega el sistema unidireccional propuesto por la Educación bancaria ya que da existencia a una comunicación de ida y vuelta, misma que elimina la contradicción entre educadores y educandos. Ambos, educador y educandos, se educan entre sí mientras se establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo. Con la Educación Problematizadora se apunta claramente hacia la liberación y la independencia, pues destruye la pasividad del educando y lo incita a la búsqueda de la transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose.

Por tal motivo considero necesario precisar conceptos tales como humanismo, alumno, maestro y educación humanista.

Humanismo

Martorell y Prieto (2008) establecen que el término humanismo escapa, como tantos otros en el terreno del pensamiento, a una definición unívoca. En general, se tiende a asociar este término con las concepciones filosóficas que colocan al ser humano en cuanto tal como centro de su interés. Además, considera que el humanismo, como movimiento filosófico, resalta de un modo u otro la dignidad del ser humano y postula algún tipo de ideal con respecto a él; según el tipo de ideal se ha podido hablar de un humanismo cristiano, socialista, existencialista, científico, etc. La defensa de las libertades individuales y de la democracia como forma de gobierno ha sido característica de los dos *Manifiestos Humanistas* firmados en el siglo XX (1933 y 1974) por intelectuales y científicos.

Finalmente, afirman que las dos grandes corrientes teóricas que sirven de fundamento al paradigma humanista son: el existencialismo y la fenomenología, del primero se toma la idea de que la persona se va creando a través de sus propias elecciones; del segundo, el estudio de la percepción externa o interna como un acontecimiento subjetivo, sin ningún tipo de valoración a priori. Los

supuestos teóricos de este paradigma giran en torno de la autorrealización, la autoconciencia y la responsabilidad de los actos volitivos humanos. En el paradigma no existe una metodología única, sin embargo, el enfoque holista del estudio de la persona puede considerarse como una importante premisa en este sentido (Martorell y Prieto, 2008).

Concepción del alumno

Los alumnos son entes individuales completamente únicos y diferentes de los demás; asimismo, se tiene la firme convicción de que al finalizar la experiencia académica, esta singularidad de los educandos como personas, será respetada y aún potenciada (Hamachek, 1987). Los estudiantes también son vistos como seres con iniciativa, con necesidades personales de crecer, capaces de autodeterminación y con la potencialidad de desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente (Rogers, 1978).

De la misma forma, los alumnos son percibidos no sólo como seres que participan cognitivamente en las clases, sino como personas que poseen afectos y que tienen vivencias particulares. De hecho, se les concibe como personas totales no fragmentadas.

Concepción del maestro

El núcleo central del papel del docente en una educación humanista está basado en una relación de respeto con sus alumnos. El profesor debe partir siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los alumnos y, con ello, crear y fomentar un clima social fundamental para que la comunicación de la información académica y la emocional sea exitosa (Hamachek, 1987).

Otra característica importante del maestro humanista, asociada con la anterior, es que debe ser un facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los alumnos. Sus esfuerzos didácticos deben estar encaminados con la finalidad de lograr que las actividades de los alumnos sean auto dirigidas, fomentando el autoaprendizaje y la creatividad. El maestro no debe limitar ni poner restricciones en la entrega de los materiales pedagógicos, antes bien debe proporcionar a los alumnos todos los que estén a su alcance (Rogers, 1978).

Educación humanista

Al revisar varios conceptos sobre la educación humanista para la realización de este ensayo, presento dos, citados por David Fernández (1999), por ser con los que más identifiqué mi postura frente a este tema.

Octavio Paz (como se cita en Fernández, 1999), afirma que “una educación humanista hace comprender nuestra propia indigencia y nuestra apertura intrínseca hacia los demás; la responsabilidad que tenemos frente a los “otros” que habrán de venir en el futuro, así como la dignidad compartida de todos los seres humanos.”

En este sentido, coincido al establecer que el estudiante es un ser único, irrepetible con necesidades personales de crecimiento, en donde tendrán que ser vistos como personas no fragmentadas. En cuanto al maestro, es percibido como un guía y facilitador de la *tendencia actualizante* que poseen todos los educandos; las actividades que realicen dichos profesores deben estar encaminadas a fortalecer el autoaprendizaje y la creatividad. Con una educación humanista no

existirían problemas de corrupción o de narcotráfico o de otros crímenes y por lo tanto no existirían problemas económicos.

Pablo Latapí (como se cita en Fernández, 1999), señala que es la “triple apertura al misterio, a la belleza y a la plenitud de nuestra libertad, lo que lleva a la educación humanista a formular visiones desiderativas del mundo. En efecto, sin utopías no hay avance humano ni educación humanista; la educación sin utopía sería inconcebible, contradiría su tarea de mejoramiento constante del ser humano, su propósito de mantener a la persona siempre abierta a mejores posibilidades y en rumbo hacia la excelencia humana y profesional. Las utopías no son, hay que decirlo con fuerza, un falseamiento de la realidad, sino un recurso necesario para explorar sus posibilidades reales.”

No es posible hablar, pues, de educación humanista sin poner en juego el deseo, la fantasía, la reflexión profunda, la libertad y la utopía. Esto por cuanto corresponde a la índole interna del humanismo educativo.”

Humanismo cívico

De acuerdo con Irizar, González & Noguera:

El humanismo cívico promueve la participación directa e indirecta de la ciudadanía como motor irreductible e irremplazable de la dinámica política, especialmente la democrática. Es así que, el humanismo cívico une armónicamente dos fundamentos que suelen presentarse como antagónicos. Por un lado, lo mejor de la tradición filosófico-política clásica, es decir, la apuesta por la búsqueda de la convivencia y por el otro, el entrecruzamiento de las libertades individuales según un criterio de máximos tales como la amistad cívica y el bien común. (2010, pp. 146-147)

Estos autores señalan que “el humanismo cívico denuncia que el llamado *tecnosistema* (Estado, mercado y medios de comunicación, es decir, los tres componentes estructurales del Estado de bienestar) ha ido desplazando poco a poco a los auténticos protagonistas de la vida social y política. Podemos afirmar que somos extranjeros en nuestra propia tierra: la polis o ciudad ya no nos pertenece; habitamos, sobrevivimos en ella, pero carecemos de ideales y proyectos que nos liguen a un mismo suelo político. Carecemos asimismo de metas comunes que nos permitan comprendernos a nosotros mismos y crecer unidos, entrelazando nuestros sueños personales en un entramado sólido de fidelidades y compromisos comunitarios. Esta denuncia es sostenida hoy, en términos más o menos similares, por diferentes pensadores que pueden ser enrolados en la corriente de pensamiento denominada humanismo cívico. Básicamente, dichos autores coinciden todos en alzar su voz contra la lógica del poder puro y contra el menosprecio de la dignidad de la persona y de su libertad esencial que tal lógica implica”.

Desarrollo humano

López-Calva, L y Vélez R. establecen que:

(...) el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ha promovido el concepto de desarrollo humano definido como el proceso de ampliación de las posibilidades de elegir de los individuos que tiene como objetivo expandir la gama de oportunidades

abiertas a las personas para vivir una vida saludable, creativa y con los medios adecuados para desenvolverse en su entorno social. (2003)

Los primeros humanistas

El humanismo surgió como una imagen del mundo al término de la Edad Media (Villalpando, 1992). Los pensadores humanistas fueron entonces intérpretes de nuevas aspiraciones humanas impulsados por la decadencia de la filosofía escolástica, cuyo centro de gravedad era la vida religiosa y la inmortalidad ultraterrena. El humanismo vino a sustituir esa visión del mundo con la reflexión filosófica abundante en productos racionales, en la que primaba la idea del hombre como ser humano, verdadero e integral.

Villalpando (1992), establece que a partir del Renacimiento se instaura un nuevo pensamiento pedagógico, entre los humanistas más destacados cuya mirada se centró en lo educativo, encontramos a Tomás Campanella (1568-1639), autor de *La ciudad del sol*, obra utópica en la que señala a la educación como un medio para ennoblecer a los hombres. Al tiempo de indicar que para el aprendizaje se requiere observación y práctica directas, recomienda formar al hombre en las artes y procurar el fortalecimiento de su vigor físico. En Francia descuella Francisco Rabelais (1494-1553), quien escribe *Gargantúa y Pantagruel* clamando por una educación útil, y Miguel de Montaigne (1533-1592), autor de los *Ensayos*, donde asevera que la educación debe formar al hombre mejor, librarlo de prejuicios sociales y de falsos orgullos, hacer del educando un ser reflexivo, humanamente formado, antes que repleto de conocimientos.

También es importante mencionar al español Juan Luis Vives (1492-1540). Autor de El tratado de la enseñanza y La pedagogía pueril, considera a la sabiduría como la diosa que gobierna la educación y al maestro como un padre amoroso de sus discípulos con quienes comparte su saber. Vives también concibe a la educación, en su Tratado del alma, como un medio constructivo para alcanzar una vida plena, digna y edificante, cuya meta final son los valores morales (Villalpando, 1992).

Por su parte, Juan Amós Comenio (1592-1671) en su obra Didáctica magna aborda dos cuestiones cruciales: la generalidad y la generalización, a través de las cuales asegura que debe enseñarse de todo a todos, pues el objetivo del aprendizaje no consiste en obtener un saber profundo y perfecto de todas las disciplinas, sino en apropiarse de los fundamentos y el fin de cada una de ellas. Propone animar en el alumno el cultivo de sus sentidos, para terminar más tarde en el cultivo de la voluntad, pues el alumno desarrolla, así, sus propias facultades y llega a formarse una personalidad original (Villalpando, 1992).

En el Siglo XX el gran pedagogo Paulo Freire (1968), en su obra La pedagogía del oprimido, planteó un movimiento de educación de base que llamó Método Freire “como pedagogía humanista y liberadora, que tendrá pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (Villalpando, 1992).

Conclusiones

En la actualidad coincido con el autor Contreras (2017) quien expone la necesidad de una educación humanista en los docentes actuales para que tenga éxito la nueva visión humanista que plantea la Reforma Educativa, primero se debe rescatar la esencia que dignifica al ser humano, dando calidad y calidez en la relación que se establece al interior de las escuelas; aunque también es hablar de un proceso educativo amplio y dinámico, que engloba todos los aspectos de las personas, lo que implica dar un trato cálido y afectivo, mostrándose ante los alumnos auténtico y congruente, teniendo una aceptación positiva incondicional a las personas y con capacidad de empatía.

Considero que todos los involucrados en el ámbito educativo, debemos preocuparnos y ocuparnos por promover una educación humanista, que los docentes podamos dar afecto, amor a los alumnos, concientizarnos que trabajamos con personas llenas de emociones, sentimientos; que en ocasiones solemos ser los únicos que les brindemos una muestra de cariño a los estudiantes, para así poder colaborar en la formación de ciudadanos, como lo señala Contreras (2017), libres, empáticos, participativos, inteligentes emocionalmente, responsables, informados, capaces de ejercer, de defender sus derechos, tomar decisiones, negociar, trabajar conjuntamente en la construcción de soluciones que enfrenten las problemáticas sociales, económicas y políticas que afectan a la sociedad en general.

Referencias

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). *Diario Oficial de la Federación 05-02-1917*.
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Contreras D., B. (2017). Voces del Magisterio: La necesidad de una educación humanista en los docentes actuales. *Nexos*. SINADEP. <https://educacion.nexos.com.mx/?tag=sinadep>
- Esquivel E., N. E. (2004). ¿Por qué y para qué la formación humanista en la Educación Superior? *Ciencia Ergo Sum*, 1(1), 309-320. Universidad Autónoma del Estado de México.
<https://www.redalyc.org/pdf/104/10410309.pdf>
- Fernández, D. (1999). ¿Qué es la educación humanista? Aportaciones y pendientes. *Sinéctica*, (15). ITESO. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/415>
- Hamachek, D.E. (1987). Humanistic psychology. Theory, postulates and implications for educational processes. En J. Glover y R. Ronning (Eds.) *Historical Foundations of educational psychology*. Plenum Press.
- Irizar, L.; González C., J., y Noguera P., C. (2010). Educación y Desarrollo Humano. Una propuesta de Educación Humanista para Latinoamérica. *Historia de la Educación Latinoamericana*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Vol. 15. Pp.147-176
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1569
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: Los Ideales de la Cultura. Libro Tercero, En busca del Centro Divino*. Fondo de Cultura Económico.

- López-Calva, L. y Vélez, R. (2003) *Estudios sobre el desarrollo humano*. PNUD. No. 2003-1.
<https://sic.cultura.gob.mx/documentos/1007.pdf>
- Martorell, J. L., y Prieto, J. L. (2008). *Fundamentos de Psicología*, Ed. CA Ramón Areces.
https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4486/humanista1.pdf.
- Ocampo L, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, (10). https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1486
- Rogers, C. (1978). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. SEP.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- Villalpando, J. (1992). *Filosofía de la Educación*. Porrúa

CAPÍTULO III

Las inevitables determinaciones histórico-culturales del rol de las mujeres en la sociedad

The inevitable historical-cultural determinations of the role of women in society

Carlos Alberto Guerrero Manzanera

Unidad Profesor Ignacio Manuel Altamirano

alberto.guerrero@durango.gob.mx

Luz María Cejas Leyva

Unidad Profesor Ignacio Manuel Altamirano

doctoradoluz1@hotmail.com

Ángel Sergio Quiñones Rutiaga

Unidad Profesor Rafael Ramírez

guras21910gmail.com

Resumen

En este ensayo se explora el camino que las mujeres han tenido que recorrer cuesta arriba en el reconocimiento de sus derechos humanos, desde las cavernas más profundas y poco iluminadas, tradiciones patriarcales, la Edad Media como uno de los períodos históricos en el que las mujeres han sido menos valoradas y subordinadas por la sociedad teológica y masculina, su tránsito entre la Edad Moderna y la Edad Contemporánea.

A través del presente ensayo exploratorio y de carácter cualitativo, se interpretan al estilo hermenéutico pequeñas piezas históricas de dominio, como parte de un rompecabezas, que armado pretende vislumbrar una reflexión para la no repetición de actos contra los derechos humanos de las mujeres. Romper con un régimen de verdad y los discursos hegemónicos patriarcales que han lapidado las libertades de las mujeres, bajo mandatos autoproclamados e inevitables, ha requerido de eventos históricos graves en donde el hombre ha tenido que guardar distancia, replantear, reflexionar, valorar y reconocer la importancia de la igualdad y la equidad de género. Hombres y mujeres no debemos olvidar la historia, y aprender de ella, si no queremos repetir los mismos errores y actos en contra de los derechos humanos de las mujeres.

Palabras clave: *Dominio, derechos humanos, control, patriarcado, inequidad, exclusión.*

Abstract

This essay explores the treacherous path that women have had to tread through in order to get the recognition of their human rights. The Middle Ages has been one of the historical periods in which women have been most undervalued and subordinated to the theological and masculine society. This was followed by the transition from the Modern to the Contemporary Age.

Through this qualitative exploratory essay, small historical pieces are interpreted in the hermeneutical style as part of a puzzle which, when assembled, aims to provide a reflection for the non-repetition of acts against the human rights of women. Breaking a regime of truth and the patriarchal hegemonic discourses that have hindered the freedoms of women under self-proclaimed and inevitable mandates, has required major historical events where men have had to keep their distance, rethink, reflect, value and recognize the importance of gender equality and equity. Men and women must not forget history and learn from it, if we do not want to repeat the same mistakes and acts against the human rights of women.

Key words: *Dominance, human rights, control, patriarchy, inequity, exclusion.*

Introducción

La Primera Guerra Mundial obligó a las mujeres a salir de sus casas con el consentimiento de sus esposos y padres, surgiendo, una vez que termina la Segunda Guerra Mundial, una política familiar diferente y la necesidad política del trabajo de las mujeres como una opción ideológica. Además, se reveló la necesidad vital de la lucha para conseguir el voto; el valor de este ejercicio rompió con la discriminación patriarcal y reclamó igualdad en un espacio que, en ese entonces, ponía en juego su vida.

Este ensayo explora la historia para no olvidar, para no repetir, con una mirada sobre el régimen de verdad que cada sociedad tiene y los tipos de discursos que hace funcionar como verdadero o falso y después, a través de un recorrido histórico, provee pistas sobre todo aquello que ayudó a lapidar las libertades de las mujeres bajo mandatos autoproclamados e inevitables.

Hoy, es imperativo crear, conocer y difundir nuevas historias que partan de narraciones personales y comunitarias; historias de niñas, adolescentes y mujeres con verdades que siguen ocultas y que favorecen un régimen retrógrado e inútil en donde la desigualdad de derechos entre mujeres y hombres asigna espacios restringidos y dolorosos que fortalecen regímenes de verdad que no obedecen a un necesario paradigma actual.

El presente ensayo se contextualiza desde la promoción y defensa de derechos humanos de niñas y adolescentes, como personas aliadas de las causas feministas y generadoras de propuestas de prevención de las violencias en escuelas de educación básica. Se impulsa, además, una investigación que permitirá construir un cuestionario para medir el empoderamiento en niñas y poder, en un futuro, realizar recomendaciones puntuales a instancias interesadas en la urgente necesidad de tender puentes hacia un mundo en donde la equidad e igualdad entre mujeres y hombres sea un asunto del pasado.

Desarrollo

A continuación, se inicia con pensamientos clave de Foucault que darán pie al recorrido por los antecedentes históricos y culturales del rol de las mujeres en la sociedad, destacando la Edad Media hasta principios del siglo XXI.

Foucault (1992) nos dice que cada sociedad tiene su régimen de verdad, su política general de la verdad; es decir, los tipos de discurso que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, como el patriarcado; el modo como se sancionan unos y otros, como la criminalización del aborto; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir lo que funciona como verdadero. Estas historias dominantes de los hombres permanecen tan poderosas que, inclusive en la actualidad, es difícil conseguir que historias propias se constituyan en alternativas para reemplazarlas.

A través del presente ensayo exploratorio, de carácter cualitativo, se interpretan al estilo hermenéutico pequeñas piezas históricas de dominio, como parte de un rompecabezas, que armado pretende vislumbrar una reflexión para la no repetición de actos contra los derechos humanos de las mujeres.

De acuerdo con Rojas (2017), fue el filósofo español Jorge Agustín Nicolás Ruiz de Santayana quien dijo: *Aquellos que no recuerdan el pasado están condenados a repetirlo*, frase encontrada en las afueras de uno de los campos de concentración nazi de Auschwitz-Polonia, en polaco y en inglés: *Kto nie pamięta historii, skazany jest na jej ponowne przeżycie* y *The one who does not remember history is bound to live through it again*.

Nuestras antepasadas y antepasados, en su lucha por sobrevivir, se enfrentaron a un mundo hostil y con retos particularmente temibles contra los cuales luchaban día a día inmersos en condiciones de dolor, temor, desesperación, pero también resignación y devoción relacionados con elementos de la naturaleza, que en ese momento eran incontrolables y escapaban fuera de su comprensión.

Mujeres y hombres respetaban y temían a la fuerza de la naturaleza, viéndose obligados a crear mecanismos en la cosmovisión del grupo, orientados a su domesticación o neutralización. De acuerdo con Casanova (2000), una de las referencias a estas fuerzas cósmicas es el llamado *sistema ideográfico y mágico-ritual fertilidad-fecundidad-maternidad*, el cual fue instalándose en la mente de los hombres y equiparado con la idea mágica de una fuerza equivalente a la potencia de reproducción y vitalización de la naturaleza.

Los hombres se dieron cuenta de la misteriosa e irrefutable capacidad de generar vida de las mujeres, las hembras de todos los animales, las plantas y la tierra. Con ello, surgió la necesidad de controlar esta fuerza, con tanta o más prioridad que el supuesto dominio sobre la naturaleza, las enfermedades o la muerte. Este aspecto lo seguimos viendo hoy en día en el afán de los hombres por controlar y decidir sobre los cuerpos de las mujeres.

Siguiendo con el *sistema ideográfico fertilidad-fecundidad-maternidad* que sostiene Casanova (2000), la magia estuvo muy presente, cargada de ritos sexuales, tabúes y ceremonias masivas, que a través del arte rupestre han llegado a nuestros ojos. Así también la fuerza femenina, en esculturas encontradas en prácticamente todo el mundo antiguo, estas esculturas son llamadas *venus esteatopiges*. Estas esculturas, de acuerdo con Mayor (2011), corresponden al paleolítico superior y tienen como característica principal senos enormes como odres nutricios, nalgas, vientre y vulva, atributos en su concepción de la capacidad procreativa de la mujer. Estas figuras se

presumen como representaciones de divinidades símbolo de la fecundidad, Diosas Madres que también se encuentran en el Neolítico y que, se supone, evolucionaron hasta convertirse en las delgadas figuras de mujeres que aparecen en las islas de Creta y de Santorini.

Según Casanova (2000), las figuras de mujeres como las representadas en las pinturas, no fueron encontradas cercanas a las entradas de las cuevas, sino en la profundidad donde había poca luz natural, levantando la teoría de que los hombres consideraban las cuevas como conductos de comunicación con la tierra madre. Del imaginario de la *fertilidad-fecundidad-maternidad*, mencionado anteriormente, se encuentra el antecedente más antiguo en la concreción y desarrollo de los fenómenos religiosos, en la adoración de las diosas madres, conocidas y veneradas en todo el mundo antiguo.

De acuerdo con Casanova (2000), hallazgos arqueológicos del período neolítico mediterráneo nos dan a conocer ritos y creencias religiosas dedicados al culto de la fertilidad. Importa conocer que a medida que en la historia se consolidan las relaciones de propiedad, las deidades femeninas pierden fuerza, son silenciadas, pero logran resistir y seguir presentes en la religiosidad popular.

El arquetipo femenino global ha representado siempre una dualidad entre los conceptos de vida y creación, pero también muerte y destrucción. En las culturas politeístas estas propiedades se diferenciaban en distintas diosas arquetípicas, mostrando unas la cara constructiva y otras, la destructiva como la diosa Kali. No obstante, en muchas culturas podemos encontrar esa dualidad representada en una sola figura, como Coatlicue, descrita por Caso (s/f), de la siguiente manera:

Coatlicue tiene en los mitos aztecas una importancia especial porque es la madre de los dioses, es decir, del Sol, la Luna y las estrellas... Lleva una falda formada por serpientes entrelazadas, de acuerdo con su nombre, sostenida por otra serpiente a manera de cinturón. Un collar de manos y corazones que rematan en un cráneo humano oculta en parte el pecho de la diosa. Sus pies y sus manos están armados de garras, porque es la deidad insaciable que se alimenta de los cadáveres de los hombres; por eso se llama también "la comedora de inmundicias". Pero sus pechos cuelgan exhaustos porque ha amamantado a los dioses y a los hombres, porque todos ellos son sus hijos, y por eso se la llama "nuestra madre. (parr.6)

De acuerdo con Women on Movement (s/f), en tradiciones patriarcales como la cristiana, la judía o la islámica, los arquetipos femeninos y sus atributos se han reducido notablemente, limitándolos básicamente a las figuras de esposa, virgen y madre, masculinizando los aspectos del poder.

Por otra parte, las primeras sociedades basaron su vida cultural y económica en la caza y la recolección. Las mujeres eran las encargadas de recolectar, mientras que los hombres eran los encargados de la caza, encaminando a las actividades que estuvieran relacionadas directamente con la fuerza física a que empezaran a identificarse con los hombres.

Las sociedades patriarcales educan a los hombres a pensar y actuar de forma masculina, a las mujeres para que igual lo hagan de forma femenina, y, por ende, castigan a quienes se atreven a cruzar esos límites. Nada alejado a realidades que vivimos actualmente.

De acuerdo con Harari (2015), casi todas las culturas ancestrales valoraban más la masculinidad que la femineidad. No se sabe cuál es la verdadera razón, existen teorías, pero ninguna convincente. Por ejemplo, antes de 1492, la mayoría de las sociedades tanto en América (aztecas e incas) como en África y Asia, eran patriarcales a pesar de haber permanecido sin contacto por miles

de años. El mismo Harari (2015) menciona que la teoría más popular dicta que por ser más fuertes los hombres que las mujeres les ha permitido “someterlas y que también la fuerza permitió a los hombres monopolizar tareas que exigen trabajos más pesados, lo cual lleva al control de alimentos y que a su vez se convierte en poder político” (p. 615); además, comenta que en las sociedades de cazadores recolectores, el predominio político lo tenía quien poseía las mejores habilidades sociales y no el más fuerte. Pero si la teoría es la fuerza física de los hombres sobre las mujeres, sería bueno reflexionar sobre la exclusión, a lo largo de la historia, que las mujeres han enfrentado en profesiones que no requieren esfuerzo físico, por ejemplo, política, abogacía y sacerdocio.

En la Edad Media, la vida se hizo más compleja para la mujer dentro de la historia; incluso, está catalogado como uno de los períodos históricos en el que las mujeres han estado más infravaloradas y subordinadas por la sociedad teológica y masculina. El mundo se consolidó como un todo en el que los hombres eran el centro, los únicos que tenían la posibilidad de conocer y entender la verdad revelada por Dios.

De acuerdo con Rivas (2015), para conceptualizar a la mujer en la Edad Media, hay que conocer la imagen dada por el ámbito eclesiástico y para ello, se puede ejemplificar con la visión negativa de dos autores de la cultura monástica. El primero de ellos, San Agustín, quién defendía que la mujer debería ser un individuo subordinado, reduciéndola a tres instrumentos: el de tentadora como instrumento del diablo, el de esposa como instrumento del marido y el de madre como instrumento de Dios. El mismo autor, expone que Santo Tomás de Aquino se apoyó en la idea difundida por Aristóteles en *De Generatione Animalium* (De la generación de los animales), en la cual afirmaba que “la mujer es como un varón impotente” (parr. 7). Es así como el conocimiento se centralizó en los religiosos y algunos laicos que tenían el privilegio de estar allí; el conocimiento se convirtió entonces, en un arma poderosa.

La información da poder, y también en esos tiempos; de acuerdo con Telefónica Fundación (2008), las mujeres acusadas de ser hechiceras y brujas por ofrecer remedios y soluciones para la comunidad, se saltaban los límites permitidos solo a los hombres de ciencia. Es verdad que la comunidad acudía a ellas cuando la necesidad apremiaba, pero de la misma manera, cuando caía alguna desgracia sobre la comunidad tal como una epidemia o alguna plaga, los dedos acusatorios de quienes se beneficiaban de la sanación de sus hijos, también apuntaban hacia la casa de las brujas.

Las mujeres, obligadas a confesar bajo torturas inimaginables, reconocían cualquier cosa que les pedían, como poderes mágicos o haber procreado hijos con Satanás; así ocurrió entre los siglos XVI y XVII en toda Europa. Solo durante el Sacro Imperio Romano Germánico se llevaron a cabo más de 110,000 procesos y 60,000 ejecuciones de una forma institucionalizada, dejándonos cierta documentación y literatura; como ejemplo de ello, se identifica el libro *Gründlicher Bericht über Zauberey und Zauberer* (Informe completo acerca de la brujería y las brujas), escrito en el siglo XVI por el teólogo calvinista Anton Praetorius quién protestó abiertamente contra la tortura y la persecución de brujas.

La persecución de brujas cruza el Atlántico para llegar a América, siendo el principal paradigma el caso de los Juicios de Salem en Estados Unidos y de acuerdo con Solange (1988, como se cita en Telefónica Fundación, 2008), en 1571 se establece en México el Tribunal de la Fe, es decir, el establecimiento del Santo Oficio en México. De acuerdo con México Desconocido (2010), la inquisición permaneció en el poder oficialmente hasta principios del siglo XIX. Primero

fue abolida por decreto en 1812; sin embargo, las tensiones políticas y el caos la trajeron de vuelta entre 1813 y 1820, siendo abolida definitivamente en 1820.

Aló.Co (2016), establece que en el tránsito entre la Edad Moderna y la Edad Contemporánea, la burguesía brindó a las mujeres pequeñas posibilidades de acercarse al trabajo como forma de ayudar en el sustento de su hogar. Pero en 1918, con la Primera Guerra Mundial, el panorama tomó un camino distinto. La guerra obligó a las mujeres a salir de sus casas con el consentimiento de sus esposos y padres acabando con el modelo de familia tradicional. Los hombres debían ir a la guerra y alguien debía encargarse de las tareas que eran exclusivas para ellos. Esto se acrecentó en 1942, en el marco de la Segunda Guerra Mundial.

De acuerdo con Vidaurreta (1978), una vez que termina la Segunda Guerra Mundial, emerge una política familiar diferente y la necesidad política del trabajo de las mujeres que apareció como una opción ideológica revelada como una necesidad vital.

El protagonismo patriarcal que ostentaban los hombres se vio desdibujado al no ser ya la única opción para el rol tradicional de proveedor y al contar con nuevos nichos laborales para las mujeres, visualizadas de manera importante para el crecimiento económico de la segunda mitad del siglo XX. Este cambio permitió más ocupaciones *femeninas* y su incorporación al ámbito universitario.

A pesar del ambiente hostil para las mujeres, la falta de reconocimiento de sus derechos y la inequidad en salarios, comenzaron a plantearse como proveedoras, sin abandonar sus antiguos roles y desde ahí exigir igualdad de derechos en lo civil, en lo laboral y por supuesto su decisión en temas de sexualidad y reproducción (Alonso, 2004). Las mujeres, que por el hecho de ser mujeres fueron marginadas, siguieron en la lucha para conseguir el voto, el valor de este ejercicio político implicaba romper con la discriminación patriarcal y reclamar igualdad en un espacio que, en ese entonces, ponía en juego la vida de las mujeres. El derecho a votar inicia en el siglo XIX, pero por las resistencias patriarcales se fueron estableciendo obstáculos a las iniciativas (Alonso, 2004).

De acuerdo con Medina (2010), las inequidades de género siguen vigentes en la participación política, a pesar de la igualdad formal de las personas ante la ley que ha garantizado la igualdad de derechos a mujeres y hombres, situación que entorpece a las democracias modernas. Según este autor, el fondo de esta desigualdad se ubica, según la teoría de género, en: “(...) la propia constitución del Estado surgido de la Ilustración, el movimiento político filosófico desarrollado en el siglo XVIII a través del cual se reconocieron como atributos exclusivamente masculinos la razón, la igualdad, la individualidad y la autonomía de los sujetos” (p.15).

Así mismo Medina (2010) argumenta que:

(...) el sello masculino del proyecto ilustrado no permitió la inclusión de las mujeres en el pacto social, de tal manera que la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* (1789) reafirmó la exclusión de las mujeres como titulares de derechos, negándoles la categoría de la ciudadanía y, por ende, los derechos inherentes a dicha condición. (p.15)

El mismo autor menciona además que: “la política se delimitó como un ámbito masculino, con lo cual se justificó la exclusión de las mujeres bajo el supuesto de la imposibilidad femenina para concebir y discernir ideas y normas morales necesarias para orientar su comportamiento” (Medina, 2010, p.16)

De acuerdo con Ramírez (2015), en 1791, Olympe de Gauges publica *La Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana*, en donde reclama la igualdad de sexos. En 1789 sufre un atentado; en 1793 es atacada en las calles de París y, finalmente, es condenada a la guillotina el 3 de noviembre de 1793.

Lajad (2017) indica que, en América Latina, en 1929, las mujeres ecuatorianas consiguieron el reconocimiento a su derecho al ejercicio del voto. Pero fue hasta 1967 cuando ese derecho fue puesto en práctica. Por su parte, Alonso (2004), enfatiza el nacimiento de la Organización de las Naciones Unidas en 1946, haciendo un llamado a todos los países latinoamericanos a establecer el voto femenino para que este se legislara, pues negar a la mujer el derecho al voto era perpetuar un estado de desigualdad social.

De acuerdo con Alonso (2004), Nicaragua, Bolivia, Colombia, México, Honduras y Perú, avanzaron hacia el derecho del voto femenino en la década de los cincuenta. Un ejemplo tardío fue Suiza en donde, hasta el año 1959, un cantón suizo permitió el voto. Incluso a principios del siglo XXI, todavía hay países islámicos donde a las mujeres no se les reconoce ese derecho.

Conclusiones

A pesar de que el presente ensayo explora el desdibujamiento y desempoderamiento gradual de las mujeres, no se debe olvidar que en un inicio hombres y mujeres estuvieron juntos enfrentando un mundo hostil y desconocido.

Se considera firmemente que, en este largo camino, la Edad Media fue un periodo que recrudesció el maltrato y violencia contra las mujeres, infravaloradas y subordinadas por la sociedad teológica y masculina. En la actualidad faltan mujeres líderes espirituales, pues las diversas religiones siguen sin otorgar espacios de oportunidad e invisibilizan y retienen, a la mujer y sus aportes, fuera del poder -hegemónico- patriarcal -histórico, es decir, la circunscriben solo al ámbito privado. Hoy en día se sigue estigmatizando, culpando, juzgando y encarcelando a mujeres que se atreven a salir de los límites establecidos y a usar el poder.

Romper con un régimen de verdad y los discursos hegemónicos patriarcales que han lapidado las libertades de las mujeres bajo mandatos autoproclamados e inevitables, ha requerido de eventos históricos graves en donde el hombre ha tenido que guardar distancia y encontrarse de cara al exterminio para valorar y reconocer la importancia de la igualdad y equidad de género.

La historia ha ofrecido, en diferentes ocasiones, grietas desde donde se han podido iniciar ligeros resquebrajamientos, como en la Edad Moderna y la Edad Contemporánea, en donde la burguesía brindó a las mujeres pequeñas posibilidades de acercarse al trabajo u ofrecer nuevas posturas y libertades para las mujeres. Ninguno de tales avances, constituyó una grieta tan grande que pudiera derrumbar la edificación patriarcal, tal como la Primera y Segunda guerras mundiales; ahí no hubo posibilidad de regresar a las mujeres a sus conminados y reducidos espacios de participación, o inclusive, al fondo de las cuevas más profundas. Este importante evento histórico apuntaló también el camino de las mujeres hacia profesiones que eran casi impenetrables.

Desde ahí, el patriarcado, retomado y analizado por el movimiento feminista de los años sesenta, inicia una exposición de largo aliento que sigue dando cuenta de la situación de opresión y dominación sobre las mujeres, pero también, de sus posibilidades de liberación.

Debilitar tradiciones patriarcales que limitan y acorralan a las mujeres básicamente a las figuras de esposa, madre, y que masculiniza los aspectos del poder, ha sido una tarea lenta, pero fructífera. Cada día surgen modelos familiares, sociales, culturales y políticos comprometidos con el crecimiento de todas y todos, que valoran y reconocen el doble esfuerzo y doble jornada que muchas mujeres siguen viviendo en sus hogares, ganando en algunos casos reconocimiento social, pero no económico.

Desinstalar en los hombres la idea del control que deben tener sobre la fuerza que genera vida y dejar de jugar a un dios, que sanciona con cárcel o muerte, a mujeres que por decisión libre o por causas que ponen en riesgo su salud la interrumpe, requiere necesariamente explorar y desinstalar las relaciones de propiedad, así como las opiniones y acciones, desde posiciones dominantes y privilegiadas.

Este último siglo los papeles de género han experimentado una revolución necesaria. Cada vez hay más sociedades que no solo conceden a mujeres y hombres un estatus legal, derechos políticos y oportunidades económicas iguales, sino que se permiten reconceptualizar al género y sexualidad. A pesar de que en México la brecha de desigualdad de género es importante, recordamos que en 1955 las mujeres acuden por primera vez a las urnas a emitir su voto; sin embargo, en 2017, a excepción de algunos países islámicos, el voto de las mujeres se da por hecho y podemos ver a mujeres en puestos de poder en todo el mundo. Estos cambios tan importantes dejan claro que el sistema patriarcal se ha basado en mitos y no en hechos biológicos.

Que las mujeres voten, tengan las mismas oportunidades laborales, lleguen a centros del conocimiento e investigación y puedan decidir sobre sus cuerpos, sobre sus vidas sentimentales y sobre cómo vestir, ha sido solo el comienzo. Se requiere seguir en la lucha para garantizar el acceso a todos sus derechos humanos.

Y no olvidar la historia, si no queremos repetir los mismos errores y actos en contra de los derechos humanos de las mujeres.

Referencias

- Aló.Co (2016). La mujer a través de la historia. *El Tiempo*.
<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16530392>
- Alonso, J; (2004). El derecho de la mujer al voto. *Revista de Estudios de Género. La ventana*. (19), 152-158. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88401907>
- Casanova, M. M. (2000). De formas numinizadas a deidades femeninas. (La magnificación cósmica de la fertilidad, la fecundidad y la maternidad en los cultos mágicos religiosos del hombre primitivo). *Islas revista de Humanidades y Ciencias Sociales de la UCLV*, (124), 32-43.
islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/download/826/724
- Caso, A. (s/f). *Pueblos Originarios. Dioses y personajes míticos*.
<https://pueblosoriginarios.com/meso/valle/azteca/dioses/coatlicue.html>
- Foucault, M. (1992). Verdad y Poder, Entrevista con M. Fontana en Rev. L'Arc, nº 70 especial, pp. 16-26, en Foucault, M. *Microfísica del Poder*. La Piqueta.
<http://www.ramwan.net/restrepo/hermeneuticas/11.verdad%20y%20poder.pdf>

- Harari, Y. (2015). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. <http://biologia.utralca.cl/wp-content/uploads/2018/01/De-Animales-a-Dioses.pdf>
- Lajad, S. (2017). Mujeres a las urnas-Historia Social Latinoamericana. *Monografias.com* <https://www.monografias.com/trabajos63/mujeres-urnas/mujeres-urnas2.shtml#xecuad%>
- Mayor, T. (2011). La imagen de la mujer en la Prehistoria y en la Protohistoria. *Revista de Claseshistoria*, art 236, pp. 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5145599.pdf>
- Medina A. (2010). *La participación política de las mujeres. de las cuotas de género a la paridad*. Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género. http://www.diputados.gob.mx/documentos/Comite_CEAMEG/Libro_Part_Pol.pdf
- México Desconocido. (2010). *El Santo Oficio de la Inquisición en México*. <https://www.mexicodesconocido.com.mx/la-inquisicion.html>
- Ramírez, G. (2015). *La declaración de derechos de la mujer de olympe de gouges 1791: ¿una declaración de segunda clase?*. UNESCO. https://catedraunescodh.unam.mx//catedra/catedra/materiales/u1_cuaderno2_trabajo.pdf
- Rivas M., R. (2015). La mujer en la edad media. *Antropologies*. <http://www.anthropologies.es/la-mujer-en-la-edad-media/>
- Rojas R., M. A. (2017). Aquel que no conoce su historia está condenado a repetirla. *Pro o Contra*. <https://proycontra.com.pe/aquel-que-no-conoce-su-historia-esta-condenado-a-repetirla/>
- Telefónica Fundación (2008). Las brujas en la edad media. *Mujer y ciencia*. <https://mujeryciencia.fundaciontelefonica.com/2008/05/26/las-brujas-en-la-edad-media/>
- Vidaurreta C., M. (1978). Guerra y condición femenina en la sociedad industrial. *Reis*, (1), 65-104. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/666883.pdf>
- Women on Movement (s/f). *Mitos y Arquetipos I*. <https://womenonmovement.com/la-via-femenina/mitos/mitos-y-arquetipos-i/>

CAPÍTULO IV

El maestro como promotor del desarrollo humano de los estudiantes

The teacher as a promoter of the students' human development

Blanca Emilia Reyes Ibarra

Unidad del CIIDE Profesora Juana Villalobos

blancaemilia.reyes@durango.gob.mx

Resumen

La educación es una tarea compleja cuya responsabilidad recae en todos los actores del Sistema Educativo; el desarrollo humano orienta esta labor y se consagra en la Constitución Mexicana como un derecho de todas las personas sin distinción alguna. Existen múltiples acercamientos al concepto de desarrollo humano; actualmente se le reconoce como un elemento determinante para la atención de los problemas sociales vigentes, por tanto, el mundo necesita personas que desarrollen su potencial y encuentren soluciones creativas. Aunque el sistema es complejo e intervienen múltiples figuras, es el docente en quien se objetiva esa responsabilidad por ser él quien directamente atiende a los estudiantes; cada una de sus decisiones, pueden facilitar o limitar el desarrollo humano de sus alumnos. Son necesarios maestros que reconozcan su función y trascendencia en la vida de sus estudiantes; maestros con ética, capaces de reflexionar sobre su entorno y sobre las circunstancias alrededor de cada situación; maestros que se conviertan en promotores del desarrollo de sus estudiantes y potencien su propio desarrollo. La decisión sobre la organización del contenido de la enseñanza es trascendental; el enfoque globalizador es una opción que permite abordar la realidad en forma compleja sin ser fragmentada; con ella, el desarrollo será mayor.

Palabras clave: *Desarrollo humano, figuras educativas, concepción de hombre.*

Abstract

Education is a complex task whose responsibility falls on all the actors of the Educational System; human development guides this endeavor and is consecrated in the Mexican Constitution as a right of all people without any distinction. There are multiple approaches to the concept of human development, although it is currently defined as a determining element for addressing the social problems we are currently facing, for which the world needs people to reach their potential and find creative solutions. Although the system is complex and multiple figures intervene, it is the teacher who is responsible for supporting the students directly, as each of his decisions can facilitate or limit the human development of its students. Teachers who recognize their role and the importance in the lives of their students, teachers with ethics who reflect on their environment and the circumstances that surround each situation, teachers who become promoters of student development while enhancing their own. How to organize their teaching content is a transcendental decision, and the global approach is an option that allows us to tackle reality in a complex way without being fragmented, and with it, development will be greater.

Key words: *Human development, educational figures, conception of man.*

Introducción

La escuela es una de las principales instituciones a las que la sociedad confiere la responsabilidad de promover el desarrollo humano de las personas; cumplir con esta demanda obliga a garantizar que el sistema educativo trabaje en forma articulada desde la generación de leyes y normas, hasta las actividades de enseñanza que realiza el maestro. Las funciones de cada actor de este sistema son importantes; sin embargo, es el maestro quien directamente se relaciona con los estudiantes, por ende, es una obligación que su actuar potencie el cumplimiento de esta responsabilidad.

El objetivo del presente ensayo es mostrar cómo el maestro se convierte en uno de los principales promotores del desarrollo humano de sus estudiantes a través de sus prácticas de enseñanza, de sus relaciones y de sus concepciones. En el primer apartado se conceptualiza el desarrollo humano, se parte de las bases legales del sistema educativo para profundizar en sus elementos centrales, En el segundo apartado se explica la importancia de los *otros* para el desarrollo de las personas, en cómo su actuar limita o potencia este desarrollo; en específico, se enfoca la atención en el papel del maestro con sus estudiantes. En el tercer apartado se aborda la importancia de centrar la labor docente en la realidad del estudiante, como elemento toral para su desarrollo. Por último, se explica cómo el método globalizador permite fomentar el pensamiento crítico y reflexivo al abordar la realidad en forma integral, propiciando así el desarrollo humano.

Desarrollo

Conceptualización del desarrollo humano

El desarrollo humano es un concepto complejo que puede ser entendido desde diversas perspectivas, desde las disciplinas, desde el momento histórico que se vive, desde sus fundamentos filosóficos o legales, desde su aplicación, solo por mencionar algunas. Si el concepto se analiza desde el orden legal, es necesario retomar lo estipulado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 1917), cuyo Artículo 3º indica que “la educación tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”, dejando clara la obligación del Estado de promover el desarrollo humano de los mexicanos; en específico, tal obligación corresponde al Sistema Educativo. Por lo tanto, cada uno de los integrantes de este Sistema, independientemente de su función, debe tener claro que cada actividad habrá de contribuir al desarrollo humano de los estudiantes. El maestro es el principal promotor por ser la figura que directamente interactúa con los estudiantes; el maestro con su intervención puede promover, obstaculizar o incluso minimizar el desarrollo humano de las personas bajo su responsabilidad. Ignorar o negar esta responsabilidad implica no solo incumplir con una labor sustancial, sino contribuir en la decadencia de la sociedad.

Para comprender la responsabilidad de ser promotor del desarrollo humano, es necesario analizar el concepto desde un nivel distinto al normativo o legal y hacerlo desde sus fundamentos teóricos.

González (2016) define el desarrollo humano como un proceso evolutivo que tiende a la autorrealización plena de las potencialidades de la persona y su trascendencia. Un proceso es un conjunto de fases sucesivas; evolución tiene el sentido genérico de desarrollo según Abbagnano (1993), y desarrollo, implica movimiento, cambio. Asimismo, la autorrealización puede entenderse de tres formas: en primer lugar, como motivación y necesidad, Maslow (1943, como se cita en Prado, 2019) lo identifica como madurez personal, trascender de las necesidades básicas; en segundo lugar, como lucha y superación de las dificultades para la integración de metas y objetivos, es decir, cumplir el curso de la vida; y en tercer lugar, como el proceso de convertirse en persona integral, que se responsabiliza de su comportamiento, que se acepta a sí mismo y a los demás, que se adapta a las circunstancias de la vida (Bernal, 2002). Potencial es aquello que no es o no existe en un momento determinado, pero tiene la posibilidad de ser (RAE, 2019), de manifestarse, de existir; el potencial se tiene, no se otorga, a diferencia de una facultad que se da en función de algún atributo. Finalmente, trascender implica pasar de un ámbito a otro, cruzando los límites que los separa; es superarse o ser superior a sí mismo. En este sentido, el desarrollo humano en una persona es un conjunto de fases sucesivas que comienza desde la concepción y va llevándose a cabo a lo largo de la vida, que conlleva a la evolución del ser como humano integral consciente y responsable de sí mismo, pasando de su estado actual a uno de avance de sus límites, para superarse a sí mismo cada día y cambiar sus perspectivas (González, 2016).

Para Lafarga (1992), desarrollo humano es “desbloquear, a través de la relación interpersonal comprensiva, transparente y afectuosa sin condiciones, la tendencia básica al crecimiento, no aprendida e inextinguible en todos los organismos humanos” (p. 6). En esta definición destaca el término *desbloquear* el cual hace referencia a las presiones internas y externas que viven las personas derivadas del entorno en que se desenvuelven. Las creencias de los padres respecto a cómo *educar a sus hijos*, la propia historia personal de los padres influye en sus formas

de ser y proceder con ellos; la familia, su participación en la crianza y la propia convivencia, la escuela y las prácticas de intervención docente, la convivencia con los compañeros, las normas, el contexto económico, la marginación de la comunidad... la lista de factores externos que pueden llegar a bloquear el desarrollo humano es inmensa. Por otro lado, los factores internos como la herencia genética o problemas congénitos, por mencionar algunos, son considerados también por Lafarga (1992) como bloqueos. Por lo tanto, según este autor, para que un ser humano desbloquee su desarrollo utiliza las relaciones con los demás, pero estas deben ser comprensivas, es decir, deben llevar al entendimiento del *otro* desde la situación de él mismo, trayendo al escenario el concepto de empatía. Además, las relaciones deben ser transparentes, para permitir ver dentro del *otro* y de sí mismo, relaciones honestas, sin automatismos. Por último, Lafarga (1992) propone la necesidad de relaciones afectuosas, con aprecio, lo que implica una disposición hacia otra persona, es un sentimiento de unión hacia el *otro* por el simple hecho de ser una persona (Castillero, s.f.), o por compartir con ella actitudes, gustos, creencias, lazos familiares, entre otros. Además, el afecto es una necesidad biológica y es mediado por neurotransmisores, por lo tanto, permite reconocer a los demás como elementos distintos a uno mismo desde edades tempranas; para apreciar algo o a alguien se requiere respetar su individualidad, no se aprecia lo que no se respeta y respetar al otro implica no ser un obstáculo para su desarrollo.

Lafarga (1992), agrega al tipo de relaciones necesarias para el desarrollo humano el término *sin condiciones*, un concepto con grandes implicaciones y dificultad para llevar a la práctica. Condicionar significa “influir de manera importante en el comportamiento de alguien o en el desarrollo de algo” (RAE, 2019, párr. 2), “hacer que alguien o algo sea, se comporte o actúe de una forma determinada mediante estímulos o en determinadas circunstancias” (Léxico, 2020, párr. 2). Se requiere un gran respeto del *otro* para no condicionar su desarrollo; una madre puede condicionar en lugar de fomentar el desarrollo; el docente puede desvirtuar su labor convirtiéndose en un profesor que transmite su forma de pensar, o de ser, a los *otros* condicionando su actuar, en lugar de un maestro que facilite su desarrollo.

En contraste con el tipo de relaciones que propone Lafarga (1992), se encuentra el concepto de orientación, considerada desde su aporte como un freno para el crecimiento debido a que genera respuestas esperadas por el orientador; es decir, es un mecanismo regulador de conductas, cuando se orienta se muestra el camino, se indica hacia dónde ir y cómo hacerlo; la orientación impide la reflexión y la toma de decisiones, orientar implica colocar una cosa en determinada posición respecto a un punto de referencia, determinar la posición de algo o alguien (RAE, 2019), Lafarga insiste en la importancia de generar relaciones interpersonales que no orienten, para propiciar el desarrollo. Vale la pena reflexionar acerca del papel de los padres ¿en qué momento de la vida de los hijos, necesitan ser orientadores? y ¿en qué momento deben dejar de mostrar el camino o de ubicar a los hijos en cierta posición, principalmente respecto a la toma de decisiones? además, en el papel de la figura educativa como orientador, concepto mencionado en los aportes de diversas teorías del aprendizaje o metodologías didácticas.

El papel de los otros en el desarrollo humano

Para Lafarga, el desarrollo humano está “en que dos personas en relación, se den mutuamente la libertad” (1992, p. 6). La libertad es la “facultad natural que tiene el hombre de obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos” (RAE, 2019, párr. 1); Vázquez (1995), la entiende como la no inhibición y no represión de la acción física, intelectual

y espiritual del niño, incluyendo el ambiente que debe dejarlo florecer; se es libre ejerciendo la libertad, esa libertad saca lo mejor del ser humano. El mismo autor, hace una diferencia entre una libertad que degrada y envilece, aquella que hace a un lado la ética y el respeto del otro, con aquella libertad, la verdadera libertad que hace al hombre humano, que saca lo mejor de su naturaleza, una libertad que construye (Vázquez, 1995). Para Freire, la libertad se logra con unión entre los grupos: “Nadie libera a nadie, nadie se libera solo. Los seres humanos se liberan en comunión” (Freire, 1970, como se cita en Accorinti, 2002, p. 40); con esta afirmación Freire declara la importancia de *los otros*, de la sociedad, de la familia, de los grupos para la libertad del *otro* y de la libertad de todos. Pero *los otros* oprimen, *los otros* coartan la libertad y cada uno debe luchar por esa libertad; los opresores están afuera pero también dentro, dice Freire, uno mismo es también opresor por su miedo a la libertad, porque la libertad es un riesgo, por eso la libertad se gana con lucha contra los opresores. De la importancia de *los otros* en el desarrollo humano, se profundizará en un apartado posterior.

Lipman (1967, como se cita en Pérez, 2016) relaciona el concepto de libertad con el de pensamiento multidisciplinar; al respecto Accorinti (2002, p. 42) menciona que “este tipo de pensamiento es un pensamiento para la libertad”. El pensamiento multidisciplinar se logra cultivando el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento cuidadoso (Pérez, 2016); el equilibrio de estos tres tipos de pensamiento llevaría a un cambio en la naturaleza de la educación, la escuela no puede ser un lugar en que se privilegie el pensamiento crítico en aras de la ciencia o del conocimiento de ella; el aula debe convertirse en un espacio de ciencia, pero con creatividad y cuidado. En tal equilibrio, los estudiantes se alejarán de la reglamentación estricta del pensamiento que actualmente reina en las escuelas y avanzarán hacia la liberación y la estructuración de sentimientos, de valores y de significados. Con el equilibrio de los tres tipos de pensamiento, el ser es libre y cuando es libre, alcanza su desarrollo humano.

Martínez Miguélez (2009) expone un sesgo con que siempre se ha manejado el desarrollo humano al usar perspectivas incompletas que dejan a un lado la centralidad del concepto; para este autor, lograr el desarrollo humano es “la empresa más difícil y ambiciosa que pueda proponerse una persona, una institución o incluso, una sociedad completa” (párr. 3). La educación, en sentido estricto del término, habrá de dar luz para lograr este objetivo; para ello, es necesario el conocimiento de los ámbitos que este desarrollo implica: el físico, biológico, químico, social y emocional. En otras palabras, comprender al ser humano como un todo integrado e interrelacionado entre sí; cuando alguno de sus aspectos no es atendido, se desencadenan patologías de diversa índole.

La labor del maestro ha ido cambiando junto con el concepto de desarrollo humano, así mismo, los paradigmas reinantes respecto a la idea de hombre también han orientado la labor del magisterio. Miguélez (2009) hace un recuento de la evolución de la imagen del hombre a lo largo de la historia: para los griegos, lo humano se centraba en la virtud y la razón; el pensamiento cristiano introdujo los conceptos de amor y pecado; en el Renacimiento, se habló de poder y voluntad; el pensamiento freudiano enfatizó en lo impulsivo, irracional e inconsciente del ser humano; los conductistas destacaron la influencia del ambiente; y actualmente, con los aportes de la psicología humanista, se habla de la relevancia de la armonía y la convivencia cívicas. Con esta demanda actual ¿qué competencias debe desarrollar una persona que pretenda ser maestro?, ¿qué representación social tienen y deben tener los maestros de sus estudiantes? Estas ideas determinarán la naturaleza de su práctica docente.

En este cambio de paradigma sobre lo que es ser humano, se ha modificado también el papel de *los otros* como factor influyente en el desarrollo. Desde el nacimiento, el hombre es indefenso y requiere de otras personas para sobrevivir, depende totalmente de ellos. Naturalmente, la madre y el padre tienen la tendencia de proteger sus crías hasta que puedan valerse por sí mismas; el estudio de los animales tiene hallazgos importantes al respecto. El comportamiento del hombre está mediado por otros factores, además del llamado natural a los progenitores, la cultura es un mediador de las conductas de protección de *los otros*, las formas de cuidar a los niños y de impulsar su desarrollo son el resultado de la historia de las sociedades. Los paradigmas respecto a la protección y cuidado de los infantes han ido evolucionando, no solo en los aspectos concernientes a la salud física, sino en órdenes de diversa índole como en su aprendizaje y su salud emocional.

El ser humano nace con una serie de conductas y de disposiciones que se van a ir especificando a lo largo del tiempo, algunos aspectos están predeterminados genéticamente, mientras otros se deben a factores ambientales (Delval, 1994). Esa historia y cultura van determinando la participación de la sociedad en el proceso de humanización del ser, es decir, el hombre necesita un entorno social y familiar favorable para su desarrollo. Como ya se mencionó, la cultura es un mediador del desarrollo humano y esta se produce con la acumulación de conocimientos que la sociedad va generando a lo largo de la historia. La cultura es dinámica porque el conocer nunca termina, siempre está en transformación, por lo tanto, las concepciones sobre el desarrollo humano también han ido evolucionando. Un ejemplo algo burdo es la creencia, aún existente, de que colocar a los niños pequeños en andaderas les ayuda para aprender a caminar, ahora se ha demostrado que estos artefactos producen más daño que beneficios; otro ejemplo, en el ámbito escolar, son los constructos referidos a cómo aprenden las personas, muestra de ello son los aportes denominados *teorías del aprendizaje* los cuales intentan explicar este proceso, y su conocimiento, es un mediador de la actuación del docente.

Con sus comportamientos, *los otros* tienen el potencial de convertirse en promotores del desarrollo humano; su tarea fundamental, al trabajar desde la persona, es contribuir al fortalecimiento de las capacidades internas de individuos, grupos, organizaciones y comunidades (Sánchez, 2016). En la compleja realidad actual, caracterizada por la modernidad de las tecnologías de la comunicación e información, las condiciones políticas y sociales de las naciones, los conflictos, la pobreza, la marginación y desigualdad, es necesario mirar *al otro* y respetar su independencia, ser promotores de su desarrollo porque el desarrollo *del otro* contribuye a mi propio desarrollo y el de la sociedad; no es posible hablar de sociedad, sin antes hablar de individualidad. Siguiendo a Sánchez (2016), ser promotor del desarrollo humano implica contribuir a que las personas tomen conciencia de sí mismas y de su entorno, que manejen sus conflictos con empatía, sin violencia y con creatividad, que fortalezcan su entorno desde sus propios parámetros, respetando la visión particular de la realidad de cada persona para poder negociar sus diferencias sin comprometer su identidad.

Ante la realidad actual, instancias como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), han alzado la voz con un mandato humanista centrado en el llamado a la paz y al desarrollo sostenible; sin embargo, los acuerdos políticos han sido insuficientes, el cimiento del cambio debe construirse en la mente de las mujeres y los hombres, las limitaciones de recursos son una amenaza que obliga a echar mano de la innovación y para ello, es necesario liberar todo el potencial del ingenio humano (UNESCO, 2013). Este mandato se dirige a los Estados, empero, otras instituciones como la escuela están directamente implicadas

en cumplirlas, en virtud de su potencial y atribuciones como un entorno en el cual se promueve el desarrollo humano.

De hecho, es la figura educativa en quien recae esa responsabilidad; sin embargo, ¿cuál es el papel de esta figura educativa como promotora del desarrollo humano? Maestro o profesor, aunque son términos utilizados como sinónimos, implican algunos aspectos fundamentalmente diferentes. La palabra profesor, según sus raíces latinas, significa alguien que profesa algo (DeChile, 2019); profesar es aceptar o seguir voluntariamente una creencia y esta, es considerada como algo en lo cual se cree, no como algo que se discute, solo se acepta; es decir, la creencia es subjetiva. El profesor actúa con base en ciertos lineamientos en los cuales cree, por ello, va marcando el rumbo a los estudiantes en función de esos lineamientos e intenta convencerlos de que los sigan por voluntad propia, lo cual, en palabras de Lafarga (1992), provoca una repetición de patrones en los que la reflexión, el cambio y el desarrollo son bloqueados. El profesor se enmarca en el paradigma educativo donde se trata de transferir conocimientos acostumbando al estudiante a creerlos sin dudar, sin bases sólidas; el profesor adoctrina con sus creencias. Muñoz (2009, p. 10) sostiene que “un conocimiento basado en las demostraciones lógicas del argumento docente, pero sin un referente en la práctica y la realidad social, será tan volátil como las palabras que lo soportan”. El mismo autor, señala que creer algo es restringido porque se asume como verdadero sin tener evidencia, se acepta solo porque viene de alguien a quien se ve como autoridad.

En cambio, un maestro, más allá de transmitir conocimientos, educa, facilita el aprendizaje de sus estudiantes partiendo de sus necesidades y particularidades; en este sentido, el maestro sí puede convertirse en un promotor del desarrollo humano. Conjugando las propuestas de Lafarga (1992) y Sánchez (2016), el maestro puede tomar este rol evitando direccionar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, limitando su tendencia de orientar la acción, reconociendo que ellos por sí mismos pueden orientarse y dirigir su desarrollo; comprendiendo además, que la visión protagónica del aprendizaje no está en él como maestro, pues él no es responsable del crecimiento y desarrollo de sus estudiantes, su responsabilidad es facilitarlos, tarea incluso de mayor complejidad.

En esta concepción del papel del maestro, implicados también en el proceso de desarrollo, aparecen conceptos como el ambiente en el cual se desenvuelven él y sus estudiantes. Al respecto, Assman (2000) propone que el ambiente debe ser un lugar que fascine y promueva la invención y la innovación, que propicie el entusiasmo para que todos los sentidos se involucren en el aprendizaje y sientan placer, pues el conocer tiene implicaciones corporales. Conectar la intervención docente con los sentidos implica que el docente proponga situaciones interesantes, familiares y auténticas; las actividades sin contexto no cobran significado.

Realidad del estudiante, condición para su desarrollo humano

La escuela no debe concebirse como simple institución que repasa conocimientos preparados, sino como el contexto y el ambiente organizativo adecuado para la iniciación en vivencias personalizadas de *aprender a aprender*. La flexibilidad es un aspecto cada vez más importante para un conocimiento personalizado y para una ética social democrática (Assmann, 2002) necesarios en la compleja actualidad. Partir de vivencias implica considerar las necesidades particulares y el contexto en que se desarrollan; solo así, se hablará de enseñanza auténtica, siendo esta el conjunto de actividades que se desarrollan en una secuencia lógica, conectadas en el tiempo, para plantear al estudiante problemas y conflictos a resolver que se enmarcan en su contexto. Para

concebir a la enseñanza como auténtica, se deben cumplir cuatro requisitos: ser realista, constructivista, relevante, y socializante, según Monereo et al. (2012). Para este autor, ser realista implica que se emulen al máximo los objetivos, momentos, circunstancias, espacios, en que se circunscriben los problemas por resolver; los escenarios artificiosos no funcionan en esta concepción, el maestro deberá encontrar la forma de que el contexto sea un recurso más, y a partir de él, se generen las actividades de aprendizaje, siempre en correspondencia con la realidad de los estudiantes. Asimismo, ser constructivista exige que las actividades propicien el aprovechamiento de los recursos propios del estudiante en pro del desarrollo de otros, ello demanda del maestro dar las ayudas necesarias. Ser relevante implica que el contenido de enseñanza tenga sentido para el estudiante, de forma que le encuentre una utilidad en su vida presente o prospectiva. Por último, ser socializante exige actividades que promuevan el desarrollo de la identidad comunitaria, asumiendo compromisos y responsabilidad con ella (Monereo et al., 2012).

Además de la enseñanza auténtica, existe el concepto de evaluación auténtica; Ravela (2009) menciona que la evaluación es una de las tareas más desagradables para el maestro, implica largas horas de trabajo, elaboración de exámenes, revisión de tareas, definir calificaciones, es estresante; para los estudiantes es ingrata porque la mayor parte de las ocasiones los resultados son frustrantes. El enfoque teórico actual enfatiza el uso de la evaluación formativa como la alternativa para, no solo emitir juicios de valor sobre el desempeño, sino para obtener información durante el proceso de enseñanza y aprendizaje como un medio para brindar retroalimentación formativa. Con base en ella, los estudiantes pueden darse cuenta de la distancia entre su desempeño en una tarea y lo que se esperaba de ellos, para que con esta información encuentren las estrategias de corrección y mejora. La evaluación auténtica se caracteriza por la búsqueda de situaciones reales que permitan emitir juicios de valor más acertados sobre el aprendizaje; los exámenes y los problemas sin sentido no tienen cabida en esta perspectiva. La enseñanza y la evaluación auténticas tienen como denominador común la realidad del estudiante y aunque no es una novedad que el aprendizaje adquiere mayor significancia cuando se desarrolla en contextos cercanos, actualmente se presenta como una exigencia debido a los bajos resultados observados en todo el sistema educativo (Ahumada, 2005).

Enseñanza y evaluación son aspectos torales de la tarea del maestro, son complejas por sí mismas con grupos de estudiantes de un grado escolar, pero más complejas aun, cuando la tarea se enfoca en grupos de estudiantes con diferentes edades; en tal condición se presenta un abanico impresionante de grados de desarrollo humano, con la obligación sostenida de atender todos los aprendizajes esperados, de todas las asignaturas, de varios grados escolares como es el caso de las escuelas multigrado. Haciendo de lado el olvido, marginación y atropello de los derechos de los estudiantes que asisten a estas escuelas (INEE, 2019), debe reconocerse que la escuela multigrado, a un profesor, le causa conflicto al verla como gran dificultad; en cambio, para un maestro que reconoce la importancia de su labor y asume las responsabilidades que conlleva, representa una oportunidad para promover el desarrollo humano de sus estudiantes porque facilita el trabajo colaborativo (SEP, 2005) y permite trabajar con un enfoque globalizador.

Enfoque globalizador y desarrollo humano

El enfoque globalizador parte del principio de que es más fácil comprender un contexto cuando se le relaciona con otros en un contexto global; los programas de estudio presentan los contenidos por asignaturas o disciplinas, una clasificación que ha permitido el desarrollo científico,

sin embargo, en la realidad educativa es difícil su comprensión si esos contenidos se presentan a los estudiantes de esta forma fragmentada. Esto último es particularmente significativo en la educación primaria, la cual sienta las bases para aprendizajes más complejos. El enfoque globalizador no toma como punto de partida las asignaturas o disciplinas, el punto de partida es la realidad de los estudiantes, un problema o un caso de su interés, y a partir de él, se relacionan contenidos de enseñanza (aprendizajes esperados si se alude al Modelo Educativo actual en México); en tal sentido, las asignaturas y los contenidos no son un fin en sí mismo, son una herramienta para el logro de los propósitos educativos (Zabala, 2000). Este enfoque es aplicable en todos los ámbitos, especialmente en multigrado se multiplica el beneficio por las características anteriormente descritas.

El enfoque globalizador permite aprender de la realidad de forma holística; en la naturaleza todo está relacionado y la escuela debe organizarse para que el estudiante conozca la naturaleza en su integralidad. Con esta premisa, puede considerarse que el uso del enfoque globalizador se enmarca en el paradigma pedagógico al buscar la trascendencia de la persona por encima del dominio de contenidos disciplinares; implica además la búsqueda de la trascendencia del ser; la búsqueda del conocer como instrumento del desarrollo. Este paradigma se contrapone a una escuela que dicta normas sin propiciar la reflexión, a una escuela y a una práctica docente que privilegia los contenidos y las disciplinas por encima de la comprensión y acción en la realidad misma.

Situaciones reales y en su integralidad, evaluación auténtica que permita a los estudiantes poner en práctica lo aprendido en entornos emanados de su contexto, atención a las necesidades particulares de cada estudiante, interacción entre personas de diversas edades, son aspectos que representan un potencial para que el maestro se convierta en un promotor del desarrollo humano. Lipman (1967, como se cita en Pérez, 2016) menciona que los maestros que reconocen la existencia de textos poco significativos y aplican el principio pragmático, logran que sus estudiantes mejoren su pensamiento pues se encuentran motivados para aplicarlo en el mundo real. Cuando los estudiantes logran su aprendizaje de forma natural, en su contexto, con ciertos procedimientos y con la facilitación del maestro, será posible hablar de calidad educativa. Este concepto existe si el maestro tiene una intencionalidad reflexiva, si su práctica se conduce en el marco de la pedagogía y no solo en la didáctica, es decir, si se centra en el contenido de la enseñanza y en la enseñanza misma, o por el contrario, su fundamento es el propio estudiante alrededor de quien gira el proceso educativo.

Es significativo lo que se aplica, lo relevante, lo que logra relacionarse con la vida; la realidad es global, es completa e integrada; ver las asignaturas o disciplinas como punto de llegada llevará al fracaso, estas son herramientas, son recursos para ordenar el conocer, pero no pueden convertirse en el eje central de la intervención. Los proyectos, el aprendizaje basado en problemas y los centros de interés son métodos globalizadores que, además de facilitar la intervención docente, plantean una posibilidad mayor para el desarrollo humano de los estudiantes (Zabala, 2000). En este enfoque, el maestro es anti-autoritario, su acción “debe tender a sustraer al niño del dogmatismo y de los autoritarismos disciplinarios e intelectuales, a dar al niño conciencia de su fuerza y a convertirlo en autor de su propio porvenir en el seno de la gran acción colectiva” (Palacios, 1984, p. 60); aunque la cita es de hace más de dos décadas, sigue vigente en estos días en que el llamado al desarrollo humano se ha convertido en una exigencia como elemento que contrarreste y encuentre soluciones a los problemas sociales de la actualidad.

Conclusiones

Ser maestro es una de las mayores responsabilidades en la sociedad porque se aborda el desarrollo humano de los estudiantes. Definir cuáles personas son adecuadas para ello es un elemento prioritario del sistema educativo; qué preparación deben tener e, incluso, qué perfil de desarrollo es requerido para esta función, son preguntas que deberían ser resueltas en los requisitos de ingreso al sistema. El momento actual de cambio podría ser detonante para estas reflexiones; un análisis a conciencia de las propuestas que habrán de acompañar a la llamada Nueva Escuela Mexicana serviría como ojo crítico para ofrecer alternativas con base científica, para traducir las frases de los textos de política nacional y darles sentido a través de nuevas propuestas.

La escuela mexicana entiende en el discurso las implicaciones sobre la importancia de la labor del maestro; sin embargo, no se han alcanzado a interiorizar de forma que se conviertan en algo consciente. En las figuras educativas se escuchan los mismos diálogos, las mismas quejas, los mismos argumentos de hace años, se supone que la política va cambiando, pero el actuar del hacedor de políticas y de los propios docentes no, no se ha alcanzado conciencia que potencie su labor.

En el tipo de hombre que se quiere tener y ser va implícito el tipo de docente que esa persona necesita; empero, llegar a ese grado de conciencia cuando en el sistema reina un paradigma con tendencias al modelamiento y a la falta de pensamiento crítico y reflexivo, es tarea difícil. La formación docente es quizá una de las herramientas que al mediano plazo podrían hacer la diferencia; no obstante, se requiere un análisis en profundidad respecto al contenido de los programas de estudio y su correspondencia con lo que la realidad necesita de él y de la propia escuela.

La visión fragmentada de la realidad que permea en las aulas provoca que las personas que egresen de ella tengan también una visión fragmentada de la realidad en la cual viven; por ello, es difícil entender las situaciones con una visión compleja, es decir, analizando las relaciones entre los factores y distinguiendo más allá de lo evidente a los sentidos. Las exigencias actuales, los problemas sociales, las rápidas transformaciones exigen un cambio de visión en las prácticas docentes para pasar de lo simple a lo complejo, de lo específico a lo global, de las asignaturas a la globalización. La teoría es clara, existe y está a la mano del docente, sin embargo, no es utilizada porque quizá sea más fácil reproducir los patrones establecidos por un modelo educativo que coarta la reflexión. Cortar este ciclo es vital si se busca el verdadero desarrollo de las personas, si se pretende un cambio social.

Referencias

- Abbagnano, N. (1993). *Diccionario de filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Accorinti, S. (2002). Matthew Lipman y Paulo Freire: conceptos para la libertad. *Utopía y praxis Latinoamericana*, 7(18), 35-56. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27901803.pdf>

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (45), 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*. Vol. 90. Narcea Ediciones.
- Bernal G., A. (2002). El concepto de "Autorrealización" como identidad personal: una revisión crítica. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 16, 11-24. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/16/art_1.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). *Diario Oficial de la Federación 05-02-1917*. Última reforma 09/08/2019. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf
- DeChile. (2019). *Diccionario Etimológico español en línea*. <http://etimologias.dechile.net>
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Siglo XXI de España Editores.
- González, A. (2016). Educación holística. Visión integral del desarrollo humano. En Sánchez O., S. A. (Comp.), *Desarrollo humano contemporáneo*. Universidad Iberoamericana A. C.
- Lafarga, J. (1992). Desarrollo Humano hacia el año 2000. *Prometeo*, 1(0), 4-10. <http://bibliotecaparaalapersona-epimeleia.com/greenstone/collect/revista3/index/assoc/HASH01e9.dir/doc.pdf#page=4>
- Pérez, M. G. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro. <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/01/El-lugar-del-pensamiento-en-la-educación-Textos-de-Matthew-Lipman-Manuela-Gómez-Pérez.pdf>
- Prado León, A. L. (2019). *La motivación de logros en los estudiantes de educación primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Tumbes. <http://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/UNITUMBES/856/PRADO%20LEON%20ANA%20LEYLIT.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez M., M. (2009). Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral. *Polis. Revista Latinoamericana*, (23). <https://journals.openedition.org/polis/1802>
- Monereo, C., Sánchez-Busqués, S., y Suñé, N. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 79-101. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART6.pdf>
- Muñoz L., T. (2009). *Los Sistemas Educativos. La educación y las organizaciones que educan*. Universidad Autónoma de Coahuila
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española*. España: RAE. https://dle.rae.es/condicionar?m=30_2
- Sánchez O., S. A. (comp.) (2016). *Desarrollo humano contemporáneo*. Universidad Iberoamericana A. C.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la 48 conferencia Internacional*. Autor.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2013). *Informe sobre el desarrollo 2013*. UNESCO. https://www.undp.org/content/dam/venezuela/docs/undp_ve_IDH_2013.pdf

Vázquez H., E. (1995). *La escuela activa ¿por qué?*

Zabala V., A., y Esquerdo, S. (2000). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Graó.

CAPÍTULO V

La asesoría y el acompañamiento pedagógico brindado a los docentes de educación básica

Advisory and pedagogical accompaniment provided to basic education teachers

Oralia Egure Tovalín

Unidad del CIIDE Profesora Juana Villalobos

oralia.egure@durango.gob.mx

Resumen

La asesoría y el acompañamiento constituyen en la actualidad un andamio de gran relevancia para los docentes de educación básica, es fundamental que se brinde apoyo especializado para mejorar su práctica profesional docente y por ende el funcionamiento de la escuela. El Sistema de Asesoría Técnica a la Escuela (SATE), busca desarrollar acciones que estén orientadas a apoyar el funcionamiento de la escuela como son: apoyo, asistencia y acompañamiento pedagógico en las escuelas y las aulas. Las de apoyo, se refieren a acciones específicas que se brindan al personal escolar de manera individual o colectiva; las de asesoría, comprenden la observación de las prácticas educativas in situ y un proceso formativo para la mejora de dichas prácticas, y; de acompañamiento, que aluden a la colaboración planificada y sistemática, cuando menos a dos escuelas en su zona, que prioritariamente lo requieran (necesidades de aprendizaje, rezago, abandono en su alumnado, bajo desempeño en logro educativo; también incluye escuelas indígenas, multigrado y telesecundarias), tres son los ámbitos a atender: práctica docente, funcionamiento y organización escolar, y evaluación interna y externa.

Palabras clave: *Política educativa, apoyo educativo, acompañamiento pedagógico, asesoramiento a escuelas, educación básica y práctica profesional docente.*

Abstract

Advisory and pedagogical accompaniment are currently a relevant scaffold for basic education teachers; it is essential that specialized support is provided to improve their professional teaching practice and therefore the overall school functioning. The School Technical Advisory Service (SATE) seeks to develop actions that are “aimed at supporting the operation of schools”, such as: support, assistance and pedagogical accompaniment in schools and classrooms. Those related to support refer to “specific actions that are provided to school staff, individually or collectively”; those linked with assistance include observation of educational practices in situ, and subsequent formative processes for the practice improvement; finally, the accompaniment type alludes to planned and systematic collaboration, with at least two schools within the school zone structure that strongly require it in terms of: learning needs, educational gaps, dropout, low performance, as well as special conditions (indigenous schools, multi-grade and tele-secondary schools). Three specific areas are to be considered: teaching practice, school operation and organization, and internal and external evaluation (SEP. 2017). In this context, the issue of the teachers’ perception of the pedagogical advice and support provided by supervisors and pedagogical technical advisers is argued.

Keywords: *Educational policy, educational support, pedagogical support, pedagogical accompaniment, basic education, professional teaching practice.*

Introducción

Uno de los grandes retos del Sistema Educativo es avanzar en la consolidación de sistemas de apoyo técnico-pedagógico para atender las necesidades de las escuelas y los docentes, y con ello, acompañar el cumplimiento de su labor de acuerdo con las políticas nacionales. En este momento, en la educación básica, se apuesta por la supervisión escolar de zona como la instancia que debe transformarse para lograr constituir el eje del denominado Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE).

A finales de mayo de 2017, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), emitió los *Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica* (LSATE), los cuales son de observancia obligatoria para las Autoridades Educativas Federal y Locales. El objetivo del SATE es desarrollar un conjunto de mecanismos cuyas acciones estén “orientadas a apoyar el funcionamiento de la escuela, a fin de impulsar el logro de los fines de la educación y de fortalecer su capacidad de gestión” (SEP, 2017a, p. 46). Es necesario contar con supervisiones escolares que se encarguen de articular todos los esfuerzos educativos para dar respuesta a las demandas y necesidades educativas de los alumnos.

El documento que a continuación se presenta, contiene la revisión de la literatura realizada en el marco de la investigación denominada *El ATP en escuelas de educación básica: un estudio de caso*, realizada durante los años 2019 y 2020, cuyo objetivo es describir la asesoría técnica pedagógica en Durango, a través de estudios de caso que reflejen las percepciones de los involucrados.

Desarrollo

El pilar de los sistemas de apoyo externo a la escuela se desarrolló durante los años setenta en los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En los proyectos de reforma educativa, el apoyo y la asesoría a la escuela, como instrumentos de apoyo externo a la escuela, son estrategias que se asocian con la mejora escolar.

La formación de los primeros cuadros de apoyo técnico pedagógico a la escuela se dio a finales de 1970. Los factores que influyeron en el origen de la función de apoyo técnico pedagógico fueron: a) la descentralización de la educación y b) la diversificación de los programas de apoyo a la escuela (Arnaut, 2006). Con la reforma educativa de 1992 se enfocaron esfuerzos para consolidar las mesas técnicas de los estados, lo que permitió a las escuelas recibir acompañamiento para promover la implementación de los nuevos planes y programas de estudio y los programas de apoyo a la escuela derivados de dicha Reforma; posteriormente, en 1994 se creó el Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), programa que sentó las bases de una política nacional en materia de formación de profesores en servicio (Cordero et al., 2015). En la revisión que hace la SEP sobre este tema, se destaca que este servicio es “una estructura organizativamente compleja que se ha ido estableciendo y creciendo de manera un tanto fortuita y poco sistemática, por lo que es común que enfrente dificultades en su gestión y administración” (SEP, 2005, p. 22).

En el sexenio 2006-2012, el PRONAP fue sustituido por el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCSP) programa de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. El SNFCSP retoma la idea del Sistema de Asesoría y Acompañamiento a la Escuela (SAAE) bajo el argumento de que:

(...) una de las tareas pendientes del PRONAP es la necesidad de generar mecanismos institucionalizados para que el SAAE funcionara bajo un esquema de mayor articulación en el marco de los Centros de Maestros, dado que los servicios de asesoría que brinda están pensados, entre otras cosas, para acompañar de forma sustancial y directa a los colectivos docentes ubicados en las escuelas, a propósito de generar condiciones para la formación continua dentro de la escuela. (SEP, s/f, p. 2; como se cita en Cordero et al., 2015)

En 2011, la SEP consideró que la asesoría a las escuelas y maestros estaba vinculada con el fortalecimiento de la gestión y la supervisión escolar, acción que era impulsada por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE), también de la Subsecretaría de Educación Básica:

En este marco, se conformó un grupo de trabajo nacional para desarrollar una nueva propuesta de asesoría a las escuelas. Esta iniciativa derivó en la creación del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SIRAAE). Después de varios borradores de trabajo, los resultados de esta comisión se publicaron en una colección de cinco tomos titulada *Criterios para Fortalecimiento del Sistema de Asesoría Académica a la Escuela* (SEP, 2012; como se cita en Cordero et al., 2015).

Este sistema de asesoría se enmarcó en una política nacional cuyo propósito era la regionalización. El SIRAAE se inscribió en el marco de una política nacional de regionalización

como estrategia para la mejora del logro educativo, con énfasis en el apoyo a las escuelas de bajo rendimiento en los exámenes nacionales. En su inicio, este apoyo a las escuelas fue denominado “servicio”, en el marco del PRONAP y de la DGFC; posteriormente, se conceptualizó como un “sistema” cuya acepción de técnico refería al tipo de servicio de apoyo, posiblemente se usó este término para diferenciarlo de las iniciativas anteriores.

Al analizar la evolución de la asesoría en México, se observa una tensión entre el apoyo a los centros entendido como parte del área de formación continua o como parte del ámbito de la gestión escolar, porque hasta la fecha siguen existiendo vacíos en la implementación de acciones concretas para brindar asesoría especializada a los centros escolares.

El SATE en el marco de la política educativa

Con la implementación del SATE se pretende avanzar en la consolidación de sistemas de apoyo técnico- pedagógico para atender las necesidades de las escuelas y de los docentes, además de acompañar el cumplimiento de su labor de acuerdo con las políticas nacionales. En este momento, se apuesta en la educación básica, a la supervisión escolar como instancia que debe transformarse para lograr constituir el eje de Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela.

El trabajo del asesor técnico- pedagógico es relevante; durante mucho tiempo la asesoría que se brindó a las escuelas fue concebida como un conjunto de tareas definidas por otras personas o instancias, convirtiendo al asesor en un operador. Su configuración fue heterogénea y difícilmente se distinguían las funciones de asesor con precisión, lo que creó falta de identidad y de reconocimiento tanto para sí como para algunos agentes educativos (Villarreal, 2016).

En seguida se describen aspectos contenidos en los *Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica* (LSATE), y los aspectos del Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de asesor técnico pedagógico en educación básica, y del supervisor escolar, con el fin de identificar las funciones y tareas que cada integrante deberá realizar. La SEP, a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) emite los LSATE, los cuales son de observancia obligatoria para las Autoridades Educativas Federal y Locales (SEP, 2017a).

En dicho documento se presenta un objetivo muy claro, a través del cual se busca desarrollar un conjunto de mecanismos orientados al apoyo del funcionamiento de las escuelas. Dichas acciones son apoyo, asistencia y acompañamiento pedagógico en las escuelas y las aulas. Las de apoyo, son acciones que se brindan al personal escolar de manera individual o colectiva; las de asesoría, comprenden la observación de las prácticas educativas *in situ* y un proceso formativo para la mejora de dichas prácticas, y las de acompañamiento, apuntan a la colaboración planificada y sistemática a escuelas que, prioritariamente, lo requieran debido a necesidades de aprendizaje, rezago, abandono en su alumnado, bajo desempeño en logro educativo; también incluye escuelas indígenas, multigrado y telesecundarias (SEP, 2017a).

El objetivo general del SATE es “coadyuvar a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales docentes y directivas, por medio del apoyo, la asesoría y el acompañamiento especializados, a fin de brindar a los alumnos una educación de calidad con equidad e inclusión” (SEP, 2017a, p. 14).

El SATE posee nueve características que permiten organizar y articular el trabajo técnico pedagógico que se desarrolla en las escuelas (SEP, 2017a); además, el SATE operará en las escuelas públicas de preescolar, primaria y secundaria; incluye la educación indígena, la educación especial

y a las escuelas multigrado. La estructura básica del SATE en las supervisiones de zona escolar deberán por lo menos contar con (SEP, 2017a, p. 21):

- I. Un supervisor escolar.
- II. Dos asesores técnicos pedagógicos por promoción.
- III. Un asesor técnico pedagógico por reconocimiento, en el caso de educación preescolar y de educación primaria. Por cuanto a la educación secundaria con tres asesores técnicos pedagógicos por reconocimiento.
- IV. Un asesor técnico con funciones de asesoría técnica en apoyo a actividades de dirección a otras escuelas. También se presentan las responsabilidades del supervisor para desarrollar el SATE en sus escuelas.

Asimismo, los servicios del SATE se proporcionarán en los siguientes ámbitos (SEP, 2017a):

- Práctica docente
- funcionamiento y organización de la escuela, y
- evaluación interna y externa

En palabras de la Secretaría de Educación Pública:

El ámbito relativo a la práctica docente se enfoca en dar atención a las necesidades pedagógicas que presenta el personal docente. Mientras que en el ámbito de intervención relativo al funcionamiento y organización de la escuela se dará atención a aspectos de índole administrativo y finalmente el ámbito de evaluaciones internas y externas permitirá al colectivo tomar decisiones que les permitan mejorar sobre su quehacer educativo. (2017a)

Por tanto, la asesoría se brindará, principalmente en los planteles escolares e implicará, la observación y el análisis colectivo de las prácticas educativas, así como la colaboración, el diálogo pedagógico, la construcción conjunta de propuestas y la participación activa del personal (SEP, 2017a).

Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de Asesor Técnico Pedagógico en educación Básica

Este PPI define al (ATP), como el docente que tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes asesoría y acompañamiento y constituirse, de esta manera, en un agente de mejora de la calidad de la educación en las escuelas y de los aprendizajes de los alumnos.

Por lo tanto, las tareas de los asesores técnico pedagógicos son consideradas relevantes, ellos son responsables de asesorar, apoyar y acompañar en aspectos técnicos pedagógicos, a docentes de forma individualizada y colectiva en colaboración con otros actores educativos para contribuir a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, como a la formación de los docentes (SEP, 2017b).

Todos los ATP que forman parte de las zonas escolares trabajan para una meta común, lograr que todos los alumnos tengan una educación de calidad. Y esta asistencia técnica especializada debe responder como se ha mencionado en párrafos anteriores a las necesidades

específicas que planteen las escuelas y atender de manera prioritaria a los centros escolares con resultados educativos menos satisfactorios en cada zona escolar (SEP, 2017b).

Servicio de Asesoría y acompañamiento a las escuelas de educación básica

Cómo se conciben los conceptos de asesoría y acompañamiento desde hace décadas: la asesoría como un “proceso sistemático de diálogo, diagnóstico y puesta en marcha de acciones colectivas orientadas a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión escolar, así como a los aprendizajes y las prácticas educativas” (Acuerdo 29/12/2013, p. 4). Mientras que por acompañamiento se entiende a “la asesoría calificada que se brinda al personal docente y a la escuela para apoyar procesos de formación continua y desarrollo profesional” (Acuerdo 29/12/2013, p. 4). Como se puede observar, ambos conceptos hacen referencia a una relación directa con la escuela; la asesoría hace énfasis en la relación que se establece entre los agentes para atender situaciones particulares asociados tanto con la dirección como con el trabajo directo del aula; el acompañamiento es un tipo de asesoría que igualmente se ofrece tanto a los profesores como a la escuela, pero que está orientada a sostener un proceso de formación en el servicio.

El proceso de ayuda o apoyo que se brinda a las instituciones educativas suele realizarse a través de profesionales (individuos o grupos) cuya característica principal es la ausencia de ligazón administrativa respecto a la estructura interna de la institución (Tejada, 1998, como se cita en Cordero et al., 2015). Sin duda, la asesoría académica a la escuela debe desempeñar una "función mediadora entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas y conocimientos profesionales de los profesores" (Bolívar, 1999, p. 87).

¿Quiénes y cómo realizan la función de la asesoría en las escuelas de educación básica?

Los profesionales en educación que realizan tareas de asesoramiento han sido parte de un proceso de selección horizontal lo que les permite conocer e involucrarse en el campo de acuerdo con las necesidades que requieren los planteles del sector o zona escolar.

Los servicios de supervisión escolar tradicionalmente han sido parte de un sistema reproductor de prácticas burocráticas y anquilosadas. No cuentan con equipos de supervisores profesionalmente sólidos, que impulsen las tareas pedagógicas en las zonas escolares que atienden. Incluso hoy en día la supervisión escolar en la práctica sigue distinguiéndose básicamente por sus funciones administrativas, de vigilancia y de control y menos por sus funciones de asesoría y guía académicas a los directores y docentes de las escuelas; sin embargo, con la actual reforma educativa se están realizando esfuerzos valiosos para revitalizar las acciones de las supervisiones escolares.

Por los motivos expuestos en párrafos anteriores, es evidente que aun las supervisiones escolares no logran centrar su papel en la asistencia a la escuela, para enfocarse en la calidad del servicio educativo, el aprendizaje y la inclusión de todos los estudiantes a través de la puesta en marcha del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) con el propósito de reinstalar una nueva forma de trabajo de las supervisiones escolares, debido a que la propuesta sigue sin darse a conocer a los planteles escolares y aunque los lineamientos ya fueron publicados existen limitaciones en la operación del servicio para su puesta en práctica.

Modelos de asesoramiento

El asesoramiento externo se ha definido como:

El proceso de ayuda o apoyo a la institución educativa proveniente del exterior de la misma, motivado por demandas internas o prescripciones externas a la propia institución, como consecuencia de la dependencia de ésta respecto a sistemas más amplios (sistema educativo) o resultante de la conexión entre el sistema centro educativo y otros sistemas independientes. Suele realizarse a través de profesionales (individuos o grupos) cuya característica principal es la ausencia de ligazón administrativa respecto a la estructura interna de la institución. (Tejada, 1998, p. 169)

Funciones del asesoramiento

Para Domingo (2012), especialista en el tema, la función asesora es compartida entre todos los agentes de cambio. Más que asesoría se brinda apoyo mutuo. El lugar del asesor se ve reconstruido *codo con codo* entre él y el asesorado, sea este director, profesor u otro miembro de la comunidad escolar, ya que son ellos los principales agentes de los procesos de mejora. En este sentido estarían apoyándose e integrándose a otras estructuras de asesoramiento, con las que su capacidad se vería potenciada y proyectada hacia nuevas perspectivas, propias de una comunidad profesional de aprendizaje.

Las funciones de la asesoría desde un enfoque de proceso son (Domingo, 2012):

- Reubicar en un plano más horizontal las funciones necesarias para la mejora: el reparto de responsabilidades, espacios, tiempos de trabajo, formación y roles de los agentes de cambio.
- Desempeñar en colegiado la tarea de mejorar la escuela y la de asesorar dicho proceso.
- Hacer prescindible el rol de asesor y repartir sus funciones entre los miembros del equipo, de manera que no exista tanta personificación en ello.
- Reconocer que las funciones del asesor tienen un camino de ida y vuelta. Se evalúan de manera continua, mejoran con la acción dialéctica con los otros agentes de cambio. El asesor asume la función de asesorado en otros elementos y tareas propias del proceso de mejora, como parte de una comunidad profesional de aprendizaje.
- Asesorar, asistir y apoyar los procesos de desarrollo requieren ciertas habilidades comunes y específicas para aprender desde la práctica a recibir e incorporar las contribuciones de los docentes de los centros escolares.
- Intentar, al desempeñar la labor del asesor *no saber* de antemano, dar tiempo al tiempo, ser humilde y admitir que también se aprende de los asesorados, para que sea el propio centro o asesorado quien encuentre su camino y sus soluciones.
- Desarrollar una visión holística de las funciones de la asesoría, estas no se dan aisladas unas de otras, sino dentro de una globalidad de sentido, de la acción y de la persona.

Los principios básicos de procedimiento, según Domingo (2012), son:

- Trabajar con en lugar de intervenir en.
- Desarrollar más que aplicar.

- Actuar como mediadora y enlace.
- Asumir y practicar el arte de hacerse imprescindible.

Las funciones del asesor las agrupa Domingo Segovia por ámbitos de acción.

- Establecer una comunicación abierta; saber escuchar y desarrollar habilidades de comunicación y conocimiento de los sistemas sociales.
- Mantener cierta distancia profesional para no caer atrapado en ciertas redes culturales o micropolíticas; comprender y ayudar con objetividad y de forma crítica.
- Discutir, negociar, transigir, ofrecer y obtener compromisos.
- Ofrecer ciertos recursos y logros concretos.

Acompañamiento pedagógico

El *acompañamiento* consiste en sesiones de apoyo al trabajo pedagógico realizadas de forma sistemática. Este espacio de asesoría se desarrolla paralelamente en dos niveles: con los docentes de aula y con los equipos directivos de las escuelas.

El acompañamiento pedagógico, es un sistema y un servicio destinado a ofrecer asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber adquirido por docentes, orientado a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, del desempeño docente y de la gestión de la escuela.

Funciones del acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico, en tanto acción de asesoramiento o por la concepción de monitoreo que supone, implica acciones de recojo sistemático de información. Sin embargo, no son conceptos de la misma jerarquía, sino que tanto el acompañamiento como el monitoreo, son funciones de la supervisión pedagógica, que al igual que la función de control, se ejercen en forma sincrónica y de acuerdo con los objetivos previamente determinados. El control se puede definir como el proceso de monitoreo de las actividades para asegurar que se cumplan como fue planeado y de corrección de cualquier desviación significativa.

De acuerdo con (Domingo, 2012), las funciones del acompañamiento pedagógico son:

- Coordinar las actividades de capacitación continua.
- Facilitar las capacitaciones de los y las docentes o coordinar la búsqueda de un/a facilitador/facilitadora.
- Participar de la capacitación del equipo de acompañamiento cooperativo.
- Participar de las reuniones del Equipo de Gestión.
- Coordinar con el Equipo de Gestión los procesos de capacitación de los y las docentes.
- Implementar prácticas innovadoras en su rol como docente.
- Elaborar junto al Equipo de Gestión las agendas de trabajo para la capacitación continua.
- Elaborar materiales didácticos para la capacitación continua.
- Seleccionar y sugerir materiales que orienten y faciliten procesos para los maestros y las maestras.
- Apoyar y acompañar a sus compañeros y compañeras si éstos lo necesitaran.

Técnicas de acompañamiento

La Reunión es una de las técnicas más utilizadas y que no puede faltar en ningún plan de acompañamiento. Fermín (1980) la define como el encuentro de personas interesadas en un tema común, a fin de analizarlo, discutirlo y llegar a conclusiones finales. Se asume que la reunión es una forma de trabajo, es un modo de hacer las cosas con un orden, en este caso es una discusión con propósitos; por lo que se requiere de una agenda previa. Los propósitos que dan origen a una reunión son diversos, Fermín (1980) ofrece algunos ejemplos:

- Coordinar acciones para realizar una labor.
- Evaluar actividades.
- Recoger datos sugerencias, opiniones.
- Compartir informaciones.
- Discutir temas de interés formativos.
- Tomar decisiones, resolver problemas.
- Discutir planes, informes, programaciones.

La Observación es una técnica que permite establecer contacto directo con la situación educativa y especialmente con la práctica que se desarrolla en el aula o salón de clase. La observación como técnica debe ser planificada, desarrollarla sistemáticamente y evaluada formalmente. Al ser planificada el observador debe tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- El tipo de observación: parcial o general. Formal o informal.
- El tiempo de duración
- El instrumento o medio para usar: Lista de chequeo, guía, video.

Diálogo Reflexivo, al finalizar las observaciones en el aula el observador-a y el maestro/a realizarán un encuentro para establecer un diálogo reflexivo, en el momento que ambos crean pertinente, para discutir y analizar los elementos de la observación realizada. En este encuentro se deberá compartir las impresiones, inquietudes y sentimientos del acompañante y el acompañado, tomando en cuenta que el acompañamiento, es un proceso de apoyo, intercambio y reflexión del equipo docente con la finalidad de desarrollar personas críticas, democráticas, creativas, autónomas, y participantes de su proceso de formación permanente.

La Entrevista, es un contacto, planificado o no, entre el director y el docente. Burton y Bruceckner (como se cita en Fermín, 1980), la presenta como como una conversación individual o como una reunión entre dos personas igualmente interesadas en mejorar una situación. En esta conversación se confrontan los puntos de vista, opiniones, ideas, matizadas, por las concepciones de los participantes. La entrevista individual bien usada proporciona al personal docente la ayuda que en cada caso requiere.

El Monitoreo Pedagógico, consiste en hacer un seguimiento, registro y análisis oportuno de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de sus factores asociados. Tomar decisiones estratégicas sobre la base de análisis del entorno y observación del avance o cumplimiento de los objetivos educativos. El acompañamiento pedagógico al docente brinda seguridad, confianza y una oportuna orientación y afianzamiento de las praxis que impulse el desarrollo personal y profesional (Fermín, 1980).

Tarea fundamental de la escuela, desafíos del currículo

Uno de los grandes retos del sistema educativo, condición indispensable para la implementación del Modelo Educativo y el desarrollo profesional de los docentes, es avanzar en la consolidación sistemas de apoyo técnico - pedagógico para atender las necesidades específicas de las escuelas y los docentes y acompañar el cumplimiento de su labor de acuerdo con las políticas nacionales.

La supervisiones integradas por el supervisor escolar como su líder pedagógico y los asesores técnicos - pedagógicos se han de fortalecer tanto en sus capacidades técnicas con mejores condiciones operativas y organizacionales para brindar apoyo, asesoría y acompañamientos cercanos a las escuelas así como a brindar asistencia técnica especializada, la cual debe responder a las necesidades específicas que planteen las escuelas y atender de manera prioritaria a los centros escolares con resultados educativos menos satisfactorios en cada zona escolar. Sin duda la supervisión y la asesoría pedagógica deben transformarse para acompañar a las escuelas en la concreción curricular, la conformación de colectivos docentes especializados en contextos de diversidad es clave para lograr una asistencia a los centros con rigor técnico y equidad.

Conclusiones

En el presente ensayo se analizan aportaciones que precisan las tareas y funciones de los Asesores Técnico pedagógicos el marco de la reforma educativa vigente, partiendo de los lineamientos generales para la prestación del Servicio. Los perfiles parámetros e indicadores (PPI), investigaciones realizadas sobre el tema, así como la información que se incluye sobre el SATE en los documentos normativos de la política educativa, para finalmente centrarnos sobre las acciones que se han desarrollado y que se están implementando sobre la asesoría y acompañamiento pedagógico en las escuelas, por lo cual se destaca que aunque el modelo está bien estructurado y los lineamientos esbozan acciones prioritarias y que permiten mejora de los centros escolares, en la operación no funcionan debido a que en la realidad no se cuenta con las condiciones necesarias para su operatividad por lo tanto no se ven resultados que favorezcan al sistema educativo actual.

Referencias

- Acuerdo número 712 por el que se emiten las *Reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*. *Diario Oficial de la Federación* 29/12/2013. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328399&fecha=29/12/2013
- Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua, en Martínez Olivé Alba (Coord.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*, SEP, DGFCMS-OEI.
- Bolívar, A. (1999). El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales de los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo, en *Enfoques educacionales*, Vol. 2, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

- Cordero A., G., Fragoza G., A., y Vázquez C., M. D. Á. (2015). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(1), 55-71. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412015000100004
- Domingo S., J. (2012). Asesoramiento al centro educativo: colaboración y cambio en la institución. *Asesoramiento al centro educativo*, 1-358.
- Fermín, M. (1980). *Tecnología de la Supervisión Docente*, Editorial Kapeluz.
- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2005). *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*. México: SEP-DGFCMS. SEP (2007). Reglas de operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio.
- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2012). *Criterios para el Seguimiento y la Evaluación del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/sitio/pdf/matsistema/saae4.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2017a). *Lineamientos Generales para la Prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2017b). Perfil, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño del personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica en educación básica. México: SEP. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/PPI/PPI_ATP_080118.pdf
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos* (profesores, directivos y asesores). Málaga, España: Aljibe.
- Villareal D., A. L. (2016). *Acompañamiento e identidad profesional: Asesores de preescolar en Durango*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

CAPÍTULO VI

La alfabetización inicial en el primer grado de educación primaria. ¿Un problema? ¿En el anonimato?

Initial literacy in the first grade of elementary education. ¿A problem? ¿In anonymity?

José Guillermo Sosa Salas

*Unidad del CIIDE Profesora Francisca Escárzaga
guillermososa.64@hotmail.com*

Resumen

Desde finales de la década de los setenta, a partir de las investigaciones psicolingüísticas de Ferreiro y Teberosky, las concepciones sobre los procesos de alfabetización inicial en la escuela primaria han ido permeando el enfoque de la adquisición de la lectoescritura, de tal forma que, hasta nuestros días, lo único que ha ido cambiando son los diversos tipos de propuestas metodológicas y las respectivas modalidades de trabajo.

Al revisar los aspectos teóricos vertidos en el *Plan y Programas de Estudio* y en el *Libro para el Maestro*, pudiéramos pensar que este tema se encuentra debidamente abordado en las aulas de primer grado y, por ende, los directivos conocen el enfoque y su aplicación, así como las características de la práctica docente de los profesores y el impacto de esta, en la comprensión lectora y el hábito lector de los alumnos.

Se esperaría que las prácticas de los docentes se desarrollen de acuerdo con el enfoque vigente, lo cual significaría la existencia de concepciones compartidas y la ausencia de prácticas arraigadas que no favorecen el proceso de adquisición de la lectoescritura. De igual forma, y como consecuencia de lo anterior, se podría considerar que los docentes han recibido sus materiales completos y capacitación necesaria ante las diversas modificaciones que han tenido las directrices curriculares propias.

Estas y otras expectativas son abordadas en este texto con el propósito de identificar si la alfabetización inicial es un problema y, de ser así, poder concluir si además, está en el anonimato.

Palabras clave: *Unificación, disparidad de prácticas, brecha.*

Abstract

Since the end of the 1970s, the conceptions about the initial literacy processes in primary school have been permeating the approach of literacy acquisition, based on the psycholinguistic investigations of Ferreiro and Teberosky. This has been done in such a way that, until recently, the only thing that has changed are the various types of methodological proposals and their respective working arrangements.

When reviewing the theoretical aspects expressed in the Study Plan and Programs, as well as in the teacher's book, we could think that this topic is duly addressed regarding first grade classrooms. Therefore, the directors should know the approach and its application, as well as the teaching practice characteristics and their impact on reading comprehension and the students' reading habits.

Teachers' practices would be expected to develop according to the current approach, which would mean the existence of shared conceptions and the absence of ingrained practices that do not favor the process of literacy acquisition. Similarly, and as a result of the former, it could be considered that teachers have received their complete materials and necessary training in view of the various modifications that their own curricular guidelines have had.

This text addresses these and other expectations with the purpose of identifying whether initial literacy is a problem and, if so, to be able to conclude if it is yet to be determined.

Key words: *Unification, practice disparity, gap.*

Introducción

Una causa esencial de los resultados cuestionables de la lecto-escritura, sin lugar a duda, es el tratamiento didáctico que tradicionalmente se le ha dado al proceso de adquisición, ya que, históricamente la escuela se ha enfocado, a través de una metodología mecánica y analítica a instruir a los alumnos en las micro habilidades más superficiales (Cassany et al., 2007).

De acuerdo con el Informe de Resultados de PISA 2015, respecto al rendimiento en lectura, los estudiantes mexicanos están por debajo del promedio de los alumnos de países pertenecientes a la OCDE, obteniendo un promedio de 423 puntos, setenta puntos por debajo del promedio (493). Lo anterior, sigue generando interrogantes respecto a las posibles razones que provocan que los alumnos tengan serias dificultades en comprender lo que leen y en expresarse de manera escrita.

Cabe también cuestionarse si existe alguna relación entre la estrategia metodológica utilizada por los profesores de primer grado para favorecer el proceso de la adquisición de la lectoescritura y las directrices curriculares y su enfoque. De igual manera, es relevante valorar cuáles son las prácticas/concepciones más arraigadas, más por la tradición que por la reflexión, que determinan la intervención didáctica de los profesores.

Desde la reforma del 2009 a la fecha, ¿cuántas modificaciones ha sufrido el currículo específico para el primer grado de primaria?, ¿qué proceso de capacitación recibieron los profesores, por parte de los directivos, para conocer y comprender las nuevas propuestas?, ¿qué tipo de material se les ofreció?, ¿será necesario unificar y actualizar entre directivos y docentes el concepto de *leer y escribir*? Estas y otras preguntas más se intentarán discutir en este texto, a fin de

poder identificar si el proceso de la adquisición de la lectoescritura que se está desarrollando en los primeros grados de primaria es un problema y qué tanto es del conocimiento de los propios profesores de grupo, así como de los directivos y la estructura educativa en general.

Desarrollo

Alfabetización inicial: práctica vs enfoque vigente/diseño curricular

Sin lugar a duda, el tema de la alfabetización inicial que se desarrolla al interior de las aulas se ha convertido en un asunto exclusivo del titular del grupo debido a la limitada intervención pedagógica de la mayoría de los directivos. Es el docente, quien con el perfil específico que demanda la atención de un primer grado, día a día enfrenta desde su propia iniciativa el reto de enseñar a sus niños a leer y escribir.

Precisamente esta iniciativa personal, propiciada en la mayoría de los casos por la ausencia de orientaciones pedagógicas producto de reuniones colegiadas o capacitaciones, nos plantea la interrogante relacionada con la magnitud de la brecha existente entre la práctica docente de los profesores y los diferentes diseños curriculares que han surgido a lo largo de los últimos años, es decir, práctica vs enfoque/diseño curricular. ¿Por qué preguntarnos lo anterior?, por la existencia de una diversidad de concepciones docentes y disparidad de prácticas que se pueden percibir y observar en las aulas de primer grado, no necesariamente acordes al enfoque vigente; esta condición, debiera de preocuparnos y ser atendida de una manera inmediata y constante.

En el *Libro para el Docente, Español, Primaria*, (SEP, 2010) se afirma que “de acuerdo a la investigación educativa más reciente, el problema de la comprensión lectora así como el de la falta de lectores en nuestro país se debe a la manera en la que los alumnos aprenden a leer y escribir” p. 63. Lo anterior nos permite identificar la trascendencia del proceso de alfabetización inicial que se da al interior de las escuelas y la necesidad de que la estructura educativa conozca la brecha existente entre las prácticas de los docentes y las propuestas metodológicas vigentes; esto, permitirá fortalecer en los profesores la implementación de su enfoque y, por ende, unificar los conceptos de lectura y escritura.

De acuerdo con lo mencionado, es necesario preguntarnos primero: ¿qué es lo que debemos entender por alfabetización inicial?, ¿será lo que la tradición nos dice en cuanto a que la preocupación principal es el producto (la decodificación) y no el proceso?, ¿será la intervención docente basada en lo lineal (letra, sílaba, palabra, texto)?, ¿o será la secuencia de un número determinado de *pasos* que definen algunos *métodos* que *garantizan* que los niños *lean*, aún y cuando vayan en total sentido opuesto al enfoque vigente definido en el Plan y Programas de Estudio y en el libro para el maestro?

Para lograr una alfabetización inicial sólida no se parte de la enseñanza de letras aisladas ni de la escritura de planas sin sentido. Lo que se propone es que los niños estén en contacto con textos escritos desde el principio, para que su significado les haga saber que la escritura es valiosa para comunicar mensajes que interesan divierten y emocionan. (SEP, 2014, p. 7)

La enseñanza se apoya en actividades e intervenciones didácticas que ayudan a los niños a avanzar en el proceso de adquisición del sistema de escritura a partir de la reflexión y

desestabilización de sus hipótesis, al tiempo que abordan la producción de textos en situaciones comunicativas similares a las que se desarrollan socialmente. (SEP, 2018, p. 21)

De entrada, el que esta concepción sea o no compartida por todos los profesores que imparten un primer grado de primaria, ya plantea la interrogante de si a nivel general se comparten las concepciones fundamentales del enfoque, lo cual, de no ser así representaría un gran problema. Pero tal vez alguien se preguntaría el por qué se tendría que *unificar* su conocimiento y aplicación. Desde el año 2001, la SEP, a través del Plan y Programas de Estudio de Español, planteó la necesidad de que los maestros y actores educativos nos guiáramos por un concepto común de la lectura y escritura “...por eso tener una definición clara y unificada de los conceptos de lectura y escritura se vuelve el primer imperativo del plan de estudios” (SEP, 2010, p. 63).

Por el impacto a largo plazo en la comprensión lectora de los alumnos y, por ende, en el desarrollo de la herramienta básica para acceder a nuevos conocimientos, no son válidas en este tema en particular, expresiones típicas como: “el método no importa”, “a mí me funciona así”, “siempre lo he hecho igual”, “con este método mis niños ya están leyendo para diciembre”, “cada maestro tiene su librito”, entre otras.

La concepción amplia de alfabetización que subyace en el *Plan y Programas de Estudio de Lengua Materna. Español* y en el libro de texto del alumno, va más allá de la enseñanza de las letras y su trazo (letras, palabras, enunciados, etc.). Esto significa que se ha superado la concepción de que el lenguaje, como objeto de conocimiento en la escuela, se centra en la enseñanza de las unidades lingüísticas que lo componen: letras, palabras, enunciados, entre otros (SEP, 2018, p.7).

Lo anterior nos plantea la inquietud de saber acerca de la brecha existente entre lo que plantea el enfoque didáctico y las prácticas docentes que día a día se dan en el aula, para ir perfilando la respuesta al planteamiento central de este texto.

Derivado de un diagnóstico estatal, aplicado a través de un cuestionario a 248 profesores de primer grado, se identifica que el 50% dice estar utilizando el método ecléctico, es decir un poco de todo, mientras que un 20.83% refiere estar trabajando con la propuesta de Margarita Gómez Palacio y un 12.5% señala estar trabajando de acuerdo con la Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Cabe mencionar que este estudio se realizó en el 2011, cuando la propuesta metodológica plasmada en el Plan y Programas de Estudio vigente (RIEB 2009) consistía en el trabajo por proyectos didácticos a partir de las prácticas sociales de lenguaje.

Hasta antes del estudio en mención se desconocía completamente esta información por parte de directivos y de la estructura educativa en general, lo cual era alarmante ya que para ese entonces ya se tenían dos ciclos escolares de la implementación de la Reforma del 2009 y su propuesta de trabajo se basaba en proyectos didácticos. Como podemos observar en la información anterior, solo el 12.5% de los profesores dijo estar trabajando de acuerdo con la propuesta metodológica vigente

De acuerdo con los registros disponibles, en el ciclo escolar 2011- 2012 (en el subsistema federalizado) y en el 2016 – 2017 (subsistema estatal y federalizado) se ofreció capacitación a los profesores de primer grado sobre las nuevas propuestas de intervención docente. No obstante, en el 2009, 2014 y 2018, años clave por la presencia de nuevos libros y nuevas propuestas metodológicas, en la gran mayoría de los casos, los profesores enfrentaron de manera personal y de acuerdo con sus propias concepciones e iniciativas estos nuevos y totalmente inesperados cambios.

Para la mayoría de los docentes, conceptos como constructivismo, aprendizaje significativo, procesos de reflexión para la construcción del conocimiento, entre otros, son bastantes familiares en su discurso, sin embargo, la investigación nos ha demostrado que en la realidad estos términos no permean la práctica docente porque no se ha reflexionado para producir una modificación en las concepciones respecto a la alfabetización, lo que ha provocado que, el enfoque vigente plasmado en los programas y libros para el maestro no se perciba de manera clara en la práctica cotidiana. (Gil y Bigas, 2012, s/p)

Lo anterior, es un hecho que requiere ser valorado a fin de determinar las acciones que puedan apoyar no solo a los docentes, sino a su práctica diaria. Adicionalmente, cabe mencionar que en el año 2014 la gran mayoría de los docentes de primer grado de primaria solo contaron con los libros para el alumno y no así con un material clave para poder conocer y comprender la nueva propuesta de intervención docente: *Español, libro para el maestro*. Situación grave porque al haber nuevamente un cambio de propuesta de intervención docente y ante la ausencia de capacitación producto del desconocimiento de la mayoría de los directivos, era indispensable que los profesores contaran con este material.

Salvo los dos ciclos escolares anteriormente referidos, al menos en las dos últimas décadas, el profesor de primer grado ha enfrentado casi una ausencia total de apoyo y capacitación (a excepción de la iniciativa de unos pocos directivos) sobre las nuevas propuestas de intervención docente relacionadas con la alfabetización inicial. Lo más crítico es que desde el 2009 a la fecha, se han dado tres cambios muy significativos: en 2009, proyectos didácticos y actividades permanentes; en 2014, secuencias didácticas definidas en lecciones; y en 2018, proyectos, actividades puntuales y actividades recurrentes. Cabe señalar que, a pesar de estos cambios, la esencia del enfoque didáctico no ha cambiado, solo ha ido incluyendo aspectos más finos que puntualizan su definición.

Es importante que los maestros analicen en reuniones colegiadas este libro (libro para el maestro) y el libro de texto gratuito correspondiente, con la finalidad de identificar los elementos de articulación entre ambos materiales, particularmente en relación con los aprendizajes esperados, el enfoque pedagógico, las intenciones didácticas, la estructura de las actividades didácticas puntuales y otros elementos de su interés. La discusión colectiva, además de contribuir a establecer metas educativas comunes para todos los alumnos, favorece la formación docente y la mejora de la práctica educativa. (SEP, 2018, p. 3)

La presencia, o no, de estos espacios académicos de discusión, sin lugar a duda determinan las prácticas docentes y potencialmente favorecen las desaprensiones conceptuales que así lo requieran. De ahí la importancia, que hasta el momento no se le ha dado, a la organización de espacios de capacitación y reflexión. Estos espacios provocarían el destierro de lo que históricamente ha venido existiendo: prácticas o concepciones arraigadas que la tradición ha ido determinando, más por la inercia que por reflexión.

Las siguientes prácticas, observadas frecuentemente en muchas de las aulas de primer grado y que, de acuerdo con el enfoque vigente, pueden no ser las más favorecedoras para introducir a los niños en la cultura escrita, han venido determinado la intervención docente de los profesores.

1. Para diciembre-enero todos los alumnos deben saber leer y escribir. Lo anterior da pie a que, por el desconocimiento del enfoque vigente o por las presiones directivas, sociales y administrativas, algunos profesores decidan recurrir a *métodos* que *garantizan* que los

alumnos *lean* en quince o diez pasos o en determinado tiempo, de una manera *segura*. Ello, aún y cuando estén completamente alejados del enfoque vigente y de ideas centrales como: “El conocimiento del lenguaje escrito es un proceso complejo que requiere tiempo y reflexión” (SEP, 2018, p.8).

2. Alfabeto-Creatividad: Es recomendable, como una variante que va más allá del orden alfabético, que en lugar del abecedario clásico (la *o* de oso, la *e* de elefante) se utilicen fotografías de los alumnos acompañadas de sus nombres. Lo anterior detonaría procesos de reflexión, de tal forma, que cuando un alumno pregunte que cuál es la letra *a* se le pueda responder: la *a* de Sandra. En SEP (2014), se menciona que “con este recurso los niños obtendrán un primer repertorio de letras con el cual se iniciarán en el aprendizaje formal de las convencionalidades del sistema de escritura” (p.15).

Conclusiones

Por el impacto que tiene el proceso de la alfabetización inicial en relación con la comprensión lectora, el tipo de lectores de nuestro país y, por ser una herramienta básica para acceder a otros conocimientos, este proceso debiera: a) generar un seguimiento puntual por parte de directivos que identifiquen las prácticas más recurrentes de los profesores, previo conocimiento del enfoque vigente y sus diferentes propuestas de intervención docente; b) ofrecer a los profesores espacios de capacitación, reflexión y acompañamiento pedagógico para garantizar la *unificación* de conceptos básicos y les permita enfrentar colegiadamente las nuevas propuestas, y c) dotar de los materiales suficientes a los profesores para fortalecer su auto capacitarse.

De acuerdo con lo anterior, pero sobre todo por el *abandonamiento* hacia el profesor de primer grado en este proceso de incertidumbre, sorpresas e inestabilidad, característico desde el 2009 a la fecha (2019), es fácil concluir que se requiere, por parte de la gran mayoría de directivos, otorgar especial atención a este tema para sacarlo del anonimato, ofrecer un gran apoyo pedagógico a los profesores y lograr con ello, la solución a este problema.

En una charla que tuve con cerca de ochenta profesores de primer grado, reunidos en un foro en donde les expuse con mayor profundidad lo expresado en este ensayo y les planteé de inicio los dos cuestionamientos centrales de este texto, concluyeron que el proceso de la alfabetización inicial, más allá del gran esfuerzo que realizan y los resultados obtenidos, sí es un problema y sí se encuentra en el anonimato. Cabe mencionar que, al iniciar la charla, de manera inmediata opinaron que no era un problema.

Finalizo puntualizando que todo lo anteriormente mencionado, se ha presentado desde una óptica *unigrado*, es decir desde la visión en donde el grupo de primer grado es atendido exclusivamente por un profesor; quedando pendiente un análisis desde la visión *multigrado*, en donde un profesor atiende los seis grados de manera simultánea (en el caso de una escuela unitaria), lo cual significa que todo lo expuesto se multiplica de manera exponencial.

Referencias

Cassany, D.; Luna, M., y Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua*. Graó

Gil, M.R. y Bigas, M. (2012). Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial. *Exedra*, (6), 139-150. www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/.../11-numero-tematico-2012.pdf

SEP. (2010). *Libro para el Docente, Español, Primaria, Versión Preliminar*. SEP.

SEP. (2014). *Libro para el Maestro, Español, Primer Grado*. SEP.

SEP. (2018). *Libro para el Maestro, Lengua Materna Español, primer grado*. SEP.

CAPÍTULO VII

Tutoría a docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso educación básica

Tutoring for new teachers and teaching technicians in basic education

María Cecilia López Pérez
Instituto Superior Ibérico
marrufo_cecy@hotmail.com

Susana Domínguez Simental
Secretaría de Educación del Estado de Durango
susy_dosi@hotmail.com

Manuel de Jesús Mejía Carrillo
Universidad Pedagógica de Durango
chaparritos_2b@hotmail.com

Resumen

En la actualidad se requiere educar a los estudiantes del siglo XXI de una manera diferente, dejando de lado los métodos tradicionalistas. Por lo que los docentes deben poner mayor énfasis en la actualización y acompañamiento pedagógico que contribuya a la mejora educativa. Es así como surge la tutoría con el objeto de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias de los nuevos docentes que se integran al sistema educativo, tomando como base la experiencia de los docentes en servicio de más de tres años, brindando el acompañamiento y la asesoría que se requiere desde sus primeros pasos en el ámbito educativo. Las actividades que se desarrollan durante la tutoría deben estar guiadas de acuerdo con el marco normativo, al ambiente de trabajo y a los resultados que se desean lograr en el análisis de todos los temas. Durante el proceso de tutoría se busca facilitar la inserción del docente tutorado en el contexto de su función, por medio de estrategias que tomen en consideración los diferentes factores de la comunidad escolar. De igual manera se busca orientar al docente sobre los requerimientos teórico-prácticos que constituyan un área de oportunidad para que fortalezca su proceso formativo dando a conocer la oferta que sea pertinente. El objetivo del presente artículo es dar a conocer los resultados obtenidos durante el desarrollo de la Tutoría en el ciclo escolar 2016-2017.

Palabras Clave: *Tutoría, docente, experiencia exitosa.*

Abstract

Twenty first century students must be educated in a different way leaving aside traditionalist methods. Teachers must place greater emphasis on pedagogical updating and support, which contributes to educational improvement. Mentoring arises as a way to strengthen the capabilities, knowledge and competencies of new teachers that join the educational system. Teachers that have been in service for more than three years, provide support and advice for the introduction into the educational field. The tutoring activities must be guided in accordance to the regulatory framework, the work environment and the results to be achieved. The aim is to facilitate the insertion of the tutored teachers in the context of their function, through strategies that take into consideration the different factors of the school community. It also seeks to guide the teachers on the theoretical-practical requirements that constitute an area of opportunity to strengthen their training process. The objective of this article is to present the results obtained during the tutoring process developed in the academic year 2016-2017.

Key words: *Tutoring, teacher, successful experience.*

Introducción

Una de las novedades que trajo consigo la política educativa durante en el sexenio 2012-2018 fue instituir la figura del *docente tutor* de acuerdo con los *Lineamientos para la selección de tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en educación básica y media superior en el marco del Servicio Profesional Docente* (LST, 2014, p. 1). Ser tutor implica compartir con otro docente la experiencia de ser maestro. La base fundamental de las tutorías es ayudar al docente de nuevo ingreso a construir una práctica docente acorde a las necesidades de sus alumnos y sus contextos.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, s/f) señala que “la tutoría implica apoyo, ayuda y orientación, pero no evaluación del profesor principiante” (p. 20), ya que el tutor es aquel docente que brinda apoyo y confianza a otro docente de nuevo ingreso, mediante la experiencia propia, para que este a su vez se sienta libre de compartir dudas sobre ambientes de aprendizaje adecuados, gestión en el aula, planificar y programar las clases y la evaluación de su grupo y, sobre todo, atender la diversidad de alumnos que llegara a tener.

Cuando el docente novel se enfrenta solo a las problemáticas propias de la profesión, aunadas al contexto en el que le corresponde trabajar, suele caer en el desánimo. De Stercke et al. (2010, como se cita en SEP, s.f., p. 21) señalan que uno de los objetivos principales de la tutoría debe ser:

Escuchar, entender y apoyar psicológicamente al novicio, para evitar que renuncie a la docencia o se frustre en sus primeros años de trabajo: apoyar para fortalecer su identidad profesional y en su lucha contra el *choque de realidad*, esto es, ayudarlo en su realización de su profesión.

Por ello, los tutores deben ayudar a los tutorados a adquirir la confianza necesaria para tener un buen desempeño en su práctica docente desde sus primeros pasos; es decir, ayudarlos de tal forma que sientan confianza en ellos, para recibir orientación y apoyo en todas las dudas o inquietudes que tenga en esta etapa inicial y, por ende, desarrollen las competencias docentes requeridas. Bajo el adagio, *todos aprendemos de todos*, se considera importante aceptar los retos y compromisos que se adquieren al compartir experiencias con otro docente para que se dé un acompañamiento.

De acuerdo con Vezub (2011, p. 103-104), “es la reflexión sobre la práctica, la diversificación de los dispositivos de formación, el aprendizaje horizontal, colaborativo entre pares y el acercamiento a las necesidades y escenarios reales del desempeño docente”; siguiendo este precepto el tutor adquiere un compromiso hacia el tutorado. En un primero momento, el docente a tuturar está deseoso de aprender, esperando demasiado del tutor; sin embargo, aún con años de servicio, el tutor también titubea y se enfrenta a situaciones difíciles de solucionar, por lo que está en constante aprendizaje para reconstruir su propia práctica docente.

Los *Lineamientos para la selección de tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en educación básica y media superior en el marco del Servicio Profesional Docente* (LST, 2014, p. 1) señalan las responsabilidades que tiene un tutor y un tutorado, las cuales se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1
Responsabilidades y funciones de tutores y tutorados.

Tutor	Tutorado
1. Observar el trabajo del Tutorado, mediante algunas de sus clases, y brindarle retroalimentación en una relación de diálogo y respeto profesional.	1. Mostrar disposición para ser observado.
2. Compartir su experiencia y conocimientos relacionados con los aprendizajes a lograr por los alumnos, las distintas estrategias y situaciones didácticas para su implementación.	2. Además de la información que se le comparta, como compromiso personal puede y debe dar lectura al Plan y Programas de Estudio del nivel.
3. Orientar al Tutorado sobre la importancia de contar con evidencias del trabajo desarrollado con sus alumnos.	3. Desarrollar estrategias didácticas acordes al contexto sociocultural al que pertenecen sus alumnos.
4. Facilitar al Tutorado el conocimiento de herramientas y técnicas de evaluación para verificar el avance y el logro del aprendizaje.	4. Contar con evidencias del trabajo desarrollado con sus alumnos y reconozca su importancia.
5. Diseñar y sugerir estrategias para que el Docente de nuevo ingreso se sitúe en el contexto escolar.	5. Diseñar y planear instrumentos con base a las estrategias sugeridas.
6. Registrar y llevar un seguimiento de los avances del docente.	6. Se sitúe en el contexto escolar, a efecto de que observe las formas de organización, funcionamiento y normas que rigen a la escuela, de tal manera que se integre y contribuya al desarrollo escolar.
	7. Se esfuerce en establecer una buena comunicación con las familias.
	8. Valore sus avances, áreas de oportunidad y proponer acciones.

Fuente. LST (2014).

Cuando un docente en servicio asume el compromiso de ser tutor, lo hace por el amor a la profesión, a los niños y para que la labor del tutorado le sea más fácil y llevadera. Sin embargo, para que esto suceda, el tutorado deberá asumir una actitud positiva en todas y cada una de las actividades que presente a sus alumnos de manera consciente y responsable.

El presente artículo tiene como objetivo primordial mostrar los resultados obtenidos durante la experiencia de Tutoría en el ciclo escolar 2016-2017. Misma que contribuyó a fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias de los docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso.

Los inicios de la relación tutor-tutorado: el diagnóstico

Una vez que se fue seleccionada para ser tutora en la zona escolar No. 30, del sector educativo No. 03, se recibió una capacitación por parte del Supervisor de la zona, el cual consistió en dar una explicación general sobre las implicaciones de ser tutor. Posteriormente, el Instituto Superior Ibérico (ISIBÉRICO), mediante un curso denominado *Ser tutor de un docente o técnico docente de nuevo ingreso*, informó de las actividades que formaban parte del programa, así como de las reglas de operación de este.

Con base en dicha capacitación se diseñó un plan de trabajo que se presenta en la tabla 2.

Tabla 2

Plan general de trabajo.

Fecha	Actividades	Producto esperado
22 de abril de 2017	Entrevistar (diagnóstico) para realizar el plan de trabajo.	Reporte de entrevista y agenda de trabajo.
12 de mayo de 2017	Analizar documentos básicos: planes y programas 2011(SEP, 2011), Ambientes de Aprendizaje (Duarte, 2003), Diez nuevas competencias para enseñar (Perrenoud, 2004), Competencias docentes para la planeación didáctica multigrado. Planeación didáctica argumentada en la escuela multigrado (SEED, 2015).	Análisis de cada referente e inferir la manera de aplicarlo en la práctica cotidiana.
21 de mayo de 2017	Analizar la planeación del docente tutorado de manera conjunta.	Guía de observación y rúbrica resueltas.
04 de junio de 2017	Orientar al docente sobre los instrumentos de evaluación (diseño y aplicación).	Cuadro comparativo de instrumentos de evaluación.
11 de junio de 2017	Establecer recomendaciones generales sobre su trabajo.	Lista de recomendaciones y aceptación de los tutorados de las mismas.
15 al 18 junio de 2017	Analizar la forma en como el docente tutorado integra a los padres de familia en el proceso educativo.	Registro de seguimiento llenado.
Finales de junio de 2017	Reconstruir del proceso seguido y emitir sugerencias particulares.	Informe general donde se incluyan las sugerencias

finales.

Fuente. Elaboración propia.

A partir de las actividades que se describen en la tabla anterior, se asumieron como acciones concretas para la atención de las necesidades del tutorado:

- Diálogo inicial sobre inquietudes y posibles dificultades que se le presenten.
- Mantener un contacto frecuente, siempre en un marco de confianza, y acordar observaciones directas.

Por lo que se pudo realizar un diagnóstico sobre el desempeño del docente, establecer las estrategias pertinentes y llevar un seguimiento. A partir de este diagnóstico se identificaron una serie de necesidades: a) sociales, cambio de centro de trabajo y que en la escuela la mayoría de los alumnos presentan el mismo estatus económico y social; b) emocionales, estar lejos de la familia y el ser un docente novel; c) intelectuales, conocimiento de los requerimientos de una planeación argumentada, los lineamientos de evaluación docente, la manera de proponer acciones que motiven a los alumnos.

Durante el proceso de tutoría: el seguimiento al tutorado

Conforme se fueron desarrollando las actividades programadas en el plan de trabajo y en atención con las responsabilidades y funciones, como se muestra en la tabla 1, se realizó un seguimiento del trabajo de tres docentes noveles, los cuales fueron asignados como tutorados a la autora principal de este artículo. En este seguimiento se observó que los docentes se enfrentaban a una realidad diferente a la planteada por las instituciones educativas en las cuales recibieron la formación inicial; los tutorados no contaban con referencias sobre cómo trabajar en escuelas multigrado, unitarias y mucho menos en contextos en los cuales se tenían muchas carencias, ya que estas características no están contempladas en el currículo.

Por lo anterior, se programaron diversas reuniones de la tutora con los maestros noveles con el fin de intercambiar experiencias y estrategias que podrían ser de utilidad para ellos en el momento de organizar e impartir clases sobre temas un tanto difíciles de abordar por el contexto social en el cual se encontraban ubicadas las escuelas de cada uno de ellos. De igual manera, se sugirieron alternativas de comunicación con padres de familia y otros miembros de la comunidad escolar, de tal forma que se fortaleciera así la participación de los padres en la formación de los alumnos, tal y como lo promueve Barba (2010).

En otras palabras, fue necesario sugerirle al maestro novel, transitar de su papel de estudiante a profesor, tal como lo contempla Marcelo (2008):

- Evitar la improvisación durante las clases; aunque se deban resolver situaciones imprevistas, no conviene abusar de la improvisación ya que con esto se pierde el sentido didáctico de las actividades.
- Planear sus clases en los días previos a la aplicación, con el objetivo de llevar al aula la totalidad de los recursos que se requieren para la aplicación del plan.

- Asumir una planeación multigrado al recurrir a la correlación de contenidos para diseñar sus planeaciones; es decir, que los grupos participen en actividades diferenciadas y no que se trabaje de manera aislado cada grado.
- Promover un ambiente basado en el trabajo en equipo, no solo en el aula, sino a nivel institucional, y con ello contribuir al alcance de las metas que se tienen como escuela.
- Mantener informados a los padres de familia sobre el proceso de aprendizaje y, con ello, trabajar en conjunto para el mejorar el rendimiento escolar de los alumnos.

Cabe señalar que los docentes noveles se enfrentaron a otras dificultades como el ausentismo de algunos alumnos que presentaban rezago educativo y, además, desinterés por parte de los padres de familia de dichos alumnos. Debido a ello, se sugirieron algunas estrategias basadas en recomendaciones emitidas por la Secretaría de Educación de San Luis Potosí (2013): crear grupos de apoyo para el fortalecimiento académico, trabajo en casa donde el padre apoye al hijo, trabajo entre pares (alumno-alumno y padre-padre) y dar seguimiento a los alumnos que presentan dichos elementos.

Resultados

Durante el desarrollo de las Tutorías, se logró enriquecer la práctica educativa de los docentes tutorados, estableciendo una conexión con el trabajo que se propone en los planes y programas de estudio 2011. Lo mismo sucedió con los resultados obtenidos en sus grupos al finalizar el ciclo escolar. Los docentes tutorados encontraron en la Tutoría un apoyo en su proceso de formación “continua” reduciendo de manera significativa aquellos obstáculos detectados al inicio de la Tutoría, los cuales les impedían tener prácticas pedagógicas acordes a las necesidades y contextos con los grupos a su cargo.

Se contribuyó a que los docentes noveles evitaran un porcentaje significativo en el rezago educativo, el ausentismo y la deserción escolar en las comunidades donde se desempeñaban, las cuales son escuelas multigrado. Al mismo tiempo, se brindó orientación en lo correspondiente a algunos requerimientos teórico-prácticos para fortalecer el proceso formativo de los docentes de nuevo ingreso.

Se logró establecer lazos de comunicación basados en la confianza y la ética profesional para garantizar el alcance de los objetivos previstos al inicio del proceso de la tutoría; en este sentido se logró mejorar las competencias de lectura, escritura y matemáticas, atender las prioridades de la normalidad mínima de operación, así como disminuir el rezago y el abandono escolar. Se contribuyó a facilitar la inserción del docente en el contexto de su función, mediante estrategias que tomen en cuenta a los diferentes factores de la comunidad escolar en la cual se desempeña.

Por lo descrito anteriormente, se puede asumir que tanto la tutora (autora principal de este documento), como los tutorados, cumplieron con las responsabilidades establecidas en los *Lineamientos* citados previamente en la tabla 1. Por parte de la tutora se destaca la responsabilidad de compartir su experiencia y conocimientos relacionados con los aprendizajes a lograr por los alumnos, las distintas estrategias y situaciones didácticas para su implementación; por parte de los tutorados, se destaca su disposición y el uso de estrategias acordes con los contextos donde se desempeñan.

En este primer acercamiento a la docencia, se puede señalar que los docentes continuaron su preparación teórico-práctica. Se combinó la revisión de literatura especializada con los elementos que aporta la propia práctica en el aula. Cabe señalar que a los docentes con quienes se trabajó, se les brindó un acompañamiento cuya responsabilidad, en otros ciclos escolares, era exclusiva de los Asesores Técnicos Pedagógicos; sin embargo, durante los últimos años estos actores educativos se han dedicado a atender los requerimientos administrativos solicitados a las supervisiones escolares. Por ello se puede señalar que los docentes noveles vivieron el adagio que reza “la práctica hace al maestro” a partir de reconocer que cada “maestro tiene su librito” (su experiencia) y en este caso la Mtra. Cecilia compartió su librito con sus tutorados.

Conclusiones

La labor del tutor es acompañar al docente tutorado en el mejoramiento de su práctica docente a través de un vínculo de respeto y trabajo colaborativo que permita el diálogo y análisis de sus avances en su desenvolvimiento laboral. El tutor, junto con el tutorado, analiza y reflexiona sobre la práctica docente de este último para identificar la mejor manera de guiarlo y orientarlo para un mejor desempeño de su práctica, basados en la igualdad, el respeto y el compromiso por ambas partes.

La presente experiencia como tutora, le dejó los siguientes aprendizajes a la autora principal del presente artículo: a) los docentes necesitan de otros docentes para enriquecer y reconstruir su práctica diaria; b) los docentes en servicio nunca dejan de aprender ya que cada experiencia, momento o situación aporta una enseñanza; c) el desarrollo de la tutoría permite establecer lazos de compañerismo e igualdad con los docentes que comienzan su labor; d) el éxito de la relación tutor-tutorado está en la confianza y motivación que se le transmite al docente novel para desempeñar su función de la mejor manera.

Referencias

- Barba M., J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica (Tesis Doctoral)*. Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/822/TEISIS96-110331.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Duarte, D. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2961/3875>
- ISIBÉRICO. (2017). *Ser tutor de un docente o técnico docente de nuevo ingreso*. Autor.
- Lineamientos para la selección de tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en educación básica y media superior en el marco del Servicio Profesional Docente (LST). *Diario Oficial de la Federación*. 30/05/2014. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5346888&fecha=30/05/2014
- Marcelo G., C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. *Colombia: Conversemos sobre educación*.

http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_a_l_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf

Marcelo G., C. (2008). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>

Perrenoud, F. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2011) *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Secretaría de Educación Pública de San Luis Potosí. (2013). *Colegiación 22. Sistema Educativo. Boletín informativo*. http://www.seslp.gob.mx/descargas/colegiacion_22.pdf.

Secretaría de Educación del Estado de Durango. (SEED). (2015). *Competencias docentes para la planeación didáctica multigrado. Planeación didáctica argumentada en la escuela multigrado*.

<http://www.educadgo.gob.mx/seed/ciide/talleres/5.%20Taller1%20Planeaci+n%20did+ictica%20multigrado.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (SEP). (s.f.) *Ser Tutor de Docentes o Técnicos Docentes de nuevo ingreso en Educación Básica. Tutoría en Línea*. http://143.137.111.80/dgpromocion/tutoria/wp-content/uploads/2018/01/TALLER-TUTORÍA-EN-LÍNEA_190917_Entregado-final.pdf

Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista Del IICE*, (30), 103-124. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.149>

CAPÍTULO VIII

El clima escolar en las primarias multigrado de Durango. Visión de los actores y actrices de la educación

The school environment in multi-grade elementary schools in Durango. The vision of educational actors.

Ángel Sergio Quiñones Rutiaga

*Unidad del CIIDE Profesor Rafael Ramírez
quras21910@gmail.com*

Luz María Cejas Leyva

*Unidad del CIIDE Profesor Ignacio Manuel Altamirano
luzmaria.cejas@durango.gob.mx*

Carlos Guerrero Manzanera

*Unidad del CIIDE Profesor Ignacio Manuel Altamirano
alberto.guerrero@durango.gob.mx*

Maribel Estrada Gómez

*Unidad del CIIDE Profesora Francisca Escárzaga
maribel.estradagomez@durango.gob.mx*

Resumen

El propósito principal de este estudio es *identificar* la percepción del clima escolar que tienen los alumnos, madres y padres de familia, supervisores y docentes en las escuelas primarias multigrado en el estado de Durango. Los objetivos del estudio son dos: a) *comparar* los factores comunes en la construcción del clima escolar por los diversos actores en las escuelas multigrado en el estado de Durango, y b) *clasificar* el peso específico que otorgan los actores a los factores comunes próximos a una tipología de clima escolar. La muestra estratificada quedó constituida por alumnos (1393), madres y padres (1123), supervisores (37) y docentes (136), con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. El cuestionario válido y confiable (INEE) aplicado a los diferentes estratos del estudio arrojó la siguiente contribución: todos los actores perciben como

favorable el clima escolar, supuesto que la resolución de problemas y relaciones sociales en la institución se basan en la comunicación, la confianza y el orgullo de pertenecer al centro escolar; sin embargo, también perciben que la comunidad desvalora la función del docente, al no reconocer su desempeño como profesionales de la educación.

Palabras clave: *Convivencia escolar, clima escolar, escuela multigrado, percepción.*

Abstract

The main purpose of this study is to identify the perception of the school environment that students, parents, supervisors, and teachers have in multigrade elementary schools in the state of Durango. There are two objectives in the study: a) To compare the common factors in the construction of the school environment by the various actors involved, and b) To classify the specific weight that the actors give to the common factors relevant for the school environment. The stratified sample was made up of students (1,393), parents (1,123), supervisors (37), and teachers (136). There was a 95% confidence level with a 5% margin of error. The INEE questionnaire, proved as reliable and valuable, when applied to the different strata of the study yielded the following conclusions: all of the actors perceive the school environment as favorable, assuming that institutional problem-solving and social relationships are based on communication, trust, and school pride; however, they also perceive that the community undervalues the role of the teacher, by not recognizing their performance as educational professionals.

Key words: *School coexistence, school climate, multigrade school, perception.*

Introducción

El vocablo “clima” deriva del latín *climatis* y del griego *klino* que se refiere a las divisiones de la superficie terrestre por su mayor o menor inclinación, curvatura o proximidad del ecuador al polo (Corominas, 1987). Por analogía, el clima escolar podría entenderse como las acciones y percepciones inclinadas a la mejora de este, entre los diversos actores de la educación.

La mejora del clima escolar es una condición de suma importancia en el desempeño de los centros escolares; sobre todo, porque sienta las bases de una cultura sistémica entre el macro, meso y microsistema de las escuelas. Esta interrelación sistémica (clima escolar) de los agentes educativos es un equilibrio de fuerzas que tiende a analizar los problemas académicos, administrativos, laborales y políticos de manera integral, de tal modo que la introspección y proyección que se tenga del clima escolar es la autopercepción, lealtad, voluntad y resolución amigable de los conflictos naturales que se generan en las relaciones de autoridad, de instrucción y opinión del quehacer educativo.

Por ello, el estudio del clima escolar tiene como propósito fundamental *identificar* y *comparar* la percepción del clima que tienen los alumnos, madres y padres de familia, supervisores y docentes en las escuelas primarias multigrado en el estado de Durango.

El trabajo de investigación, por lo tanto, se circunscribió a estudiar las variables contenidas en los cuestionarios administrados; aunque no se descarta, a futuro, relacionar temas que impacten

en el aprovechamiento escolar de los estudiantes y en la mejora de la práctica educativa de los docentes.

Así, la percepción del clima escolar por parte de los alumnos, madres y padres de familia, supervisores y docentes es una autorreflexión identitaria respecto a la población, territorio y gobierno componentes de las escuelas multigrado, alejadas de la administración educativa central y cercanas a la comunidad educativa.

Este panorama sobre clima escolar en las escuelas multigrado es una declaración de reconocimiento de quienes participan en la construcción de un subsistema escolar único e irrepetible en el acto de educar en la convivencia como aprendizaje organizacional de respeto, solidaridad, diversidad, valores, actuaciones y adiciones de todos los integrantes para el fomento de relaciones éticas y morales sanas en el espacio de una sociedad educativa que absorbe la personalidad del individuo biológico.

Desvelar la percepción que se tiene sobre el clima escolar precisa de una revisión sobre el estado de la cuestión que objetiven los hallazgos y conclusiones que validen el conocimiento derivado.

En principio se inicia con el planteamiento del problema, considerandos y estado del clima escolar en las primarias multigrado. En segundo lugar, se presenta el proceso metodológico de la obtención de la muestra, muestreo, administración de cuestionarios y análisis de la información. Finalmente, se presentan las conclusiones que sustentan la percepción que sobre clima escolar tienen los diferentes agentes intervinientes en las escuelas multigrado y su contexto sin olvidar, evidentemente, que son referentes de escenarios difíciles de modificar, pero en los cuáles sí se puede actuar con base en evidencias de investigación para tomar decisiones.

Planteamiento del problema

El clima escolar en las escuelas multigrado es de sumo interés para la comunidad educativa en general; sobre todo, porque multigrado constituye un gran núcleo del sistema educativo. Sin embargo, no siempre las respuestas a sus necesidades son vistas como de primer orden; por ello, en este estudio se tiene la oportunidad de aportar nuevo conocimiento que explique la situación del clima escolar en este tipo de organización escolar.

Las escuelas generales multigrado “son aquellas de sostenimiento público en las que todos los profesores atienden a estudiantes de más de un grado. Por lo regular se ubican en localidades rurales, con niveles altos o muy altos de marginación” (INEE, 2015, p. 33).

Asimismo, cabe destacar que en el entorno de las escuelas multigrado se tienen las escuelas unitarias, en donde los profesores se hacen cargo de todos los alumnos; además de encargarse de las funciones como director. De acuerdo con el estudio realizado por el mismo INEE, el 99.1 % de las escuelas a nivel nacional son multigrado con un profesor que realiza funciones directivas (2015, p.34).

Estos datos informan que las irregularidades presentadas en las escuelas multigrado son fundamentales para la toma de decisiones respecto al acceso y cobertura, oferta educativa y mejora de los resultados educativos, en términos generales.

Justificación

El panorama expuesto con anterioridad revela que el acceso, cobertura, oferta y logros educativos son problemáticas fuertes en multigrado. Si bien, hay acceso y cobertura en primarias multigrado, estos no son de calidad como se muestra en el logro educativo de los alumnos reflejado en las evaluaciones externas de PLANEA o PISA, por ejemplo.

Sumado a lo anterior, las escuelas multigrado presentan situaciones particulares como el bajo logro educativo interno *obtenido por los estudiantes*, derivado de los factores que incurren en el ámbito de la educación multigrado:

Fuertes cargas de trabajo administrativo asignadas a los docentes, que restan tiempo al desarrollo de tareas pedagógicas; tres horas de enseñanza efectiva al día; bajo dominio de estrategias de enseñanza para grupos multigrado; asignación de actividades por debajo del nivel cognitivo de los alumnos; bajo aprovechamiento de los recursos educativos, y una débil vinculación pedagógica con los padres de familia. (Schmelkes y Águila, 2019, p. 19)

Los problemas que enfrenta este subsistema no son menores, toda vez que las intervenciones quedan como meras propuestas de mejora con relación al rezago educativo, la atención a la discapacidad de los alumnos, el rol incipiente de los padres y madres de familia con la escuela, planeación didáctica y organización de los contenidos curriculares, y acompañamiento de los capacitadores tutores a profesores de nuevo ingreso; por último, la flexibilización curricular consistente en la reagrupación de contenidos, tiempo efectivo de clase y enseñanza simultánea que proyecta la autonomía del profesor para un mejor aprendizaje.

Resulta pues, que las escuelas multigrado son un estandarte educativo importante en el país y en nuestro estado; por eso investigar la percepción que tienen los diversos actores educativos es fundamental y urgente para mejorar la oferta educativa.

Pregunta de investigación

Después de la revisión de la problemática de investigación, ahora cabe preguntarse a la luz del objeto de estudio ¿cómo perciben los alumnos, madres y padres, docentes y supervisores el clima escolar en las escuelas multigrado?, ¿qué factores son comunes en la construcción del clima escolar por los diversos actores en las escuelas multigrado? y, por último, ¿cuál es el peso específico que otorgan a los factores comunes que aproximan a la tipología de clima escolar?

Objetivos de investigación

Los objetivos que guían la investigación son de tipo descriptivo, comparativo y de clasificación resultantes de los operativos interrogantes planteados: cómo, cuál y qué percepción tienen los diferentes actores en las escuelas primarias multigrado en el estado de Durango.

El objetivo general fue identificar la percepción del clima escolar que tienen los alumnos, madres y padres de familia, supervisores y docentes en las escuelas primarias multigrado en el estado de Durango; mientras que los objetivos específicos fueron comparar los factores comunes en la construcción del clima escolar por los diversos actores en las escuelas multigrado en el estado de Durango y clasificar el peso específico que otorgan los diversos actores a los factores comunes próximos a una tipología de clima escolar.

Alcances y límites del clima escolar en las escuelas primarias multigrado

Todo proceso de investigación establece fronteras en la definición de sus alcances (objetivos), sea por motivos teóricos o sea por motivos metodológicos, pero de cualquier modo las fronteras restringen el profundizar en el conocimiento total del objeto estudio, por lo que a continuación se exponen los convenientes e inconvenientes propositivos que surgieron de la naturaleza propia del trabajo:

- La muestra en todos y cada uno de los agentes rebasó las expectativas en la representación de los resultados, tanto que los resultados estadísticos permean en la obtención hallazgos objetivos y puntuales de los agentes participantes.
- Los agentes directivos no evaluaron el clima escolar en las escuelas multigrado. La razón que explica este hecho es clara: el profesor multigrado ocupa esta función de oficio; esto constituye un hecho que desbalanceó la formación de clústeres.
- El carácter autoadministrado de los cuestionarios suscita una tendencia en la deseabilidad social en la respuesta de los instrumentos por parte de los actores; sin embargo, las inferencias extraídas del estudio intuyen lo contrario.
- Un potencial metodológico es la regresión múltiple que explicaría los aspectos específicos de un clima escolar adecuado.
- Los hallazgos del estudio sobre clima escolar en las escuelas multigrado son inéditos y causales de políticas educativas en la mejora del servicio.

Clima escolar: considerandos

El clima escolar ocupa un lugar destacado en materia de investigación, supuesto que influye en el rendimiento de los alumnos. Pero hay que tener cuidado en considerar el clima escolar como una figura unifactorial, al contrario, es una figura multifactorial que repercute en diferentes engranajes de la educación. Por lo tanto, un clima político escolar extremo no es sinónimo de bajo rendimiento académico, más bien, es un proceso de reajuste, parecido a ley de la capilaridad social, donde la presión de los conflictos es proporcional a la resolución de estos.

Así, Tenti (2007) define el clima escolar como el conjunto de percepciones compartidas por los miembros del centro educativo sobre el trabajo, las relaciones interpersonales que se dan en torno a él y las diversas regulaciones y regulaciones formales que afectan el mismo.

Para la UNESCO (2013), el clima escolar es un factor poderoso que explica y contribuye al logro de los aprendizajes en los contextos educativos de América Latina, de lo que se interpreta que un clima escolar accidental contribuye poco en el desarrollo de la escuela y de los educandos. Por lo tanto, un clima escolar tiene que generarse intencionalmente para alcanzar los fines de la educación. Y en esto interviene de manera decisiva el liderazgo del director como una figura que conecta las voluntades internas y externas escolares, pues el clima debe iniciar con un buen trato y culminar con un buen servicio. En este sentido, “el clima escolar son las percepciones que tienen los actores educativos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en la institución escolar y del marco en el cual estas relaciones se generan” (González-Benito, 2019, p. 5).

Hasta aquí no debe confundirse el clima escolar con una relación amistosa de trabajo, porque el clima en las escuelas tiene como sustento la norma que supedita a las reglas de urbanidad y del buen trato.

Considerando, por tanto, que “los mínimos de un buen clima escolar es la norma” (Vaello Orts, 2003, como se cita en González-Benito, 2019, p. 6) y el máximo, como:

“(…) un clima regido por el consentimiento de los concertantes en aras de mejorar las relaciones educativas basadas en un aprendizaje organizacional e individual a partir de una relación factorial: físicos, estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que confieren un estilo propio a la institución” (González-Benito, 2019, p. 5).

El clima escolar, como se dijo anteriormente, es un factor de eficacia escolar, de tal modo que es difícil imaginar un buen centro educativo con un buen rendimiento y nivel de convivencia, con un clima negativo, salvo que se trate de un centro escolar resiliente, en donde se encuentran de manera circunstancial actores, contextos, historia y buenas prácticas a cumplirse por el hecho de estar en un aquí y en un ahora. Pero de lo que se trata realmente es construir con dolo o intención positiva un entramado de buenas relaciones que identifiquen a un centro escolar como progresista y adaptativo a los cambios, siempre y cuando la figura del director sea una representación de diálogo entre lo que corresponde desempeñar como educadores y lo que corresponde cumplir como comunidad; unos enseñando desde su profesión y otros, opinando con su participación.

Desafortunadamente, hoy en día la participación de la comunidad educativa se entiende como intervención directa sobre el quehacer del profesor en el aula, más debería entenderse como apoyo indirecto en la motivación de los educandos en la superación de los obstáculos personales y sociales para crear las bases de un aprendizaje emocional, académico y social.

Hay que tener en cuenta que los estudiantes asisten a la escuela a academizarse, mientras que en el hogar viven para educarse, por lo que unir estos dos polos es una tarea explícita de un clima escolar que inicia con el reconocimiento del rostro ajeno.

Esta idea tiene mayor fuerza si todo confluye en la integración de un centro escolar eficaz que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socioeconómica y cultural de las familias (consideraciones necesarias al analizar el clima escolar en escuelas primarias), y que alcanza logros educativos satisfactorios, establece procesos de comunicación y acción eficientes sobre un liderazgo-condición potenciador de ambientes de aula, escolares y sociales favorables en la rendición de cuentas.

Centros con entornos sociales ya sean *normales* o *problemáticos*, tienen climas diferentes, lo que quiere decir que, a pesar de lo fáciles o difíciles que sean las condiciones externas, cada centro es capaz de crear un microcosmos y un clima de relación singular.

Gutiérrez considera que un “clima escolar adecuado es aquél en el que la dinámica de las relaciones que se establecen entre los diversos actores propicia la comunicación y el trabajo colaborativo; existe cierto nivel de armonía; el nivel de conflictividad es mínimo [...]”, y “existen canales adecuados de comunicación, reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Se da, además, un alto grado de satisfacción de los distintos agentes con el desempeño general de la escuela, el propio y el del resto de los agentes educativos [...] y generan altas expectativas que se ven cumplidas con los logros alcanzados”.

Por su parte, Aron et al. (2012) considera que los siguientes factores se relacionan con un clima social positivo: ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación

respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros, y capacidad de valorarse mutuamente.

En consecuencia, un clima escolar adecuado propicia las condiciones para que los componentes humanos adquieran los conocimientos profesionales fundamentales, a la par que desarrollen y potencien los valores, diálogo y actitudes positivas que colocan el éxito como satisfacción y bienestar de todos y cada uno de los actores educativos.

Esto confiere una compleja red de relaciones que actúan a distinto nivel en la estructura social de participación; una estructura, más o menos implícita, que se compone de costumbres, normas, convenciones, hábitos y valores que circunscriben las relaciones en un marco de referencia útil cuando está al servicio del desarrollo de los protagonistas e inútil cuando no funciona o inhibe el desarrollo de la comunidad (Pérez, G., 1992, como se cita en Ortega y col., 1998).

Por ello, el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el apartado de interpretación de los instrumentos, expresa:

Un clima adecuado es aquél en el que la dinámica de las relaciones que se establecen entre los diversos actores propicia la comunicación y el trabajo colaborativo; existe cierto nivel de armonía; el nivel de conflictividad es mínimo; existen canales adecuados de comunicación y reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño. Se da, además, un alto grado de satisfacción de los distintos agentes con el desempeño general de la escuela, el propio y el del resto de los agentes educativos; se generan altas expectativas que se ven cumplidas con los logros alcanzados. De igual forma, el nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar de todos los actores es alto. (2016, p. 4)

Sin embargo, el ideal de un clima escolar adecuado es difuso en el espacio de las escuelas multigrado, pues este se enrarece por la distancia tomada por la autoridad respecto a las necesidades visibles y no atendidas. Si bien es cierto que todo clima escolar adecuado deriva de un contexto situacional, no es menos cierto que cada institución debería generar patrones mínimos de imitación positiva disciplinares, ejemplares y de cumplimiento de las metas educativas planeadas en cada centro.

En educación ningún fin debe ser obtenido al azar (caso del clima escolar), por el contrario, debe ser causa y efecto de un sistema de correlaciones entre personas con deseos, motivaciones e ideales por encima de cualquier subsistema que en ocasiones despersonaliza la generosa humanidad.

Programas de apoyo

La Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del Programa Nacional de Convivencia Escolar (2014), presenta la importancia de articular la educación de calidad y la formación de ciudadanos que convivan armónicamente con la convivencia fomentada desde las instituciones escolares, por lo que las estrategias que se han implementado abarcan la ejecución de diferentes programas (Programa de Apoyo a la Gestión del Clima y la Convivencia Escolar, y Programa Nacional de Convivencia Escolar, por citar algunos), el fortalecimiento de la gestión, la relevancia de la formación cívica y ética, así como el apoyo especializado para la mejora de la convivencia entre los que destaca el diagnóstico de los ambientes, lo que indudablemente se ve reflejado en los resultados de la presente investigación.

La UNESCO, a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en el artículo *Análisis de un clima escolar ¿Poderoso factor que explica el*

aprendizaje en América Latina y el Caribe? (2013) afirma que el clima de las relaciones humanas en las escuelas influye en el aprendizaje de los estudiantes, al contar con una organización donde directivos, docentes y padres de familia promuevan el trato respetuoso entre los alumnos, contando con una convivencia positiva que indiscutiblemente se reflejará en una mejor calidad de la educación en general.

En el artículo *Educación de calidad para todos, Un asunto de derechos humanos* publicado por la UNESCO (2007), se pone de manifiesto que los alumnos matriculados en las escuelas multigrado, (sin expresar diferencias entre las generales e indígenas) son considerados como una población vulnerable que necesita el apoyo social, político y educativo para lograr los propósitos escolares, considerando que el clima escolar influye en la calidad de la educación recibida por los alumnos, considerando necesario pues, evaluar el clima escolar y las expectativas de los diferentes actores educativos de estas instituciones.

Estado del clima escolar

En la escuela se conjuga la convivencia de diversos grupos de personas que mantienen entre sí distintos sistemas de relaciones internas por desplegar relaciones con docentes y alumnos y con otros grupos sociales como la familia, la autoridad educativa o la sociedad en general. Esto tiende, sin duda, a la búsqueda de la mejora en los resultados de aprendizaje y el buen funcionamiento de los centros en manos de los protagonistas de la acción docente y discente. La evidencia indica que, efectivamente, un buen clima escolar es consecuencia de satisfactorias relaciones horizontales y verticales.

Un estudio realizado por Murillo y Martínez (2018) en 254 aulas de 98 escuelas en nueve países de Iberoamérica, con un guion homologado de observación, identificaron la evidencia de que el rendimiento en matemáticas, el autoconcepto y la satisfacción con la escuela demostró que los factores clima del aula, planeación de las clases, actividades didácticas efectivas, evaluación y retroalimentación, tareas para casa, y gestión del tiempo del aula son factores correlacionados con el rendimiento, autoconcepto y bienestar de los estudiantes.

La investigación correlacional, no experimental y transeccional entre clima escolar y expectativas de los padres de familia de escuelas de educación primaria (en Navojoa, Sonora) (Solís y Rodulfo, s/f) se administró el cuestionario del INEE relativo a clima escolar. Los resultados arrojaron que el factor clima escolar correlaciona (+.728) positivamente con las expectativas de los padres de familia. La conclusión admite que al mejorar el clima escolar las expectativas de los padres de familia aumentan, y viceversa.

El análisis de la relación entre las variables de emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar (Ros et al., 2017) a través de cuatro instrumentos autoinformados (QDE, STAIC, A-EP y CES) en una muestra de escolares de educación primaria, revelaron que una autoestima sana impacta claramente en tener un clima social adecuado de aula y, por consecuencia, resultados académicos más prometedores.

La evaluación de la percepción del Clima Social Escolar y la Satisfacción Vital total, Satisfacción Vital Multidimensional y la Satisfacción Vital de los Estudiantes y Clima Social Escolar (Leria y Salgado, 2019) concluyó que la Satisfacción Vital Total fue predicha principalmente por el Clima Escolar percibido en torno al colegio y las y los compañeros. Por otro lado, la Satisfacción Vital (dimensiones) fue explicada por variables relacionadas con la escuela

(37,3%), con las y los amigos (20,9%) y la satisfacción vital total (33,2%). En suma, el contexto escolar tiene significancia social para con los propios estudiantes.

El estudio no experimental llevado a cabo por Rodríguez-Mantilla y Ruiz (2019) tuvo como propósito el analizar la percepción que el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria tiene sobre el clima de su centro escolar. Para ello, se aplicó un cuestionario sobre relaciones interpersonales del profesorado con sus alumnos, compañeros y superiores (muestra de 1,092 docentes de la Comunidad de Madrid). Los resultados explican que los encuestados perciben un clima adecuado entre profesores-alumnos y compañeros y superiores. Sin embargo, los centros privados perciben un mejor clima entre alumnos y compañeros, en tanto que los profesores con menos de 5 años de experiencia son los que perciben un clima menos positivo con sus alumnos.

La investigación liderada por Francis Huang, de la Universidad de Missouri, y Dewey Cornell, de la Universidad de Virginia, (como se cita en la Asociación Educar para el Desarrollo Humano, 2019), reveló que cuando los educadores y directivos escolares se focalizan en crear un clima emocional positivo disminuyen alrededor del 10% las suspensiones en las escuelas.

El Centro de Investigación y Estudios Educativos y Sindicales de la Actualidad en México informa que el clima escolar es un concepto que descansa en diferentes factores. Los estudios realizados, según se menciona por este centro, se enfocan en evaluar las percepciones de los alumnos, maestros y directivos en conjunto o por separado para entender el clima escolar como “las percepciones y valores que los miembros de un establecimiento educacional construyen de este y de las relaciones que en él se dan” (López et al., 2014, como se cita en Ayala, 2017).

Como se puede deducir, el clima escolar tiene muchas variantes de estudio, por lo que su influencia es positiva o negativa en el progreso de alguna institución escolar, convirtiéndose en una red que atrapa actuaciones sociales y personales a favor de axiología de identidad.

Metodología

El estudio del clima escolar en las escuelas primarias multigrado parte de un diseño cuantitativo-descriptivo sobre las percepciones específicas que tienen alumnos, madres y padres, docentes y supervisores, y continúa con un análisis comparativo de las semejanzas y diferencias percibidas sobre la construcción del clima escolar entre los diversos agentes y, finalmente, se proyecta una tipología (clústeres) que sobre clima escolar tienen los actores a través de la agrupación de las percepciones. A efecto de desarrollar la investigación descriptiva, comparativa y proyectiva se administraron los cuestionarios estructurados de respuesta poltómica, válidos y fiables con muestra de 200 informantes elaborados por el INEE (2015).

Los cuestionarios para la evaluación del clima escolar de convivencia en general y satisfacción y cumplimiento de expectativas (secciones de cada cuestionario) son fundamentales en los procesos de mejora educativa, pues los agentes evalúan a sus pares con el afán de valorar y actuar con acciones tendentes a la prestación de un servicio educativo de calidad. Por lo tanto, quienes conocen el sistema son los propios actores desde sus perspectivas y juicios con base en las relaciones comunitarias, personales, valorales, académicas, laborales y administrativas que determinan la creación de programas o rutas en la resolución de los problemas educativos.

Los cuestionarios aplicados a los diversos estamentos: alumnos (4º y 6º grados), supervisores, madres/padres de familia y docentes comparten un paralelismo de ítems, aunque como se mencionará más adelante, la fusión de ítems sirvió para evitar su repetición y, por consecuencia, su sesgo por motivos de redacción y tendencia en la respuesta.

Cabe aclarar que el estrato de Directores Técnicos no participó, debido a que en las escuelas multigrado los docentes cumplen con este rol de oficio, por lo cual esta figura de existencia ficticia no evaluó el desempeño de otros participantes.

Se mencionó, asimismo, que los instrumentos fueron aplicados a lo largo del ciclo escolar en virtud de que los cuestionarios versan sobre opiniones o juicios de valor ponderables de las visiones del clima de los centros escolares.

En consecuencia, el marco muestral de las escuelas primarias multigrado estuvo compuesto por los siguientes estratos:

- a. Alumnos/as (1679) -más del 10% recomendado por el INEE-,
- b. supervisores (73),
- c. padres y madres (1679), y
- d. docentes (148).

La recuperación de los instrumentos en alumnos/as fue de 1393, supervisores 37, padres y madres 1123 y docentes 136. Este cúmulo de instrumentos permite tener información confiable del 95% y un margen de error del 5% representativa del nivel educativo.

Una vez llevada a cabo esta etapa, el primer paso fue pilotear los cuestionarios en tres escuelas para revisar aspectos operativos: a) comprensión de las instrucciones, b) claridad y comprensión de los ítems, c) cálculo del tiempo en responder los cuestionarios (30 minutos), d) supresión o fusión de ítems de acuerdo con el criterio vertido sobre todo por parte del personal docente y supervisores o de otras condiciones que justificaron la actuación. El resultado fue la supresión de ítems relacionados con los directivos, toda vez que los profesores son encargados de esta función. Así, en la fusión de los ítems se tomó como criterio de los enunciados que fueron repetitivos.

El establecer dichas condiciones en la administración de los cuestionarios, sin lugar a duda, dio la posibilidad de interpretar los resultados de acuerdo con la perspectiva del INEE):

Resulta claro que cuando los informantes manifiestan estar de acuerdo y muy de acuerdo con un determinado planteamiento, se está valorando favorablemente el rasgo en cuestión...De la misma manera, el desacuerdo y muy en desacuerdo, indican valoraciones desfavorables sobre el aspecto tratado ... y finalmente, cuando existe un importante número de respuestas ubicadas en 'sin elementos para responder' habrá que investigar también el motivo. (2015, p. 4)

Resultados y discusión

Clima escolar percibido por alumnos y alumnas de primaria multigrado.

El cuestionario de evaluación del clima escolar en los estudiantes constó de 35 ítems con un escalamiento en las respuestas que van de 5 = Muy de Acuerdo y 0 = Indeciso. Los ítems abordan cuestiones referentes a los conflictos sucedidos en la escuela y en el aula, de las relaciones interpersonales entre profesores, alumno, madres y padres, y de los valores presentes en el contexto escolar.

Como se puede observar en la tabla 1, los ítems seleccionados positivamente por los estudiantes fueron del A1 al A28.

Tabla 1

Descriptivo de medias en alumnos.

VARIABLES	N	Media	Desviación estándar
A1	1393	4.191	0.9896
A2	1393	4.2627	0.86347
A3	1393	4.1572	1.01518
A4	1393	4.28	0.95698
A5	1393	4.6167	2.1528
A6	1393	4.2484	0.86688
A7	1393	4.4961	0.75059
A8	1393	4.4436	0.79683
A9	1393	4.5097	1.62773
A10	1393	4.3202	0.83011
A11	1393	4.2577	1.03546
A12	1393	4.3697	0.98938
A13	1393	4.3798	0.90263
A14	1393	4.2986	1.3797
A15	1393	4.4436	1.91257
A16	1393	4.3991	0.90102
A17	1393	4.1177	1.07702
A18	1393	4.397	0.93059
A19	1393	4.4716	0.83008
A20	1393	4.435	0.92397
A21	1393	4.5621	2.09729
A22	1393	4.2204	1.0225
A23	1393	4.1881	1.02298
A24	1393	4.3711	1.64682
A25	1393	4.3467	0.93216
A26	1393	4.3475	1.63296
A27	1393	4.1579	1.1882
A28	1393	4.2584	1.05487

Fuente. Elaboración propia.

El análisis de comparativo de medias igual o mayor $\Rightarrow 4$, revela que los 1,393 alumnos/as encuestados/as están de ACUERDO con el clima escolar en todos los ítems mencionados líneas arriba; sin embargo, los alumnos califican de manera alta las siguientes aseveraciones: A5: entre los profesores se llevan bien, A7: los profesores se llevan bien con los alumnos, A9: donde los alumnos mencionan que se llevan bien con su profesor, y A19: los alumnos le tienen confianza a sus maestros, y A21: los alumnos mencionan sentirse bien con lo que han aprendido.

Por otro lado, los alumnos califican EN DESCUERDO (ítems 29 a 35) el no hablar bien de los profesores, alumnos y directivos, pues hablar bien de los demás es reconocer la labor docente.

De aquí se colige que los alumnos perciben un clima escolar positivo en su centro escolar, sobre todo, cuando destacan la relación de buen trato y confianza que hay entre profesores, y entre profesores y alumnos. La consecuencia positiva de este buen trato y confianza es que los alumnos dicen sentirse muy bien con lo que han aprendido, lo cual desvela que el clima escolar es evaluado de manera ponderada por los alumnos.

Clima escolar percibido por los madres y padres de familia de primaria multigrado.

El cuestionario aplicado a padres de familia constó de 42 ítems. El criterio para evaluar los ítems consistió en seleccionar aquellos que calificaran el clima escolar con una media igual o mayor ≥ 4 .

La temática que tratan los ítems consiste en analizar conflictos escolares, resolver problemas sucedidos en la institución, existencia de buenas relaciones entre los actores y la comunicación que se da entre los diferentes agentes.

En términos generales, todos los ítems son calificados positivamente por las madres y padres de familia; excepto el ítem 35 que se refiere a que los DOCENTES NO HAN OBTENIDO RECONOCIMIENTOS POR SU LABOR DE APOYO.

Tabla 2

Descriptivo de medias en padres.

Variables	N	Media	Desviación estándar
P35	1123	3.8077	1.79185

Fuente. Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 2, las madres y padres de familia con media = 3.8 califican EN DESCUERDO LA FALTA DE RECONOCIMIENTO AL DOCENTE respecto de su desempeño profesional.

Esta falta de reconocimiento de la labor docente queda como evidencia descrita por alumnos y madres y padres de familia, de lo que se deduce que el profesor es valorado por la comunidad, más no por sus superiores jerárquicos.

Clima escolar percibido por supervisores/as de primaria multigrado.

El cuestionario aplicado a supervisores constó de 42 ítems que fueron calificados con una media igual o mayor a ≥ 4 . El cuestionario, al igual que en el de alumnos y madres y padres, trata contenidos relativos a conflictos escolares, resolver problemas sucedidos en la institución, existencia de buenas relaciones entre los actores, la comunicación, participación, motivación y reconocimiento de los diferentes agentes.

Los supervisores califican EN DESACUERDO los siguientes ítems: 33 a 38, y 39-40. Los ítems 33 a 39 expresan QUE AL DOCENTE NO SE LE RECONOCE SU LABOR MEDIANTE

ESTÍMULO POR SU DESEMPEÑO. Además, agregan que los ALUMNOS, MADRES y PADRES y SUPERVISORES, NO HAN CUBIERTO LAS EXPECTATIVAS ESPERADOS POR TODOS LOS ACTORES, pues la participación es crucial para la toma de cesiones escolares.

Tabla 3

Descriptivo de medias en supervisores.

Variables	N	Media	Desviación estándar
S33	37	3.9189	0.75933
S34	37	3.7568	0.64141
S35	37	3.4865	0.80352
S36	37	3.5946	1.01268
S37	37	3.6757	0.62601
S38	37	3.7568	0.68335
S39	37	3.8108	0.70071
S40	37	3.9459	0.77981

Fuente. Elaboración propia.

A continuación, se exponen los contenidos explícitos de los ítems analizados descriptivamente en la tabla anterior.

Tabla 4

Ítems valorados desfavorablemente por los supervisores.

-
- 33. Se reconoce la labor de los profesores mediante estímulos por su desempeño.
 - 34. Se reconoce el esfuerzo de los alumnos mediante la entrega de premios o diplomas.
 - 35. Se reconoce la participación de los padres de familia mediante la entrega de premios o diplomas.
 - 36. He obtenido reconocimientos por mi labor como supervisor (a).
 - 37. Se han dado los resultados que yo esperaba al inicio del ciclo escolar
 - 38. Los profesores han cumplido con mis expectativas iniciales
 - 39. Los alumnos en general han cumplido con mis expectativas iniciales.
 - 40. Los padres de familia han participado en la escuela de acuerdo a lo que esperaba al inicio del ciclo escolar.
-

Fuente. Ítems del cuestionario.

Como se observa en las tablas 3 y 4 respectivamente, los ítems citados fueron calificados con media menor a 4, lo cual indica que los supervisores coinciden con la visión de los alumnos, madres y padres con respecto a que los docentes no son reconocidos por el desempeño de su labor docente.

Clima escolar percibido por el personal docente de primaria multigrado.

El cuestionario aplicado a los docentes de las escuelas primarias multigrado constó de 53 ítems que, al igual que los demás cuestionarios, se calificaron con una escala de 5 (muy de acuerdo) a 0 (indeciso). De la misma manera, se estableció una media igual o mayor =>4 para su evaluación. Cabe señalar que el cuestionario trata similares contenidos que en los demás cuestionamientos.

A continuación, en la tabla 5 se observa la media de los ítems evaluados.

Tabla 5

Descriptivo de medias en docentes.

Variables	N	Media	Desviación estándar
D31	136	3.8897	0.80437
D34	136	3.7132	1.10157
D36	136	3.5368	1.1795
D37	136	3.6691	1.12253
D38	136	3.9191	0.80788
D42	136	3.8015	1.0806

Fuente. Elaboración propia.

Como se desprende del análisis de la tabla citada los ítems 31, 34, 36, 37, 38 y 42 fueron calificados EN DESACUERDO. En la tabla 6, se presenta la descripción del contenido de los ítems.

Tabla 6

Ítems valorados desfavorablemente por los docentes.

31. Me siento satisfecho(a) con la participación de los padres de familia en los asuntos escolares de sus hijos
34. Se reconoce la labor de los profesores mediante estímulos por su desempeño
36. Se reconoce la participación de los padres de familia mediante la entrega de premios o diplomas.
37. He obtenido reconocimientos por mi labor como profesor (a).
38. Se han dado los resultados que yo esperaba al inicio del ciclo escolar.
42. Los padres de familia han participado en la escuela de acuerdo a lo que esperaba al inicio del ciclo escolar.

Fuente. Ítems del cuestionario.

La información contenida en la tabla expresa que LOS DOCENTES CONSIDERAN QUE NO HAY UN RECONOCIMIENTO A SU DESEMPEÑO PROFESIONAL; asimismo, se intuye que NO HAN RECIBIDO APOYO DE LAS MADRES Y PADRES DE FAMILIA EN SU LABOR DOCENTE, por lo que esto no se ve reflejado en los resultados o logros académicos de los alumnos.

Las percepciones sobre el clima escolar son variopintas desde una perspectiva subjetiva y de regulaciones normativas mínimas que definen a una institución (Tenti, 2007). Así, desde la perspectiva de los alumnos y alumnas parece que el clima escolar es propicio en el centro escolar;

salvo el no hablar bien de los profesores, alumnos y directivos que se refleja en el desconocimiento de la labor docente.

Esto viene a confirmar que a pesar de las condiciones existentes los alumnos “son considerados como una población vulnerable que recibe el apoyo social, político y educativo de los actores educativos” (UNESCO, 2007).

Por otro lado, la percepción que tienen las madres y padres de un clima adecuado es cuando la dinámica de las relaciones que se establece entre los diversos actores propicia “el reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño”, según Gutiérrez (como se cita en Palomares & Rodulfo, 2007); sin embargo, la tesis expuesta se interpreta en sentido contrario: las madres y padres abogan para que a los docentes se les reconozca como profesionales de la educación.

Los supervisores, aunque califican el clima escolar como positivo (UNESCO, 2013), al tiempo señalan que todos los actores se les debe reconocer su labor educativa. Esto evidencia que las autoridades locales y federales restan atención al trabajo desempeñado por la comunidad educativa.

Finalmente, los docentes ponen hincapié en que no son reconocidos en su labor por padres y autoridades, de lo que se deduce experimentan insatisfacción en su desempeño y tengan bajas expectativas (Gutiérrez, como se cita en Palomares y Rodulfo, 2007)

Elementos compositivos de un clima escolar adecuado.

Si se parafrasea la definición de clima escolar adecuado propuesta por el INEE (2016), como aquél en el que la dinámica de las relaciones que se establecen entre los diversos actores propicia la comunicación y el trabajo colaborativo (...) la armonía, reconocimiento y estímulo a los distintos actores (...). La consecuencia será un alto grado de satisfacción de los distintos agentes educativos con base en la motivación y el compromiso.

Esta definición de clima escolar permite identificar, teóricamente, los elementos adecuados en su composición: clasificar, detectar y dividir subgrupos de individuos o variables en apariencia diferentes, utilizando la técnica multivariante: clústeres o análisis o conglomerados similares en función de los valores observados, que se clasifican por una matriz de proximidades más cercanas o distanciadas, configurando *a posteriori* los conglomerados; es decir, sin establecer *a priori* ningún conglomerado de pertenencia y sin conocer los conjuntos que se formarán y las características que coincidirán.

No obstante, los conglomerados o clústeres jerárquicos obedecen a condiciones estadísticas que hay que cumplir y así obtener resultados satisfactorios en su interpretación. Dos pues son las condiciones, estandarizar las variables para que haya una distribución normal en los diferentes estratos analizados y detectar los valores perdidos y atípicos en el afán de que no modifiquen ningún conglomerado.

Como se mencionó anteriormente, se procedió a estandarizar las variables y detectar los valores perdidos en la definición de los clústeres. Como se puede observar en la tabla 7, se analizaron los casos para formar subgrupos más cercanos: 2, 3, con un coeficiente de distancia de 10.607, seguido de los valores 23, 24 y 2; con un coeficiente de distancia de 11.637 y 11.906 que evidencian una cercanía entre estos casos.

De lo anterior se desprende que en la clasificación, detección y división automática de los casos la distancia aumenta sucesivamente. Por ejemplo, en la etapa 7, convergen los casos 18 y 19

con distancia 12.782, lo cual indica lejanía o mayor distancia respecto de los primeros casos descritos.

Tabla 7
Enlace promedio (entre grupos).

Etapa	Clúster combinado		Coeficientes	Primera aparición del clúster de etapa		Etapa siguiente
	Clúster 1	Clúster 2		Clúster 1	Clúster 2	
1	2	3	10.607	0	0	3
2	23	24	11.637	0	0	9
3	2	13	11.906	1	0	6
4	15	32	12.191	0	0	18
5	22	28	12.482	0	0	11
6	2	33	12.54	3	0	13
7	18	19	12.782	0	0	19
8	6	16	12.994	0	0	17
9	23	26	13.058	2	0	14
10	7	9	13.254	0	0	17
11	20	22	13.469	0	5	20
12	8	10	13.859	0	0	16
13	1	2	14.069	0	6	16
14	23	27	14.102	9	0	22
15	5	21	14.316	0	0	26
16	1	8	14.318	13	12	22
17	6	7	14.388	8	10	24
18	11	15	14.436	0	4	23
19	17	18	14.537	0	7	21
20	20	25	14.779	11	0	25
21	14	17	15.128	0	19	23
22	1	23	15.34	16	14	26
23	11	14	15.509	18	21	27
24	4	6	15.707	0	17	29
25	20	29	15.76	20	0	28
26	1	5	16.217	22	15	28
27	11	31	16.419	23	0	30
28	1	20	16.521	26	25	29
29	1	4	16.869	28	24	30
30	1	11	17.11	29	27	31
31	1	34	17.853	30	0	32

Etapa	Clúster combinado	Coefficientes	Primera aparición del clúster de etapa	Etapa siguiente		
32	1	30	18.563	31	0	33
33	1	12	19.714	32	0	34
34	1	37	20.364	33	0	35
35	1	36	21.687	34	0	36
36	1	35	22.265	35	0	0

Fuente. Elaboración propia.

En este orden de ideas, se tienen los elementos de juicio comunes en la configuración de un clima escolar adecuado. Para ello, el dendograma desplegado en la Figura 1 muestra de manera intuitiva la exploración y descripción de los conglomerados.

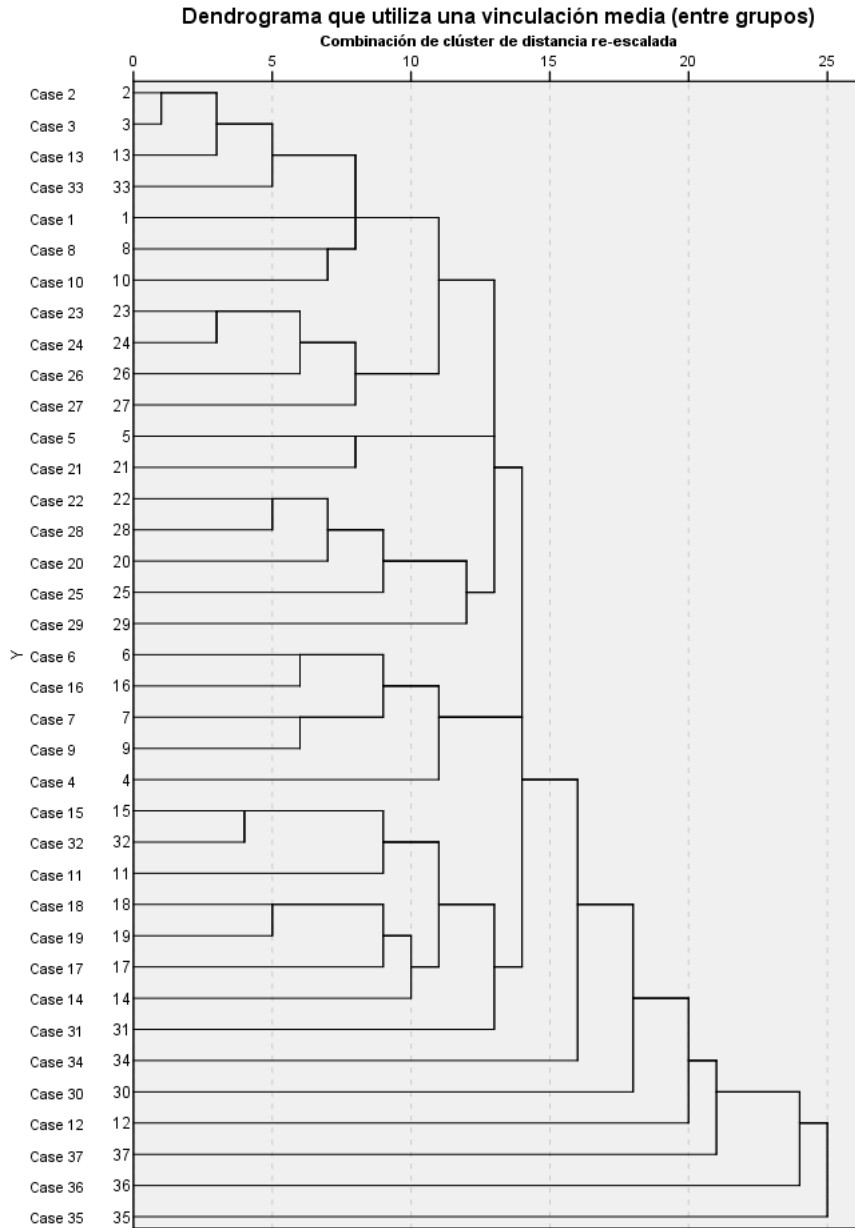
El análisis del dendograma informa de la media intergrupos en la estructuración de los clústeres:

- Clúster uno, casos: 2, 3, 13 y 33
- Clúster dos, casos: 23, 24 y 26
- Clúster tres, casos: 22, 28 y 20
- Clúster cuatro, casos: 6; 16 y 7
- Clúster cinco, casos: 15; 32 y 11
- Clúster seis, casos: 18; 19 y 17

A efectos de punto de corte de los clústeres, se toman en consideración los que tuvieron un número diferenciado de tres casos.

Figura 1

Dendograma que utiliza una vinculación media entre grupos, combinación de clúster de distancia re-escalada.



Fuente. Elaboración propia.

Clima escolar adecuado en las escuelas multigrado.

El análisis de conglomerados entre los diversos juicios valorativos de los cuestionarios aplicados a alumnos, padres y madres, supervisores/as y docentes resultaron los siguientes clústeres.

- Clúster I, casos: 2, 3, 13 y 33. Este clúster hace referencia a un clima escolar con expectativas de RESOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE MANERA OPORTUNA a través de una COMUNICACIÓN favorable entre docentes, alumnos, alumnas y autoridades con la intención de reconstruir el RECONOCIMIENTO del desempeño de cada uno de los actores.
- Clúster II, casos: 23, 24 y 26. Este clúster explica que la CONFIANZA y ORGULLO entre supervisores/as, padres/ madres y docentes repercute en los alumnos para sean RECONOCIDOS por sus padres/madres respecto de sus expectativas.
- Clúster III, casos: 22, 28 y 20. El clúster III indica que el clima escolar cubre las expectativas de los actores en cuanto que todos y cada uno depositen el valor CONFIANZA para sentirse orgullosos en su desempeño profesional, siempre y cuando los alumnos sean RECONOCIDOS por sus padres.
- Clúster IV, casos: 6; 16 y 7. Este clúster muestra un clima adecuado, si RELACIÓN SOCIAL ES FAVORABLE O SATISFACTORIA entre los diversos actores basada en una excelente COMUNICACIÓN.
- Clúster V, casos: 15; 32 y 11. La COMUNICACIÓN, SATISFACCIÓN y RECONOCIMIENTO entre los diferentes estratos constituye un clúster con clima escolar adecuado y posibles expectativas cubiertas.
- Clúster VI, casos: 18; 19 y 17. La COMUNICACIÓN CONSTANTE y la CONFIANZA recíproca entre actores integra un clúster con clima escolar adecuado.

Conclusiones

Las principales conclusiones respecto a ¿cómo perciben los alumnos, madres y padres, docentes y supervisores el clima escolar en las escuelas multigrado? se encuentra que se identificaron, compararon y clasificaron las siguientes percepciones:

1. Los alumnos/alumnas y madres/padres están DE ACUERDO, en términos generales, con el clima escolar. Sin embargo, estos últimos expresan la nula expectativa del reconocimiento del trabajo docente.
2. Los supervisores califican EN DESACUERDO el que no se reconozca la labor docente; también señalan que los alumnos, padres y madres y supervisores no han cubierto las expectativas esperadas de participación social para con la escuela.
3. Los docentes consideran que no hay un reconocimiento a su desempeño profesional; supuesto que no han recibido la expectativa de apoyo de madres y padres de familia en el aula.
4. La percepción general que tiene la comunidad educativa respecto al clima escolar es que la resolución de los problemas debe darse de manera oportuna, siempre y cuando haya comunicación favorable entre actores y se otorgue reconocimiento recíproco al trabajo desempeñado por todos y cada uno de los actores de la educación.

5. Asimismo, la comunidad considera que el clima escolar debe fundarse en la CONFIANZA y ORGULLO para que a su vez los alumnos sean RECONOCIDOS por sus madres/padres respecto del trabajo escolar.
6. La comunicación, la satisfacción y el reconocimiento en los diversos estratos educativos es una condición para un clima adecuado.
7. La comunicación constante y la confianza recíproca entre actores es condición sumatoria para construir un clima adecuado.
8. En términos generales, el clima es adecuado en la comunidad si relación social está basada en una comunicación satisfactoria, como se presenta.

Las conclusiones anteriores nos conducen a plantear que los valores permean en la construcción de la identidad institucional, y que la falta de identidad se refleja en el nulo reconocimiento profesional y personal del docente, donde la estabilidad laboral y económica se desligan del principio de progresividad de los derechos humanos y del principio de interdependencia.

Por tanto, los fines de la educación tienen una carga subjetiva social que construye la personalidad de las instituciones educativas. Por ello, la puesta en marcha de un programa de reconocimiento docente es fundamental para el crecimiento moral y ético de un País, pues queda demostrado que el aumento salarial derivado del Producto Interno Bruto no es sinónimo de alto logro educativo.

Referencias

- Aron, M., Milicic, N., y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar (ECLIS). *Universitas Psychologica*, 11(3),803-813. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=647/64724634010>
- Asociación Educar para el Desarrollo Humano. (2019). *Creando un buen clima escolar*. <https://asociacioneducar.com/creandoclimaescolar>
- Ayala A., D. V. (2017). ¿Qué es el clima escolar? *Investigación y Estudios Educativos y Sindicales de la Actualidad en México*. (IEESAMX). <https://ieesamx.wordpress.com/2017/01/19/que-es-el-clima-escolar/>
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* (3ra. Ed.). Madrid: Gredos. Recuperado de <https://losapuntesdefilosofia.files.wordpress.com/2017/09/diccionarioetimolocc81gico-abreviado-de-la-lengua-castellana-joan-corominas.pdf>
- González-Benito, A. (2019). Guía para la mejora del clima escolar en los centros educativos. Cuaderno de clima escolar. UNICEF. https://www.researchgate.net/publication/336532786_Guia_para_la_mejora_del_clima_escolar_en_los_centros_educativos
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (INEE). (2016). *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos*.

- Documento conceptual y metodológico. INEE.
<https://www.inee.edu.mx/publicaciones/evaluacion-de-condiciones-basicas-para-laensenanza-y-el-aprendizaje-desde-la-perspectiva-de-los-derechos-humanos-documento-conceptual-y-metodologico/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2015). *Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar en Escuelas Primarias*. INEE.
<http://blog.educastur.es/autoevaluacion/files/2008/02/bateria-de-instrumentos-para-la-evaluacion-del-clima-escolar.pdf>.
- Leria, L. y Salgado, J. (2019). Efecto del clima social escolar en la satisfacción con la vida en estudiantes de primaria y secundaria. *Revista Educación*, 43, (1), 3-16.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/30019>
- Murillo, J. y Martínez, C. (2018). Factores de aula asociados al desarrollo integral de los estudiantes: Un estudio observacional. *Estudios pedagógicos*, XLIV, (1), pp. 181-205.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052018000100181&lng=es&nrm=iso
- Ortega R., R. y cols. (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Consejería de Educación y Ciencia, Andalucía.
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/3107/00120082000409.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Palomares, M. y Rodulfo, J. (2008). Un estudio correlacional entre clima escolar y expectativas de los padres de familia. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Ponencia.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0364.pdf
- Rodríguez-Mantilla, J. M. y Ruiz-Lázaro, J. (2018). El clima social en centros educativos: Percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 231-250.
<https://doi.org/10.6018/rie.37.1.320541>
- Ros, A.; Filella, G.; Ribes, R., y Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18.
<http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/19355>
- Schmelkes, S. y Águila, G. (coord.). (2019). *La educación multigrado en México*. INEE.
https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educación-Multigrado_BIS.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2014). *Programa Nacional Para la Convivencia*. México: SEP. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/conv5.pdf>
- Solís, M. y Rodulfo, J. (s/f). Un estudio correlacional entre clima escolar y expectativas de los padres de familia. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 16. Sujetos de la Educación / Ponencia.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0364.pdf

- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Argentina: Siglo XXI. <https://www.academia.edu/8179995/EMILIO-TENTI-FANFANI-Sociologia-de-La-Educacion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2007). *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe. <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/EducaciondeCalidadparaTodos.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) (2013). *Análisis de un clima escolar, ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>

CAPÍTULO IX

Normas, características y razones de tener una infraestructura adecuada en las escuelas

Norms, characteristics and reasons for having an adequate infrastructure in schools

Claudia Alicia Páez Arreola

Unidad del CIIDE Profesor Rafael Valenzuela

callin111172@gmail.com

Resumen

Es de reconocer que una escuela está formada por su espacio físico, estudiantes y maestros. Sin embargo, ¿qué importancia le hemos dado a la estructura donde estudian?, ¿qué relevancia tiene para lograr un mejor desempeño de los estudiantes? Existen documentos normativos relacionados con la infraestructura de las escuelas, de acuerdo con el nivel de estudio del cual se trate. Es conocido que los cambios a partir del primero de diciembre del 2018 han afectado algunos programas enfocados en apoyar y verificar la seguridad existente en los edificios de los centros escolares, lo cual retrasa y fractura el seguimiento que se da a estos planteles. Por ello, en este ensayo se analizarán algunas normas obligatorias respecto a la infraestructura que deberían tener los centros educativos, así como las características que deben cubrir con la finalidad de otorgar seguridad y lograr una educación de calidad.

Palabras clave: *Normas, características, infraestructura, escuela.*

Abstract

A school is composed of its physical space, students and teachers. However, what importance have we given to the physical spaces where they study? How important is this for students to perform better? There are documents that regulate the school infrastructure, according to the level of study. It is common knowledge that the changes applied as of December 2018 have affected programs that support and verify the security that exists in school buildings, which delays and fractures their monitoring processes. This essay will provide an analysis of the rules that must be met regarding the infrastructure that educational centers must have, as well as the characteristics that they must have, with the purpose of providing security and achieving a high-quality education.

Key words: *Norms, characteristics, infrastructure, school.*

Introducción

De acuerdo con las normas nacionales existe la necesidad de alineación con los procesos de supervisión de obras para Infraestructura Física Educativa (INFE), con la finalidad de que se considere la calidad, seguridad, funcionalidad oportunidad, equidad y sustentabilidad. Todo ello para contar con el reconocimiento de validez oficial tanto de servicios como de instalaciones. Por lo anterior, se considera de importancia el conocer algunas leyes como la Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección Ambiental, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, así como los programas sectoriales.

Es importante reflexionar acerca de las características que presentó el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en su *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza* (ECEA), donde define claramente cuál es el ambiente básico en que se debe operar, con la finalidad de proporcionar una educación de calidad. También debemos conocer los documentos del *Programa de Escuelas de Calidad*, en su Módulo I, donde especifica los criterios operativos de condiciones básicas para las escuelas, sin dejar de lado los conceptos de aula y de infraestructura, siendo este el tema que nos ocupa.

Es primordial conocer el estado físico de los centros educativos en donde los estudiantes interactúan con otros estudiantes, ese lugar que les permite compartir experiencias, saberes y conocimiento, debe contar con las condiciones básicas que permitan alcanzar los objetivos planeados por sus maestros; es decir, debe tener las condiciones necesarias para el aprendizaje. Según el INEGI (2014), muchos planteles presentan carencias graves, por lo que se implementaron algunos programas para apoyar la infraestructura, tal es el caso del *Programa Escuela Digna, Reforma Educativa y Escuelas al CIEN*. Este último ha atendido de manera gradual la rehabilitación y adecuación de edificios, de acuerdo con el flujo de recursos.

En el manual de conservación y mantenimiento del *Programa Escuelas al CIEN*, se mencionan los ocho componentes que se atienden: Seguridad estructural y sus condiciones generales de funcionamiento; Servicios sanitarios; Bebederos y agua potable; Mobiliario y equipo; Accesibilidad; Área de servicios administrativos; Infraestructura para la conectividad; Espacios de usos múltiples (SEP, 2015).

Desarrollo

Normas

La infraestructura de un Centro de Trabajo (escuela), está sujeto a diferentes documentos, como lo manifiesta la Secretaría de Economía (2013), la cual establece que los procesos de supervisión de las obras para la Infraestructura Física Educativa deben tener calidad en aspectos técnicos, legales y normativos por lo que, para dar cumplimiento a la Ley General de Infraestructura Física Educativa, se debe:

Dar cumplimiento a los requisitos de esta norma, se pretende que proceso de supervisión de obras para la INFE, sea considerado de calidad en los aspectos de calidad, seguridad, funcionalidad, oportunidad, equidad, sustentabilidad y pertinencia se establecen en esta norma, requisitos que la supervisión deberá realizar en los trabajos de construcción,

equipamiento, mantenimiento, rehabilitación, reforzamiento, reconstrucción y habilitación de inmuebles e instalaciones de la infraestructura física educativa del país. (Secretaría de Economía, 2013, p. 5)

Su objetivo es establecer los requisitos mínimos para el desarrollo de la actividad específica de supervisión en la construcción y rehabilitación de la Infraestructura Física Educativa, y su campo de aplicación, es la infraestructura física educativa al servicio del Sistema Educativo Nacional. Este documento define la Infraestructura Física Educativa como: “Los muebles e inmuebles destinados al servicio del sistema educativo nacional con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, así como a los servicios e instalaciones necesarios para su correcta operación” (Secretaría de Economía, 2013, p. 8). En el mismo documento se asignan responsabilidades a profesionales los cuales deben cumplir con conocimiento, habilidad, capacidad, título profesional, experiencia en administración y construcción, así como los documentos que acrediten sus conocimientos y experiencia. Así mismo, se debe cubrir una serie de requisitos plasmados en la propia norma; se deberán realizar estudios de factibilidad, realizar un expediente técnico, proyecto ejecutivo, permisos, licencias, realizar licitación y contratación, dar seguimiento, cuantificar y realizar un presupuesto, supervisar y cerrar contrato.

En ese tenor, es necesario conocer y tener presentes algunas leyes como lo son la *Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente*, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 28 de enero de 1988. La última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación fechada el 05 de junio de 2018, en su artículo 66 indica que el programa de manejo de las áreas naturales protegidas deberá contener, referencia a su inciso II: Las acciones a realizar a corto, mediano y largo plazo, estableciendo su vinculación con el Plan Nacional de Desarrollo, así como con los programas sectoriales correspondientes (LGEEPA, 1988).

Dichas acciones comprenderán, entre otras, las siguientes: de investigación y educación ambientales, de protección y aprovechamiento sustentable de los recursos naturales, la flora y la fauna, para el desarrollo de actividades recreativas, turísticas, obras de infraestructura y demás actividades productivas, de financiamiento para la administración del área, de prevención y control de contingencias, de vigilancia y las demás que por las características propias del área natural protegida se requieran (LGEEPA, 1988).

En el Reglamento de la Ley General de Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente en Materia de Evaluación del Impacto Ambiental (LGEEPA), publicada por el Congreso de la Unión en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo de 2000, siendo su última reforma el 31 de octubre de 2014, en su artículo 6º, nos da a conocer que las ampliaciones, modificaciones, sustituciones de infraestructura, rehabilitación y el mantenimiento de instalaciones relacionado con las obras y actividades señaladas en el artículo anterior, así como con las que se encuentren en operación, no requerirán de la autorización en materia de impacto ambiental siempre y cuando cumplan con todos los requisitos siguientes:

- I. Las obras y actividades cuenten previamente con la autorización respectiva o cuando no hubieren requerido de ésta;
- II. Las acciones por realizar no tengan relación alguna con el proceso de producción que generó dicha autorización, y
- III. Dichas acciones no impliquen incremento alguno en el nivel de impacto o riesgo ambiental, en virtud de su ubicación, dimensiones, características o alcances, tales como conservación,

reparación y mantenimiento de bienes inmuebles; construcción, instalación y demolición de bienes inmuebles en áreas urbanas, o modificación de bienes inmuebles cuando se pretenda llevar a cabo en la superficie del terreno ocupada por la construcción o instalación de que se trate. (RLGEE, 2014, p. 11).

A partir de las reformas de 2011, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos tiene un fuerte sustento en los derechos humanos. Esto se refleja en el artículo 3° en donde se consagra el derecho a una educación de calidad para el máximo logro de aprendizaje de los educandos mediante “los materiales y métodos educativos, la organización escolar, *la infraestructura educativa* y la idoneidad de los docentes y directivos” (CPEUM, 1917, 2017, p. 5). Lo anterior se retoma y desarrolla en leyes secundarias como en la Ley General de Educación (LGE), la que refiere que:

Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos (art. 32). (INEE, 2016, p. 11)

Así mismo, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en su objetivo 4, ofrece una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, mediante actividades regulares del aula, de la práctica docente y del ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural (SEP, 2015).

Lo anterior da pie a que la educación que se recibe sea en un ambiente aceptable, cómodo y con las características mínimas para el buen desarrollo de la clase. Por tal motivo, hay la necesidad de describir cada uno de los elementos de infraestructura que son mínimamente necesarios para impartir con eficacia y eficiencia una clase y lograr los mejores aprendizajes.

Características

El INEE a través de la *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje*, estableció un marco básico de operación de las escuelas para cada uno de los niveles educativos que conforman la educación obligatoria del país —preescolar, primaria, secundaria y media superior. Tales definiciones, en conjunto, permiten monitorear el cumplimiento de la obligación que tiene el Estado mexicano de proporcionar una educación de calidad, dividido en ámbitos (INEE, 2016):

- Infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes; este ámbito comprende los recursos físicos relacionados con el bienestar, la seguridad y la higiene de los estudiantes que se encuentran en las escuelas. Este ámbito tiene tres dimensiones y algunas de las condiciones básicas de la escuela que se evalúan son:
 - Servicios básicos del plantel: Dispone de abastecimiento continuo y suficiente de agua durante la jornada escolar; energía eléctrica; se cuenta con eliminación de aguas negras o residuales; los miembros de la comunidad cuentan con agua para beber; se cuenta con servicio sanitario para estudiantes y docentes;
 - Espacios escolares suficientes y accesibles: se cuenta con aula para cada grupo; las aulas son espaciosas; las aulas están físicamente adecuadas para las actividades;

dispone de espacios adicionales a las aulas para el desarrollo de actividades académicas; se cuenta con espacio para actividades cívicas; cuenta con accesos para personas con discapacidad;

- Condiciones básicas de seguridad e higiene: es un inmueble seguro; se encuentra ubicado en zona de bajo riesgo; cuenta con exposición mínima a riesgos de accidentes; cuenta con plan de protección civil; tiene señalización; las aulas y sanitarios esta limpios; se fumiga con frecuencia.
- Mobiliario escolar y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje.
- Mobiliario suficiente y adecuado.
- Equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.
- Equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.
- Todas las aulas cuentan con pizarrón o pintarrón en buenas condiciones.
- La biblioteca escolar cuenta con estantería adecuada para el acervo bibliográfico.
- Los estudiantes tienen acceso a computadoras funcionando en la escuela.
- La escuela dispone de conectividad para uso de docentes y estudiantes.

El módulo I del *Programa Escuelas de Calidad* (SEP, 2010), indica 20 estándares de gestión para la educación básica. Cada uno con criterios operativos para los miembros de la comunidad escolar, en donde sus instalaciones deben reunir las condiciones físicas necesarias para promover la enseñanza y el aprendizaje. En su estándar 20, relativo a la infraestructura, establece que la escuela se debe organizar para contar con las condiciones físicas básicas y enumera algunos criterios para ello:

Criterios operativos. En la escuela se cuenta con:

1. Las aulas necesarias para cubrir su demanda educativa.
2. Sanitarios, en buenas condiciones, para alumnos y docentes.
3. Instalaciones hidrosanitarias y eléctricas adecuadas.
4. Aulas en condiciones de favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
5. Espacio y equipo que promuevan el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
6. Espacios que favorezcan el aprendizaje de los alumnos: áreas verdes, patio, área de juegos, canchas y otros.
7. Cuenta con instalaciones que garanticen un ambiente saludable y de seguridad para los alumnos.
8. Materiales didácticos e insumos para garantizar el logro de los objetivos y las metas planeadas.
9. Instalaciones y equipo para utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación: Enciclopedia, Res Escolar, Habilidades Digitales para Todos, entre otros.

Para poder establecer el significado del término aula, en primer momento debemos conocer su origen etimológico. En este caso, podemos exponer que deriva de la palabra latina *aula*, la cual se empleaba para referirse a unos patios cerrados donde se organizaban distintas ceremonias (Pérez

y Merino, 2017). De la misma manera, también se utilizaba para describir los patios de los diferentes palacios reales.

Se llama aula al espacio físico donde se dictan clases; los centros educativos, por lo tanto, disponen de numerosos salones de este tipo para que los docentes puedan impartir las lecciones ante los alumnos. Las características de las aulas varían de acuerdo con el tipo de establecimiento educativo y a la cantidad de estudiantes que albergan. A nivel general puede decirse que todas las aulas deben contar con las condiciones apropiadas para favorecer el proceso de aprendizaje.

Disponer de sillas y bancos para todos los alumnos, contar con buena iluminación y climatización y tener recursos como pizarrones o pizarras y armarios es muy importante en las aulas. Las sillas y los bancos, además, deben distribuirse en el aula de la manera apropiada para que todos los estudiantes puedan visualizar al docente con facilidad (Pérez y Merino, 2017).

La palabra aula está estrechamente relacionada con la educación; de hecho, es el lugar donde se realiza el proceso de aprendizaje dentro de un sistema educativo. Si el aula está destinada a escolares en sus primeros años, es bastante frecuente adornarla con trabajos escolares, posters atractivos y elementos decorativos para los más pequeños. El formato de aula cambia en función de las circunstancias académicas.

En este sentido, hay aulas destinadas a la experimentación, a la lectura, a la tecnología y a una gran variedad de contextos. En los últimos años, ha surgido un nuevo enfoque, el aula virtual (la formación adaptada a las posibilidades telemáticas). Lo relevante del concepto que aquí se analiza no es el conjunto de características físicas y técnicas que lo definen, lo esencial es la actividad que se realiza en el aula.

En el espacio físico destinado al aprendizaje se desarrollan toda una serie de posibilidades formativas: una clase tradicional, un debate, una conferencia o un experimento. En cualquier caso, se trata de un lugar destinado a la cultura y al conocimiento. De alguna manera, un aula simboliza la necesidad de socialización del ser humano, así como el afán de superación intelectual.

La idea de aula es universal, es más, un concepto que un lugar. De hecho, si vemos a un grupo de niños sentados bajo la sombra de un árbol y alguien les está enseñando algo, ese lugar es un aula (definicion.mx, 2014).

Del mismo modo considero importante definir infraestructura; la primera acepción del término infraestructura que menciona la Real Academia Española (RAE, 2019) en su diccionario hace referencia a la estructura que se emplea para sustentar otra, actuando como su base. Por extensión, se llama infraestructura al conjunto de los servicios y las obras que se necesitan para que algo funcione de manera correcta.

La ECEA define infraestructura como:

(...) el conjunto de instalaciones y servicios que permiten el desarrollo de las actividades escolares en condiciones de dignidad, seguridad y bienestar. Asimismo, si la infraestructura considera a las necesidades y características de niñas y niños, por ejemplo, toma en cuenta la edad, la cantidad de estudiantes, hace referencia a la aceptabilidad y si el plantel tiene adecuaciones para el acceso a personas con alguna discapacidad, presenta características de adaptabilidad. (INEE, 2016, pp. 16-17)

En la Norma Mexicana NMX-R-021-SCFI-2013, el INIFED, define infraestructura educativa, como el conjunto de bienes e instalaciones destinadas a la educación impartida por el

Estado y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, así como a los servicios de instalaciones necesarios para su correcta operación (LGE, 2013).

Conclusiones

Gracias a todo lo anterior podemos conocer las normas a las que deben sujetarse los planteles educativos, lo cual permite tener claro que cualquier edificio al servicio de la comunidad debe cumplir con los requisitos mínimos indispensables para su activación; más aún, cuando se trata de estudiantes que acuden a estos centros con la finalidad de aprender y ser personas de bien. En este tenor, se ha encontrado una serie de características básicas para lograr su objetivo: enseñanza-aprendizaje.

Una infraestructura con las medidas de seguridad adecuadas y con un funcionamiento óptimo, es producto de una constante vigilancia y de un adecuado mantenimiento. No debemos olvidar que existen centros educativos antiguos, en los cuales se da prioridad a ejercer el recurso económico disponible en cuestiones académicas y no en la infraestructura del centro educativo, decayendo el funcionamiento y el ambiente adecuado para que los estudiantes logren sus objetivos académicos.

Así mismo, influyen los periodos vacacionales de los centros escolares, ya que el espacio se puede llegar a convertir en el lugar donde acuden vándalos, quienes sin ninguna consciencia realizan actividades que dañan la infraestructura del plantel. Por ello, el poco recurso que ingresa se invierte en corregir los desperfectos ocasionados durante esos periodos.

Como actores de la educación, debemos tener consciencia de que atendemos a personas con diferentes capacidades: emocionales, intelectuales y físicas. Por tanto, es nuestra responsabilidad presentarles un espacio que los haga sentir bien y de este modo desarrollar al máximo sus capacidades. Los centros educativos y las aulas deben de ser los espacios donde los estudiantes se sientan motivados y de este modo tener mejores resultados educativos.

Referencias

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). *Diario Oficial de la Federación 05-02-1917*. Última reforma 09/08/2019. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf
- Definición MX. (2014). Aula. *Definición MX*. <https://definicion.mx/aula/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2016). *Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva de los derechos humanos. Documentos conceptual y metodológico*. Autor.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (INEGI). (2014). *Censo de escuelas, maestros y alumnos de Educación Básica y Especial: Síntesis metodológica y conceptual*. INEGI. https://www.snieg.mx/DocumentacionPortal/jin/Acuerdo_3_XI_2015/Sintesis_metodologica_y_conceptual_del_CEMABE.pdf
- Julían Pérez P., J. y Merino, M. (2017). *Definición de aula*. <https://definicion.de/aula/>

- Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente (LGEEPA). *Diario Oficial de la Federación* 28-01-1988. Última reforma publicada el 05 de junio de 2018. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIFE_190118.pdf
- Ley General de Educación (LGE). *Diario Oficial de la Federación* 13-07-1993. [Última reforma el 19 de enero del 2018]. México. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo39036.pdf>
- Real Academia Española. (RAE). (2019). Definición de infraestructura. *Diccionario de la lengua española*. RAE. <https://definicion.de/infraestructura/>
- Reglamento de la Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente (RLGEE). *Diario Oficial de la Federación* 30-05-2000. [Última reforma publicada el 31 de octubre del 2014]. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGEEPA_MEIA_311014.pdf
- Secretaría de Economía. (2013). *Norma Mexicana NMX-R-021-SCFI-2013, Escuelas-Calidad de la infraestructura física educativa. Requisitos. (Cancela la NMX-R-021-SCFI-2005)*. Gobierno Federal. Pág. 5, 8. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/112084/NMX-R-021_Calidad_de_la_INFE_requisitos.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2010) *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Módulo I. Coordinadores Académicos estatales del programa de Escuelas de Calidad.*]. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2015) *Manual de Conservación y Mantenimiento, Escuelas al CIEN*. SEP. <https://www.inifed.gob.mx/escuelasalcien/guias-y-manuales/>

CAPÍTULO X

Programa de la reforma Educativa: principales resultados en Durango

Educational Reform Program: main results in Durango

Blanca Emilia Reyes Ibarra

Unidad del CIIDE Profesora Juana Villalobos

blancaemilia.reyes@durango.gob.mx

Resumen

Se presenta una evaluación de resultados del Programa de la Reforma Educativa en Durango, en los ciclos escolares del 2014 al 2017, llevada a cabo atendiendo los Términos de Referencia establecidos por la Coordinación Nacional del programa. El objetivo es realizar un análisis sistemático de los resultados en el estado para valorar si la transferencia de subsidios federales contribuyó en la disminución del rezago de las condiciones físicas y de equipamiento de las escuelas seleccionadas, en el fortalecimiento de la autogestión en las comunidades escolares, así como en la mejora de las condiciones de operación y prestación del servicio educativo. Se empleó un enfoque mixto, predominantemente cuantitativo y complementado con datos emanados de técnicas cualitativas.

Los resultados indican una alta eficiencia al corroborarse la atención del 88% del total de las escuelas en Durango identificadas con muy alto y alto grado de carencias por el Censo Nacional de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica (CEMABE); no obstante, cerca del 40% del universo atendido no justificó su incorporación al Programa debido a que presentan bajo y muy bajo índice de carencias. Respecto a la eficacia, el 38% de las escuelas atendieron totalmente sus carencias, significando así que 412 escuelas consideraron como prioritarias en su plan de trabajo la atención a las necesidades detectadas por el CEMABE. Por último, en términos de efectividad no fue posible establecer un índice, como lo solicitaban los Términos de Referencia, debido a la falta de información; sin embargo, los hallazgos dan cuenta de un incremento en la percepción de liderazgo directivo y en la autonomía de gestión de las escuelas, aunque también se da cuenta de

falta de seguimiento, asesoramiento y supervisión de las obras por parte del INIFEED, lo cual podría indicar una efectividad media.

Palabras clave: *Evaluación de resultados, eficiencia, efectividad, eficacia, mejora escolar.*

Abstract

An evaluation of the results of the Educational Reform Program in Durango is presented, in the school cycles from 2014 to 2017, carried out according to the Terms of Reference established by the National Coordination of the Program for this purpose. The aim is to carry out a systematic analysis of the state results, which would allow us to determine whether the transfer of federal subsidies for their implementation contributed to reducing the backwardness of the physical and equipment conditions of the selected schools, as well as strengthened self-management in school communities, to improve its operating conditions and provision of the educational service. A mixed approach was used, predominantly quantitative and complemented with data emanating from qualitative techniques.

The results indicate high efficiency because it targeted 88% of the schools in Durango classified with very high and high deficiencies according to the National Census of Schools, Teachers and Students of Basic Education (CEMABE). However, nearly 40% of the schools did not justify their incorporation into the Program because they have a low and very low deficiency rate. Regarding effectiveness, 38% of schools fully addressed their deficiencies, meaning that 412 schools considered attention to the needs detected by CEMABE as a priority in their work plan. Lastly, in terms of effectiveness, due to the lack of information, it was not possible to establish an index, as requested by the Terms of Reference. The findings show an increase in the perception of directive leadership as well as in the schools' autonomy management, although it also shows a lack of monitoring, advice and supervision of the works by INIFEED, which overall could mean a medium effectiveness.

Key words: *Performance evaluation, efficiency, effectiveness, efficacy, school improvement.*

Introducción

El Sistema Educativo Mexicano cuenta con un marco de política pública que se concreta en diversas acciones estructuradas cuyo foco es la atención de necesidades o problemas que enfrentan los estudiantes. Una de esas acciones es la operación de programas, constituidos a su vez por actividades específicas tendientes al logro de un objetivo; el Estado requiere información confiable acerca de su diseño, operación, resultados e impacto, para tomar decisiones que garanticen la atención a las necesidades detectadas en la población. En este sentido, se lleva a cabo la evaluación de programas, conceptualizada como un tipo de investigación que analiza su estructura, funcionamiento y resultados, con el fin de proporcionar información de la cual se deriven criterios útiles para la toma de decisiones en relación con su administración y desarrollo (Briones, 2013).

El Programa de la Reforma Educativa (PRE) es un programa social que se implementó en el Sistema Educativo con el propósito de atender las carencias de infraestructura y equipamiento de las

escuelas de educación básica. La decisión surge tras el reconocimiento de la urgencia de brindar atención a las necesidades identificadas con el Censo Nacional de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica (CEMABE), realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (INEGI, 2014) y por otra parte, derivado de la obligación del Estado de garantizar la existencia de condiciones óptimas para la enseñanza y el aprendizaje en los centros escolares. Como todos los Programas, el PRE, en su momento, se sometió a diversas evaluaciones tanto nacionales como locales, que sirvieron de referente para su mejora durante la ejecución y al final, para la decisión de concluirlo y atender el problema de carencias de las escuelas con una política pública diferente.

El CEMABE se llevó a cabo durante el 2013 a partir de una estrategia que consistió en la georreferenciación de los planteles; entrevistas a responsables de escuelas acerca de las características del inmueble; pase de lista de alumnos y personal a través de un cuestionario electrónico, así como cuestionarios para docentes y alumnos (INEGI, 2014). La información recabada permitió identificar al rezago físico de las escuelas como uno de los problemas urgentes que el sistema educativo debía atender; además, el artículo tercero constitucional enuncia: “el Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación” (Decreto 15/05/2019, párr. 10). Así mismo, el Instituto de Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2014) estableció en la *Evaluación de las Condiciones de Enseñanza y Aprendizaje*, que las *condiciones básicas* se entienden como las características con las cuales deben contar las escuelas para asegurar que todos los niños, niñas y adolescentes ejerzan su derecho a la educación; algunas de esas condiciones son los servicios básicos del plantel, espacios escolares suficientes y accesibles, seguridad e higiene, mobiliario suficiente y adecuado, así como materiales educativos. (INEE, 2014).

El PRE contó con un diagnóstico nacional en el que se sintetizaron los resultados del CEMABE; en el ámbito estatal el censo se realizó en 3,824 escuelas, de las cuales 61 contaban con piso de tierra o materiales removibles; 1,054 recibían el servicio de agua potable a través de pipas o no tenían el servicio; además, 358 no disponían de sanitarios o contaban con letrinas u hoyo negro (SEP, 2015). Con la información se construyó un índice de carencias (ICE) para clasificar a las escuelas en función de las necesidades identificadas, 124 (3%) centros se identificaron con muy alto grado de carencias, 457 con un alto grado (12%), 828 con un grado medio (22%), 785 con grado bajo (20%) y 1, 630 (43%) con grado muy bajo de carencias (SEP, 2015).

Se identificó también la necesidad de reforzar la importancia del papel que juegan los docentes, el liderazgo y una gestión escolar de excelencia que consolide el papel de los directores escolares, facilitando una autonomía escolar con estructuras de apoyo y garantizando la participación social, pues además de esto, las escuelas también necesitan tener una fuente de financiamiento estable que responda a sus necesidades específicas (SEP, 2015).

El problema central identificado en el diagnóstico fue la existencia de “escuelas de educación básica con instalaciones deterioradas e inadecuadas para la función educativa acompañado de un insuficiente ejercicio de autonomía de gestión de la comunidad escolar” (LPRE, 2017, p. 45); en otras palabras, el problema tiene dos dimensiones, el deterioro e inadecuación de las instalaciones de las escuelas y la insuficiente autonomía de gestión de la comunidad escolar. De ambas dimensiones se derivan las dos principales estrategias impulsadas por el PRE: mejora de la infraestructura escolar y fortalecimiento de la gestión escolar (De Ibarrola, 2012; SEP, 2017).

Una de las evaluaciones llevadas a cabo fue la de resultados que, dado el momento de operación del PRE, en 2018, implicó valorar si la transferencia de subsidios federales para su implementación contribuyó en la disminución del rezago de las condiciones físicas y de equipamiento de las escuelas seleccionadas, así como su aporte en la autogestión en las comunidades escolares para mejorar sus condiciones de operación y prestación del servicio educativo. Estas consideraciones constituyen el objetivo general del estudio que se presenta.

El desarrollo de esta evaluación atendió los Términos de Referencia dictados para tal efecto por la Coordinación Nacional del PRE (SEP, 2018a), los cuales plantearon una metodología con enfoque mixto. En este documento, se presentan los resultados de tres de los cinco objetivos específicos, relativos a la eficiencia, a la eficacia y a la efectividad del programa.

Metodología

El estudio se realizó con un enfoque de investigación mixto, con tres técnicas empleadas. La primera de ellas fue el análisis de gabinete, considerado por el CONEVAL (2017, p. 8) como “el conjunto de actividades que involucra el acopio, la organización y la valoración de información concentrada en registros administrativos, bases de datos, evaluaciones internas o externas y documentación pública”. La segunda, el grupo de enfoque, conceptualizado por Martínez-Miguel (1999) como un método de investigación colectivista, más que individualista, el cual se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, en un espacio de tiempo relativamente corto; en este caso, participaron 12 supervisores beneficiarios del programa. Por último, la encuesta, a la que Creswell (2009) le atribuye las características de economía del diseño y el rápido retorno de la recolección de los datos; se emplearon las bases de datos proporcionadas por el PRE en las que se sistematizó la información recabada tras la aplicación de un cuestionario de seguimiento a una muestra estatal seleccionada por la Coordinación Nacional del PRE.

Para el análisis de la información cualitativa se emplearon categorías construidas previamente. Respecto a la información cuantitativa se utilizaron dos herramientas, Excel para analizar las bases de datos con información financiera brindada por el programa, así como el software R, lenguaje de programación estadística de código abierto y libre mediante el cual se analizaron las bases de datos correspondientes a los resultados de los cuestionarios de seguimiento aplicados a directores, docentes y padres de familia, en los años 2015 y 2016.

Resultados

Eficiencia del programa

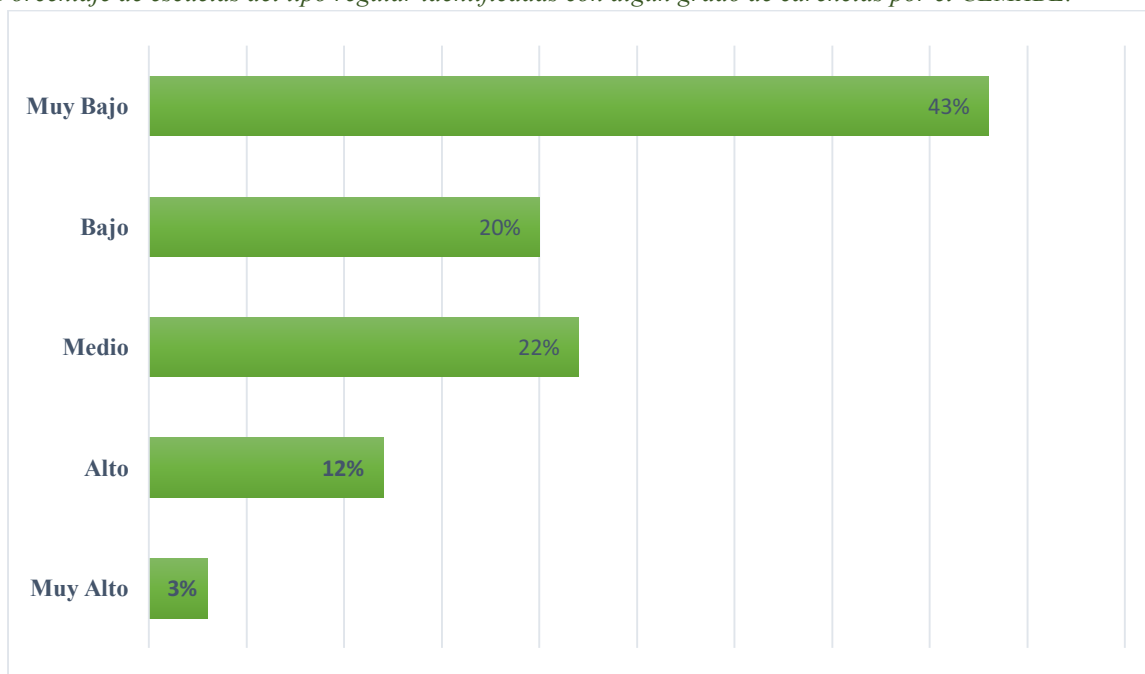
El indicador de eficiencia hace referencia a la evolución de la cobertura del PRE, tanto de escuelas como de supervisiones; asimismo, establece el contraste en el tiempo entre los centros susceptibles de ser atendidos y los finalmente atendidos, así como del presupuesto asignado, dispersado y ejercido.

De los 3,824 centros escolares diagnosticados por el CEMABE, objeto del presente estudio, más de la mitad se identificaron con grados de carencias bajo y muy bajo. La figura 1 proporciona

información al respecto, rescatando que 581 centros fueron identificados con alto y muy alto grado de carencias, foco de atención del PRE.

Figura 1

Porcentaje de escuelas del tipo regular identificadas con algún grado de carencias por el CEMABE.



Fuente. Elaboración propia, con base en información proporcionada por el PRE.

Durante los tres ciclos escolares estudiados, 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017, el PRE atendió 88% de las escuelas en Durango identificadas con medio, alto y muy alto grado de carencias; únicamente quedaron fuera 69 centros escolares, de estos, más de la mitad son de preescolar federal como puede observarse en la tabla 1.

Tabla 1

Escuelas con alta y muy alto grado de carencias no atendidas por el PRE.

Tipo de escuela	Muy Alto grado de carencias	Alto grado de carencias	Total
Preescolar federal	47	11	58
Primaria indígena	2	1	3
Primaria federal	6	0	6
Primaria estatal	2	0	2
Total	57	12	69

Fuente. Elaboración propia, con base en información proporcionada por el PRE (SEP, 2018b).

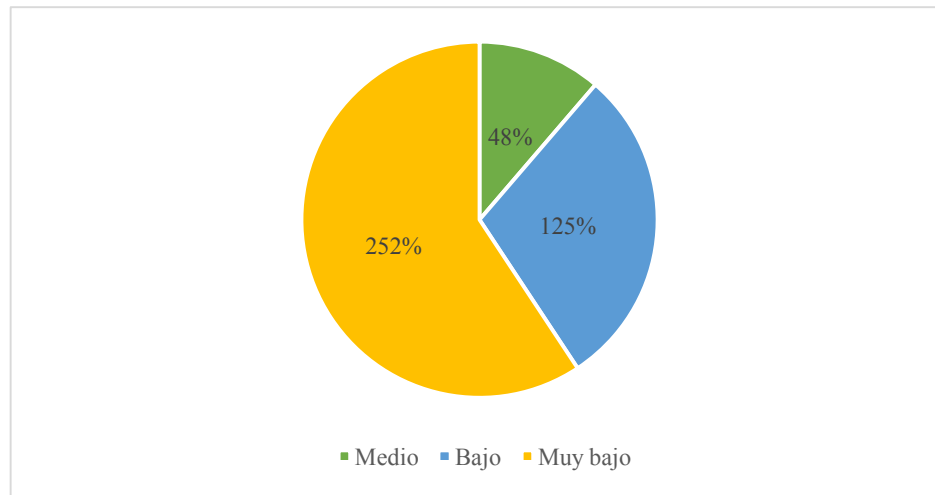
En total, durante los tres ciclos estudiados, el PRE atendió 1,091 escuelas, de las cuales 66% presenta un alto grado de carencias y el 18% presenta un índice de muy alto grado de

carencias, lo que da cuenta de la atención prioritaria de estas escuelas por encima de las de bajo y muy bajo índice de carencias (SEP, 2018b).

El universo de atención del PRE originalmente fue indicado por la SEP; no obstante, la misma Secretaría sometió a validación dicha propuesta y, a través del INIFEED, se tuvo la oportunidad de proponer escuelas para sustituir algunas con la finalidad de incrementar la pertinencia del ejercicio del recurso. Dicha sustitución debía darse considerando escuelas con alto y muy alto grado de carencias para respetar el foco de atención del Programa. De los 1,091 centros escolares atendidos por el PRE en los tres ciclos escolares estudiados, 425 se integraron al padrón por una sustitución respaldada por información proporcionada por el INIFEED; sin embargo, ninguna de estas escuelas se identificó con grado de carencias de alto ni muy alto, por lo que no se encontró justificación para la decisión de haberlas considerado como beneficiarias. La figura 2 da cuenta del grado de carencias identificado en esas 425 escuelas propuestas por el INIFEED.

Figura 2

Porcentaje de escuelas atendidas por el PRE por sustitución propuesta por el INIFEED.



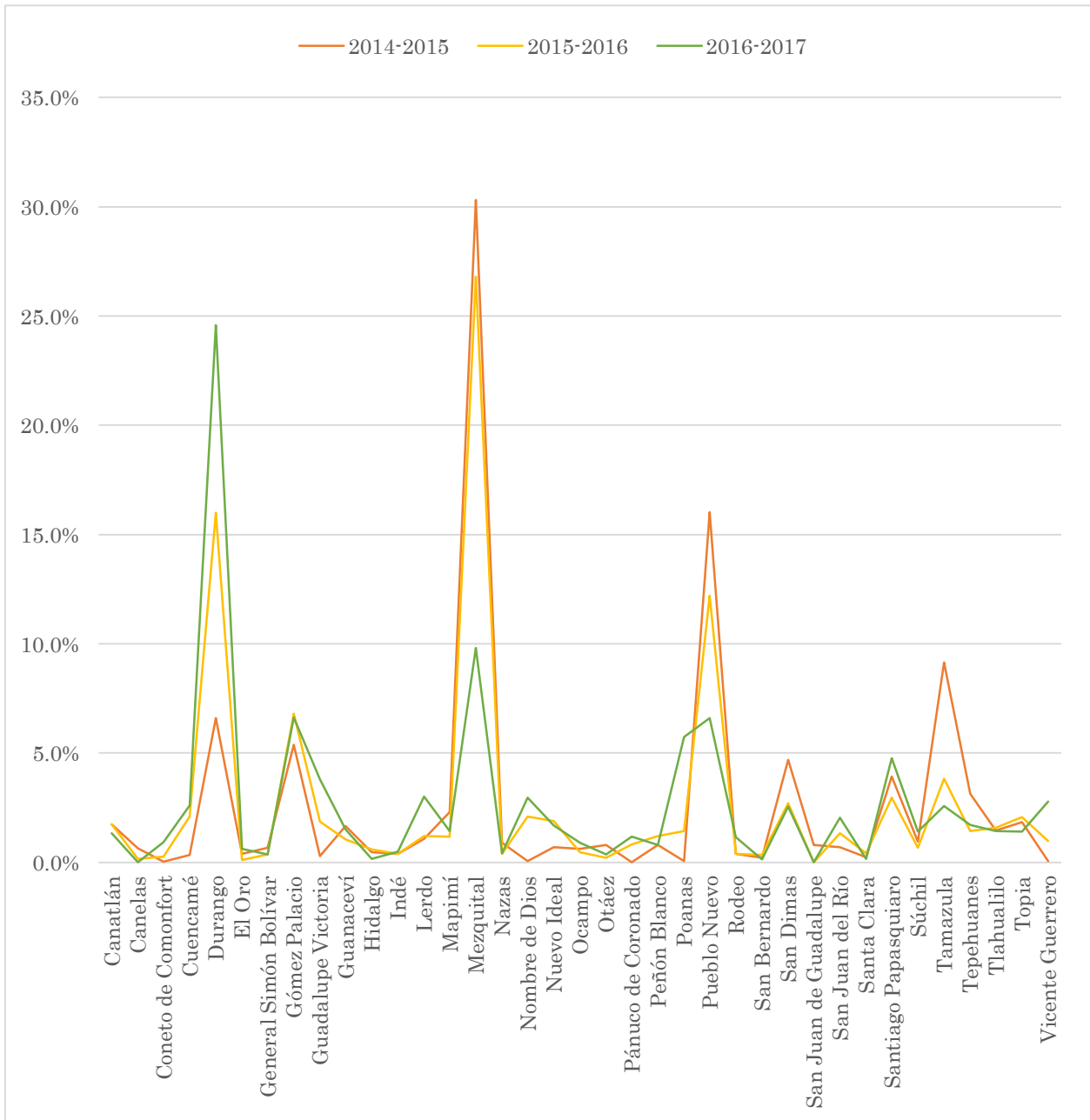
Fuente. Elaboración propia, con base en información proporcionada por el PRE (SEP, 2018b).

Al indagar acerca de esta incorporación no se encontró información documentada; además, al haberse realizado cambios en el equipo humano que integraba la coordinación estatal del programa, no fue posible encontrar alguna referencia alterna sobre su justificación.

El PRE entregó recurso económico directo a las 1,091 escuelas para que, con base en un plan de trabajo, subsanaran sus carencias en infraestructura y autonomía de gestión, aspectos relacionados con los componentes 1 y 2 del programa (LPRE, 2017). Al analizar el recurso entregado, por municipio, puede observarse que aquellos con cifras más altas en monto original asignado, monto entregado a las escuelas y monto ejercido son Tamazula, Pueblo Nuevo y Mezquital, en el ciclo escolar 2014-2015, mientras que Pueblo Nuevo, Durango y Mezquital, en el ciclo 2015-2016; es preciso señalar que en cada uno de esos ciclos, entre los tres municipios indicados, se recibió poco más del 50% del recurso asignado al estado. En 2016-2017 el recurso se repartió en otra proporción entre los municipios, pues Durango obtuvo el 25%, Mezquital el 10% y los demás municipios recibieron cantidades menores al 7%.

En la figura 3 se aprecia el comportamiento del monto asignado por municipio en los ciclos escolares estudiados, es clara la diferencia debido a la cantidad de escuelas existentes en los municipios, específicamente lugares como Hidalgo, Canelas, San Bernardo, Santa Clara y San Juan de Guadalupe con menos del 1% el recurso asignado al estado, cuentan con menos de 60 escuelas de educación básica.

Figura 3
Porcentaje del monto ejercido por municipio y ciclo escolar.



Fuente. Elaboración propia, con base en información proporcionada por el PRE (SEP, 2018b).

De las 1,091 instituciones educativas atendidas, 507 recibieron apoyo económico un ciclo escolar, 407 lo recibieron durante dos ciclos escolares y 177 lo recibieron durante los tres ciclos escolares. En la tabla 2 se aprecian los promedios de montos ejercidos por las escuelas según sus años de permanencia en el PRE; cabe destacar que el promedio de recurso asignado por escuela fue de \$1,090,158.62.

Tabla 2
Montos ejercidos según años en el PRE.

Años en el PRE	Monto menor	Monto mayor	Promedio
1	\$91, 920.00	\$2, 469, 450.71	\$284, 499.11
2	\$314, 520.00	\$3, 431, 553.36	\$1, 731, 592.14
3	\$552, 230.18	\$5, 335, 310.61	\$1, 923, 103.75

Fuente. Elaboración propia, con base en información proporcionada por el PRE (SEP, 2018b).

Las supervisiones cuyas escuelas fueron atendidas por el PRE también recibieron recurso económico a través del componente 3:

Para el fortalecimiento de las Supervisiones Escolares de Zona y el servicio de asistencia técnica a la escuela. Subsidio para fortalecer a la SEZ en sus acciones de apoyo y asesoría a las escuelas públicas de educación básica bajo su responsabilidad, así como apoyar la implementación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela. (LPRE, 2017, p. 15)

En Durango, fueron beneficiadas 225 supervisiones escolares de zona (SEZ) con un total de \$2, 565, 000; el recurso para cada una fue de \$10,000 o \$15,000, distribuidos como se indica en la tabla 3.

Tabla 3
Cantidad de SEZ según rubro de inversión por nivel educativo.

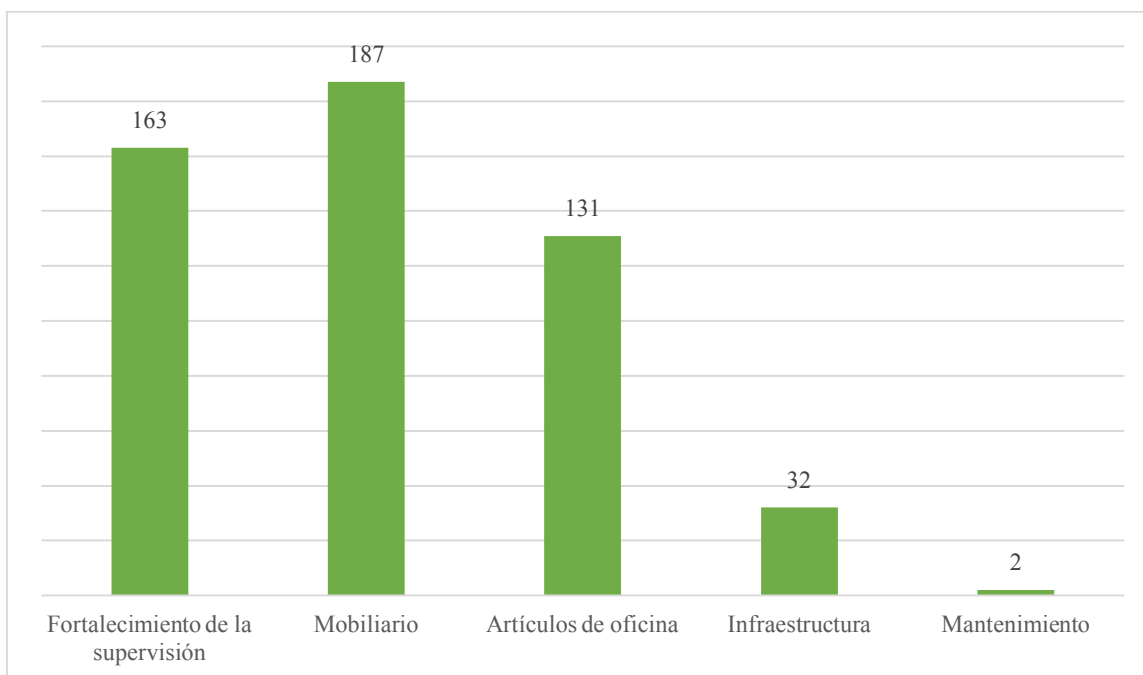
Nivel	Supervisiones beneficiadas	Recurso económico ejercido
Preescolar indígena	8	\$135,000.00
Preescolar estatal	4	\$40,000.00
Preescolar federal	36	\$395,000.00
Primaria indígena	5	\$50,000.00
Primaria estatal	27	\$290,000.00
Primaria federal	103	\$1,155,000.00
Migrantes	3	\$30,000.00
Telesecundaria	34	\$415,000.00
Secundaria técnica	3	\$35,000.00
Secundaria general	1	\$10,000.00
Secundaria estatal	1	\$10,000.00
Total	225	\$2, 565, 000.00

Fuente Elaboración propia, con base en información proporcionada por el PRE (SEP, 2018b).

La figura 4 brinda información respecto a los rubros en que fue utilizado este recurso, puede observarse que el 83% de las SEZ invirtieron en la adquisición de mobiliario, evidenciando así una necesidad común en la mayoría de estas instancias.

Figura 4

Número de supervisiones con inversión en los diferentes rubros.



Fuente. Elaboración propia, con base en información proporcionada por el PRE (SEP, 2018b).

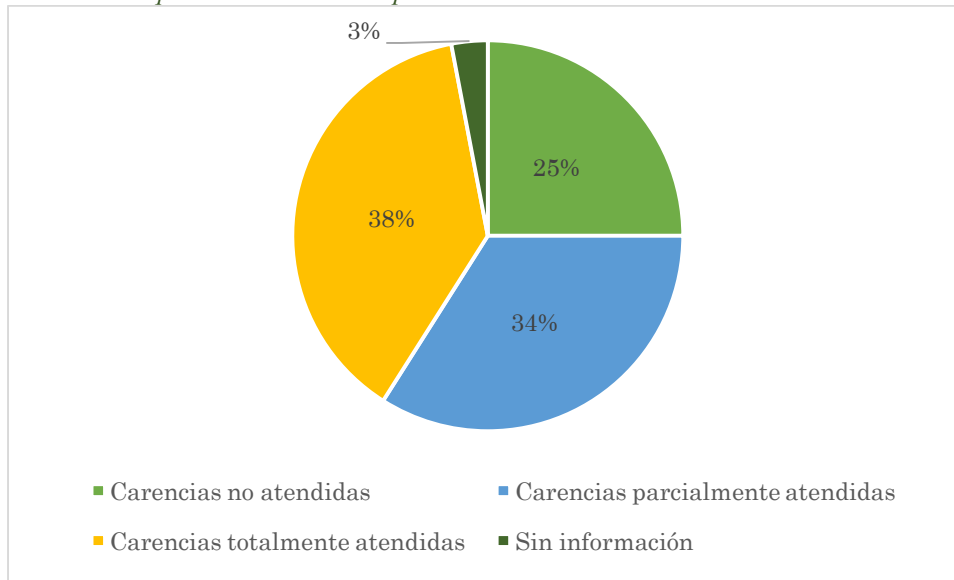
Eficacia del programa

El indicador de eficacia del programa hace referencia a la atención brindada a las escuelas identificadas con alto y muy alto grado de carencias, a través de una valoración del avance en la cobertura de carencias contrastando los resultados del CEMABE con la inversión que realizó cada escuela durante los ciclos escolares 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017. Se hizo un análisis de los 1,091 centros educativos beneficiados con recursos del PRE y después de revisar las carencias que fueron atendidas, se clasificaron en escuelas que *atendieron totalmente sus carencias*, *escuelas que atendieron parcialmente sus carencias* y *escuelas cuyas carencias no fueron atendidas*.

La figura 5 da cuenta de la cantidad de escuelas que atendieron total o parcialmente sus carencias; destaca que el 25% de las escuelas atendidas (280 centros de trabajo) invirtieron su recurso económico en necesidades distintas a las detectadas por el CEMABE (SEP, 2018c), por ello se identifican con la etiqueta *Carencias no atendidas*. Esta evaluación no tiene el alcance para afirmar que el recurso se usó en forma inadecuada; sin embargo, dadas las reglas del PRE sí puede afirmarse que esos 280 centros escolares no utilizaron su recurso de acuerdo con los lineamientos del mismo programa, es decir, en las carencias identificadas en el CEMABE.

Figura 5

Porcentaje de escuelas que atendieron total o parcialmente sus carencias.



Fuente. Elaboración propia con base en información proporcionada por el PRE (SEP, 2018c).

Se considera que una escuela atendió totalmente sus carencias cuando, al comparar sus resultados en el CEMABE y las acciones realizadas con el recurso del PRE, existe coincidencia en ellas, es decir, que las carencias detectadas fueron atendidas en su totalidad. Es necesario destacar que las escuelas, a través de su Plan de Trabajo y haciendo uso de su autonomía de gestión, tuvieron la facultad de decidir qué hacer con el recurso; aun cuando los recursos asignados por el PRE debieron ser focalizados hacia las necesidades determinadas por el CEMABE, la escuela tomó sus decisiones considerando las necesidades apremiantes en ese momento y sus condiciones contextuales.

Como puede observarse en la figura 5, el 38% de escuelas atendieron totalmente sus carencias, lo cual significa que 412 escuelas consideraron como prioritarias en su Plan de Trabajo la atención a las necesidades detectadas por el CEMABE (INEGI, 2014). Asimismo, el 34% de los centros atendieron parcialmente sus carencias, es decir, solo algunas de las carencias detectadas por el CEMABE fueron incluidas en sus Planes de Trabajo, mientras que las otras no se atendieron, al menos con recursos del PRE.

Durante el desarrollo de los grupos de enfoque, los supervisores manifestaron que las decisiones que las escuelas toman al momento de ejercer el recurso son importantes pues el diagnóstico fue realizado en 2013 y para el año del o de los ejercicios, las condiciones de algunas escuelas fueron mejoradas a través de otros apoyos, razón por la cual el recurso del PRE no siempre fue usado para atender las carencias detectadas por el CEMABE (INEGI, 2014). En general, los supervisores avalaron el uso adecuado del recurso pues las diferencias en las escuelas son notables y el ejercicio fue muy transparente y además, a pesar de no haber atendido las carencias inicialmente detectadas, las escuelas usaron el recurso en los rubros marcados por el PRE.

De las escuelas que cubrieron totalmente sus carencias, se identifica que, en promedio, se ejerció la cantidad de \$769,136.38 por plantel, con un rango entre \$93,786.60 y \$3,431,553.36; así mismo, 269 recibieron recursos durante un ciclo escolar, 101 durante dos ciclos y solo 42 centros recibieron recursos los tres ciclos escolares.

Las escuelas que cubrieron parcialmente sus carencias representan el 34% del total, siendo 412 centros; entre ellas, el promedio de recursos ejercidos fue de \$1,668, 224.51 por escuela con un rango entre \$94,800 y \$4,563,737. De estas escuelas 65 recibieron recursos un ciclo escolar, 238 dos ciclos escolares y 65 recibieron los tres ciclos escolares.

Es preciso destacar, también, que de las 20 escuelas identificadas con alto rezago, cinco atendieron totalmente sus carencias, nueve las atendieron parcialmente y 6 no atendieron las carencias identificadas por el CEMABE.

Respecto al apoyo destinado a las SEZ es importante rescatar los comentarios de los propios supervisores, quienes en los grupos focales manifestaron satisfacción con los avances obtenidos con el apoyo del PRE; de acuerdo con su opinión, aunque realmente no fue una cantidad muy grande, se contribuyó a que realizaran mejor su función pues tuvieron la oportunidad de equipar sus oficinas para brindar un mejor servicio a las escuelas. Al respecto, ningún supervisor de los entrevistados manifestó actitudes negativas ante este apoyo, solo resaltaron la necesidad de la continuidad de programas de este tipo para apoyar el fortalecimiento de la supervisión escolar.

En los grupos de enfoque los supervisores manifestaron aspectos que consideraron positivos del programa, los cuales se exponen a continuación:

- Se logró la construcción de aulas en la zona sierra del estado, lo cual no había sido posible por razones geográficas; el PRE permitió la gestión de las escuelas para conseguir responsables para este trabajo.
- Una de las principales bondades fue el papel central del Consejo Escolar de Participación Social.
- El PRE sí contribuyó al ejercicio de toma de decisiones y autonomía de gestión de las escuelas.
- Respecto al impacto en el aprendizaje de los alumnos, no puede afirmarse que haya habido mejoras cuantitativas, a pesar de haber más recursos no hay información al respecto, se requiere una evaluación específica.
- El seguimiento que las supervisiones debían realizar a la implementación del PRE permitió mayor cercanía entre supervisiones, escuelas y CEPS.

En contraparte, los supervisores comentaron aspectos que ellos consideraron negativos y deberían atenderse; se enuncian a continuación:

- Hay obras que no se concluyeron; al dejar a la escuela la libertad de responsabilizarse de los contratos, hubo incumplimiento y no se hizo nada al respecto. En su opinión, el papel del INIFEED fue en defensa de las constructoras y no de las escuelas, incluso se manifestó la sospecha de posibles “arreglos” entre ellos.
- Las constructoras manejaron costos muy altos, hubo abusos; haciendo un análisis de la eficiencia en el uso del recurso, pudieron haberse logrado más resultados si se hubiese dado a la escuela la oportunidad de seleccionar a las constructoras.
- Se argumentó la existencia de mucha confusión y acuerdos perversos entre los responsables de las escuelas y las constructoras, por lo que se presentaron vicios y malos manejos, principalmente en escuelas alejadas donde el seguimiento fue difícil.
- Existió desconocimiento de los lineamientos al momento de seleccionar a las escuelas participantes en el PRE.
- El SiSAT no dispone de mecanismo para emitir indicadores que den cuenta de mejoras sustantivas en el aprendizaje de los alumnos

- Hubo falta de recursos para asesoría, a fin de que los docentes pudieran utilizar los recursos que se adquirieron con el PRE.
- No se consideraron las condiciones de las zonas escolares al momento de asignar el recurso; el dar lo mismo a todas no fue equitativo, pues algunas escuelas son muy lejanas y otras se encuentran muy cercanas a la sede de la zona.

Como conclusión, respecto a las ideas expresadas por las supervisiones, puede afirmarse que el PRE contribuyó significativamente en la mejora de infraestructura con el componente 1; con el componente 2, destinado a la autonomía de gestión, fue con el que se hizo más evidente el fortalecimiento del trabajo con los alumnos, pues se adquirieron materiales que apoyan el trabajo en el aula, aunque no hay evidencia concreta que relacione estos apoyos con los resultados de aprendizaje de los alumnos; el reto ahora es invertir en asesoría y acompañamiento para el docente. En otro sentido, los principales problemas en la implementación del PRE se dieron en el componente 1, con el ejercicio del recurso económico y en el trato con las constructoras. Los aspectos negativos refieren a malos manejos y falta de seguimiento en algunas escuelas. Sin embargo, los resultados positivos fueron evidentes, por lo que el porcentaje de cumplimiento en términos de eficacia es del 70%.

Efectividad del programa

Uno de los objetivos del PRE fue fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, evidente en la toma de decisiones de manera fundamentada, colegiada y colectiva entre los miembros de la comunidad escolar (SEP, 2018a). A través del componente 2 se entregó recurso directo a las escuelas para fortalecer este rubro; las escuelas tuvieron la libertad de ejercer dicho recurso con base en la *Ruta de Mejora* en cualquiera de las cuatro prioridades del *Sistema Básico de Mejora* y los rubros de gasto asignados por el propio Programa. Con la finalidad de dar seguimiento y evaluar el logro de los objetivos, se realizó la aplicación anual de una encuesta dirigida a directores, padres de familia y docentes de una muestra representativa de escuelas del estado, dicha muestra fue seleccionada por la Coordinación Nacional del programa.

El instrumento indagó acerca de las siguientes categorías:

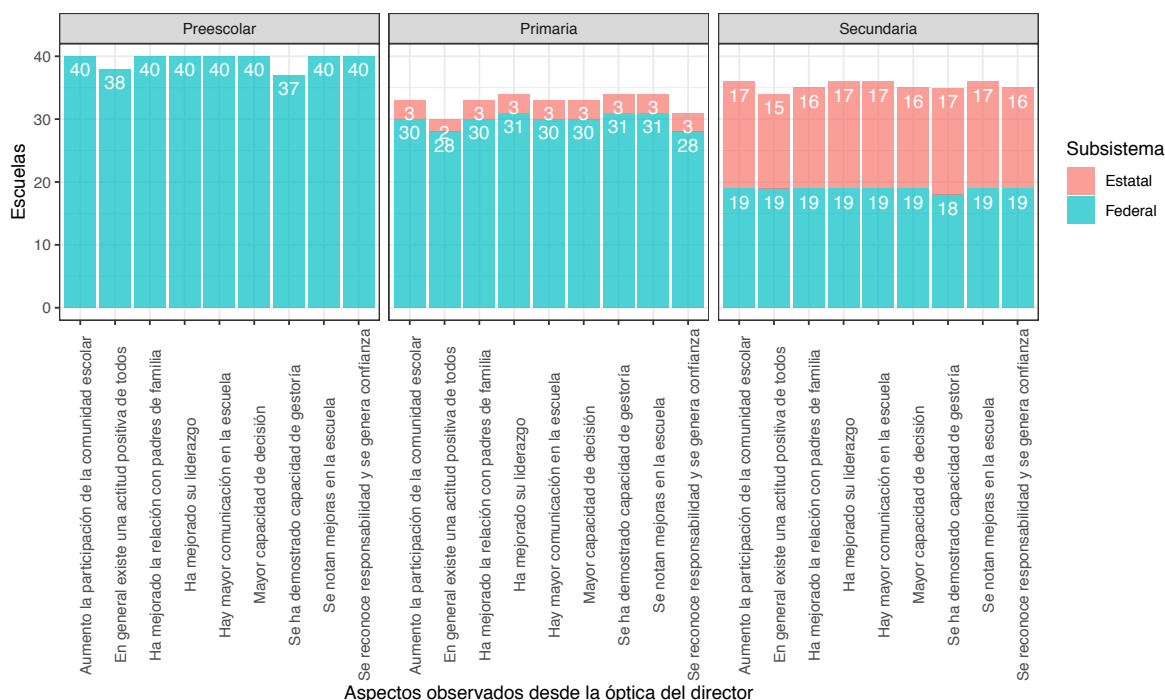
1. Estadística básica.
2. Operación del servicio.
3. Normalidad Mínima de Operación Escolar.
4. Apoyos económicos dirigidos a la escuela.
5. Organización escolar y toma de decisiones.
6. Consejo Técnico Escolar.
7. Participación de los padres de familia.
8. Participación Social.
9. Evaluación y rendición de cuentas.
10. Apoyo y Asistencia Técnica.
11. Índice de Carencias a la Escuela (ICE).
12. Principales dificultades en la implementación del programa.
13. Materiales educativos.
14. Aprovechamiento escolar.
15. Inclusión.

Como parte de la evaluación se solicitó comparar los resultados de un índice conformado con los valores de respuesta de ítems de las encuestas realizadas a directores, maestros y padres de familia. Dicha comparación estadística no fue posible debido a que la información proporcionada fue insuficiente: no existía base de datos de entrevistas a directores del ciclo 2016-2017 y la base proporcionada de padres de familia solo contó con 8 entrevistas. De igual forma, las bases de datos del ciclo 2017-2018, presentaron vacíos de información en diversos ítems lo cual imposibilitó el cálculo del índice.

A pesar de lo anterior, se contó con información del ciclo 2017-2018 para realizar observaciones estadísticas del Programa. En total fueron 113 entrevistas a directores en 110 escuelas distintas; 20 del subsistema estatal y 93 del federal; 98 en ubicación rural y 15 urbana; 46 de nivel de preescolar, 34 primaria y 37 de secundaria; 69 de modalidad general, 11 indígena y 33 de telesecundaria. En los siguientes párrafos se encuentran los hallazgos más significativos al respecto.

En general, los directores entrevistados consideraron que su liderazgo mejoró las condiciones de gestión de trabajo para llevar a cabo sus actividades. La figura 6 da cuenta de ello, reflejando respuestas favorables en la mayoría de las entrevistas.

Figura 6
Autodiagnóstico del director.



Fuente. Resultados de la encuesta.

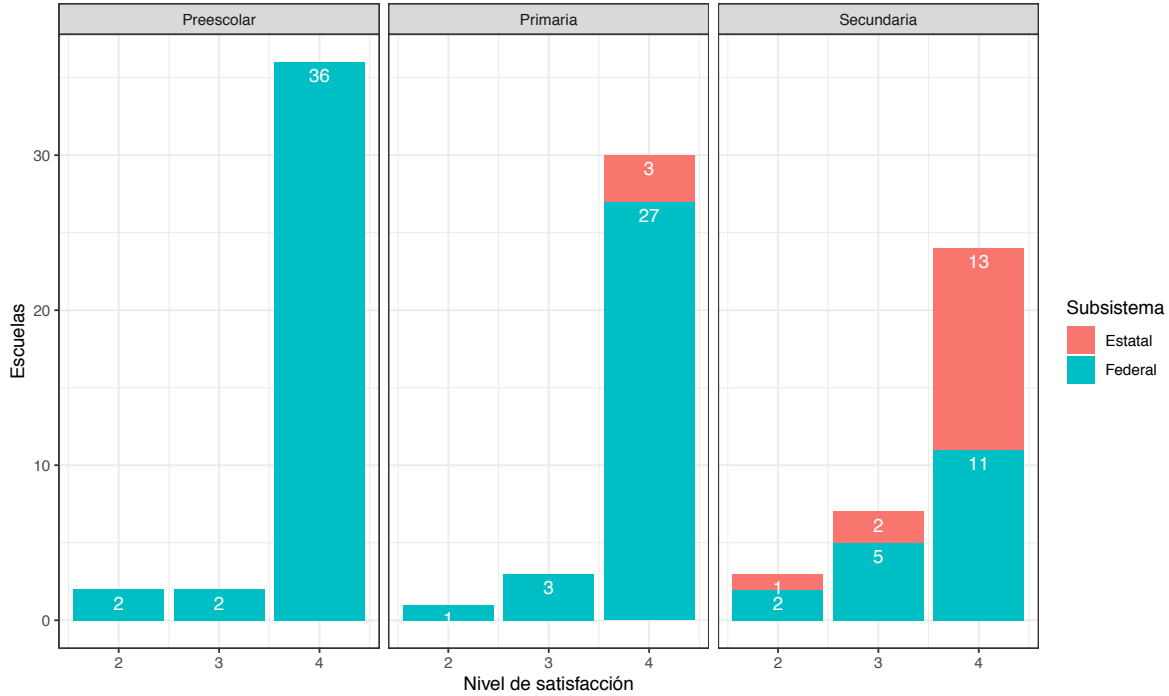
No obstante, se marca una brecha con respecto a su satisfacción por la cooperación de los maestros en el proceso; específicamente en el nivel escolar secundaria, donde esta es menor. En la figura 7, en el nivel preescolar, se observa el mayor nivel de satisfacción del director por la participación docente. De igual forma sucede con el apoyo de la supervisión escolar; los directores

observaron un mayor compromiso en los niveles de preescolar y primaria; mientras que en secundaria fue más deficiente. Los resultados se aprecian en la figura 8.

Figura 7

Nivel de satisfacción de los directores por la participación de los maestros en el proceso.

Satisfacción con La participación de los maestros

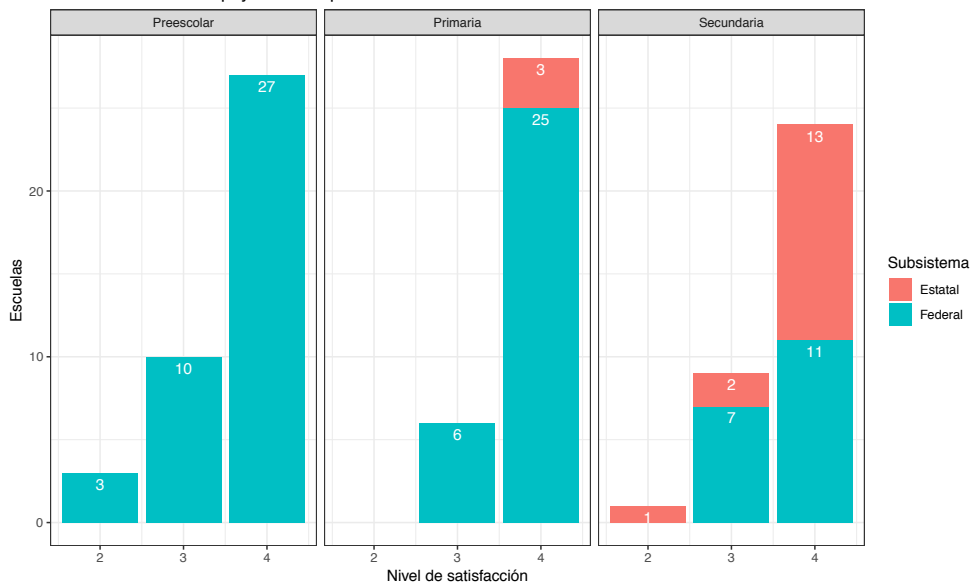


Fuente. Resultados de la encuesta.

Figura 8

Nivel de satisfacción de los directores por el apoyo de la supervisión.

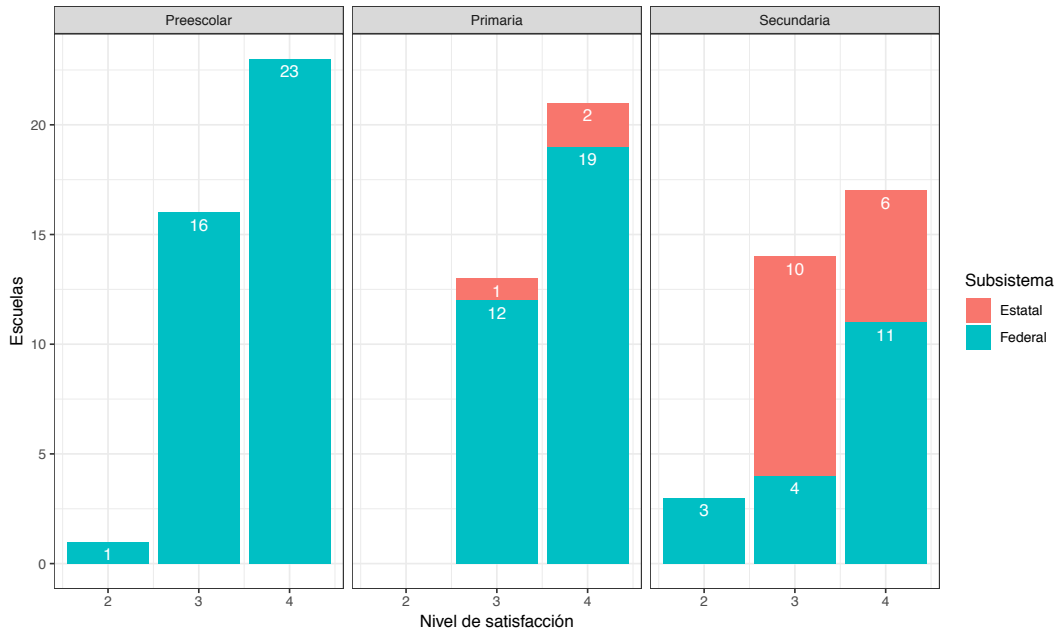
Satisfacción con El apoyo de la supervisión



Fuente. Resultados de la encuesta.

En cambio, los directores se encontraron menos satisfechos con el involucramiento de los padres, situación que se replica en todos los niveles escolares, esto se observa con claridad en la figura 9, donde se ven crecidas las barras intermedias.

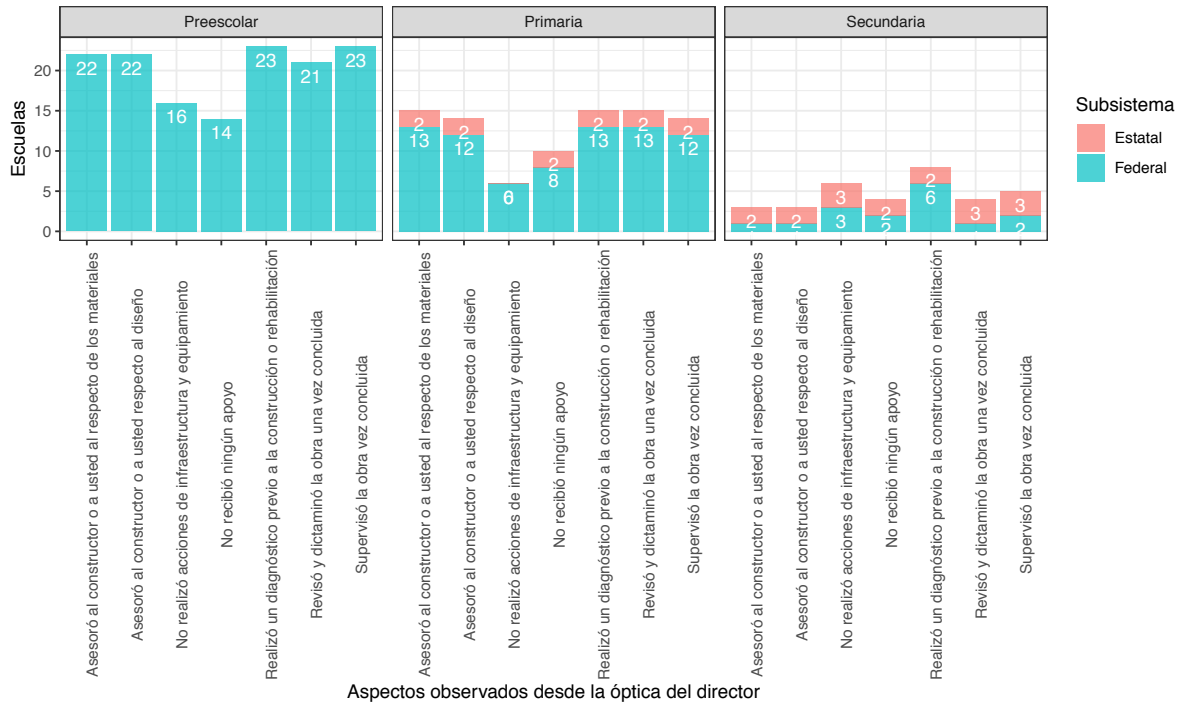
Figura 9
Nivel de satisfacción de los directores por la participación de los padres de familia.



Fuente. Resultados de la encuesta.

Con respecto de la participación del INIFEED, la mitad de los directores de preescolar comentó sobre su involucramiento en las diferentes actividades de asesoría, diagnóstico y revisión de las obras; algo similar ocurrió en el nivel de primaria, aunque el número de escuelas fue por debajo del 50%. En tanto en el nivel escolar secundaria, existió un abandono manifiesto del INIFEED respecto a las tareas mencionadas. La figura 10 da cuenta de un número reducido de escuelas que se vieron favorecidas por el INIFEED en los rubros de asesoramiento, supervisión, diagnóstico y construcción de obras o equipamiento.

Figura 10
Actuación del INIFEED en opinión del director de la escuela.

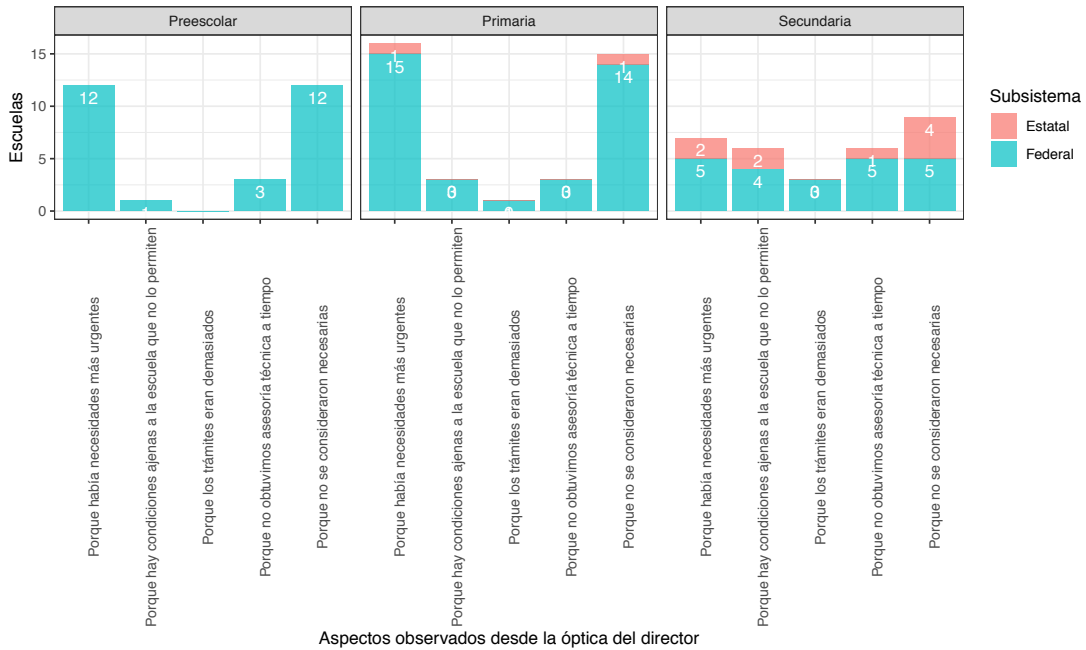


Fuente. Resultados de la encuesta.

Pocos directores manifestaron razones por las cuales no se habrían llevado a cabo cambios estructurales a las escuelas. Sobresalen dos, quienes indicaron la existencia de necesidades más urgentes y en contraparte, por considerarlas no necesarias. Dichas respuestas se registraron en los niveles de preescolar y primaria; en secundaria el registro de respuestas fue menor. Estos datos se pueden constatar en la figura 11.

Figura 11

Razones por las cuales no se realizaron modificaciones estructurales por INIFED.

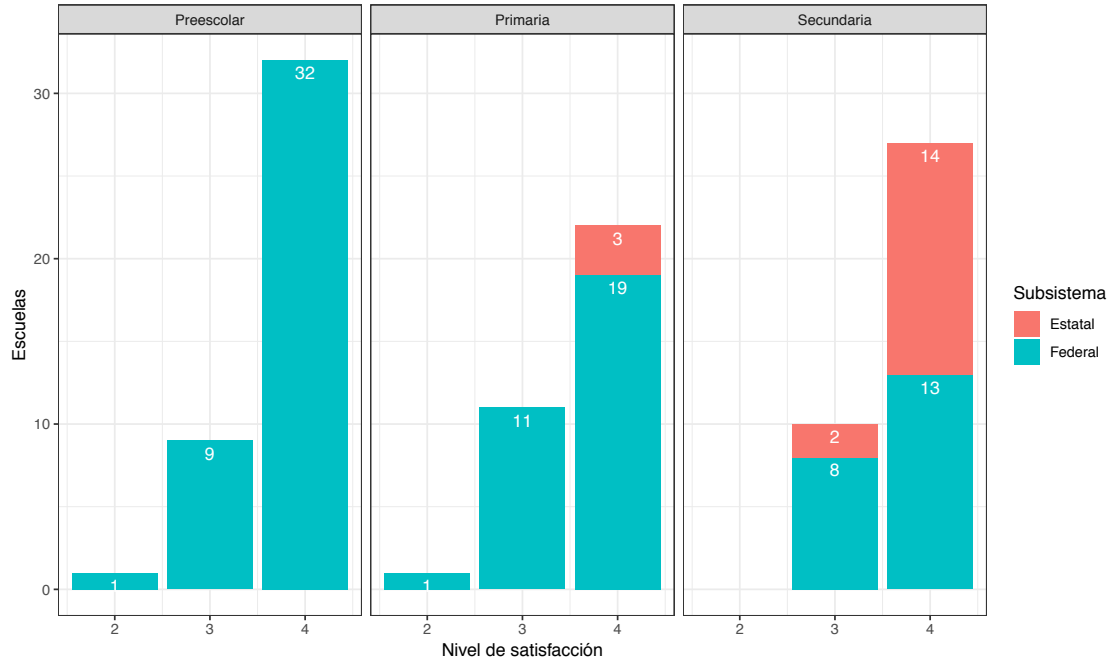


Fuente. Resultados de la encuesta.

Los directores de preescolar se encontraron satisfechos con la verificación del cumplimiento de las acciones y desarrollo de los programas por parte de los comités de Contraloría Social, esto puede verse en la figura 12; no ocurrió lo mismo con el nivel primaria, donde 12 de los 34 directores reflejaron una menor satisfacción en dicha tarea. El mismo sentimiento imperó respecto de las actividades de difusión y promoción de los padres de familia sobre las acciones de contraloría social, y esto es posible verificarlo con las respuestas graficadas en la figura 13.

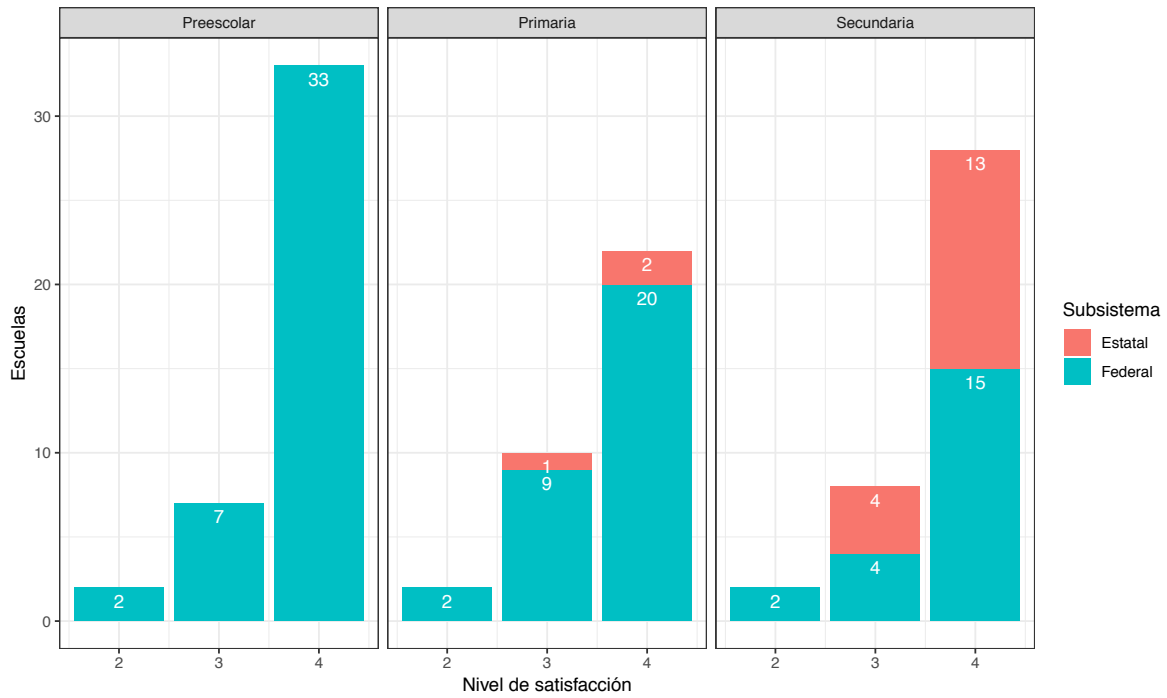
Figura 12

Frecuencia de realización de las actividades de Contraloría Social.



Fuente. Resultado de la encuesta.

Figura 13.
Satisfacción del director por la difusión y participación de los padres sobre acciones de Contraloría Social.

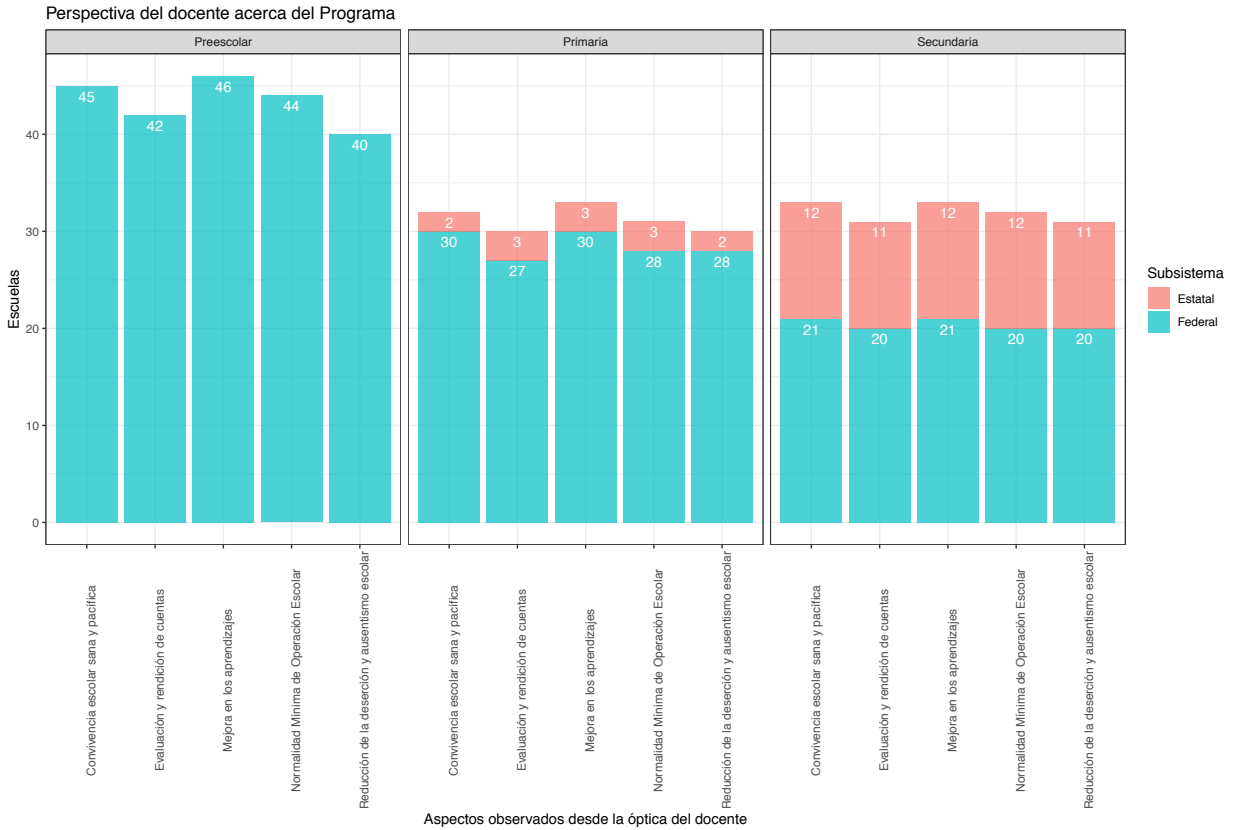


Fuente. Resultado de la encuesta.

Los docentes se manifestaron muy informados de los aspectos del programa, participaron en reuniones, formaron parte de las decisiones, estuvieron de acuerdo con las inversiones y dieron cuenta del seguimiento. De igual forma ocurrió con los tópicos referentes a la evaluación y la rendición de cuentas porque manifestaron una opinión favorable al respecto, como se aprecia en la figura 14.

Figura 14

Opinión del docente respecto a la contribución de los componentes del programa con la Ruta de Mejora Escolar.

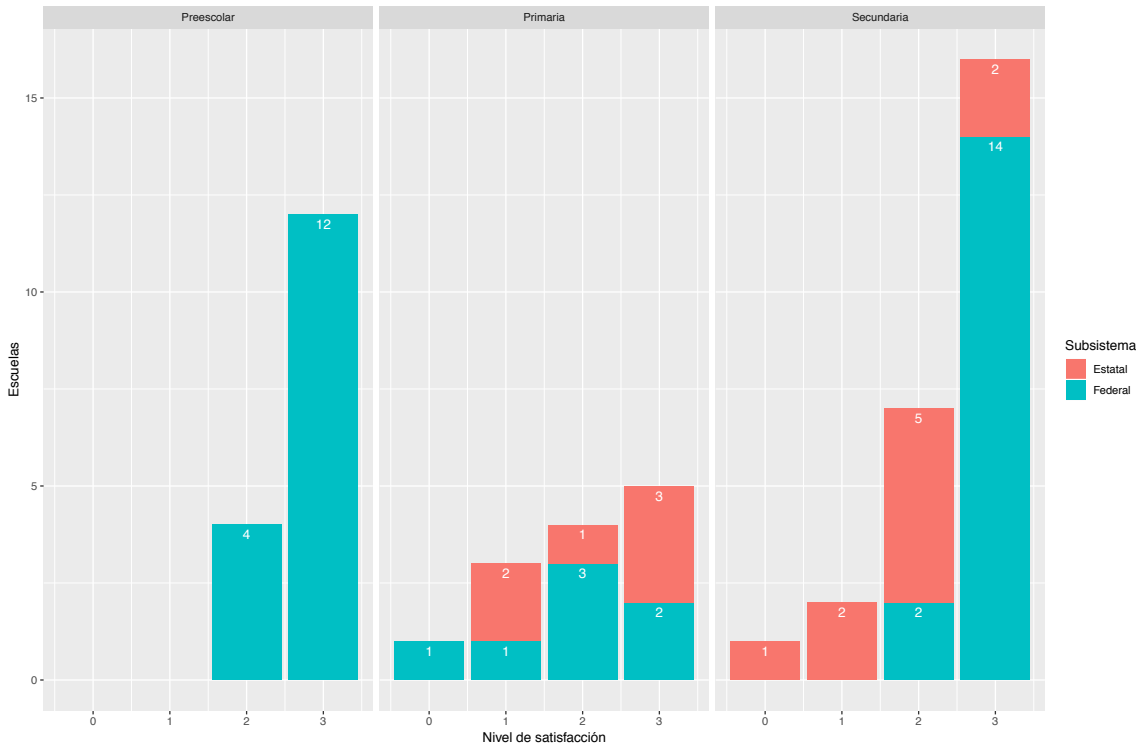


Fuente. Resultado de la encuesta.

Se observa un bajo conocimiento de los padres de familia en referencia a los aspectos del programa, ya que menos de la mitad de los entrevistados respondió afirmativamente a si sabía o había participado en actividades del PRE. Específicamente, los padres de alumnos de primaria son quienes conocen menos y se involucraron poco en las actividades del programa. En segundo lugar, se ubican los padres de preescolar y son los de secundaria los que manifestaron mayor conocimiento, con aproximadamente dos tercios de respuestas favorables del total de maestros entrevistados.

Con respecto a en qué medida consideran los padres de familia que hubo mejoras en las instalaciones de la escuela, la figura 15 ilustra que menos de la mitad de los padres de preescolar y secundaria registraron los cambios o bien indicaron que no los hubo; en primaria es más grave dado que solo 5 padres registraron cambios notables y 7 notaron algo de cambio.

Figura 15
El padre de familia sabe de las mejoras en la escuela.

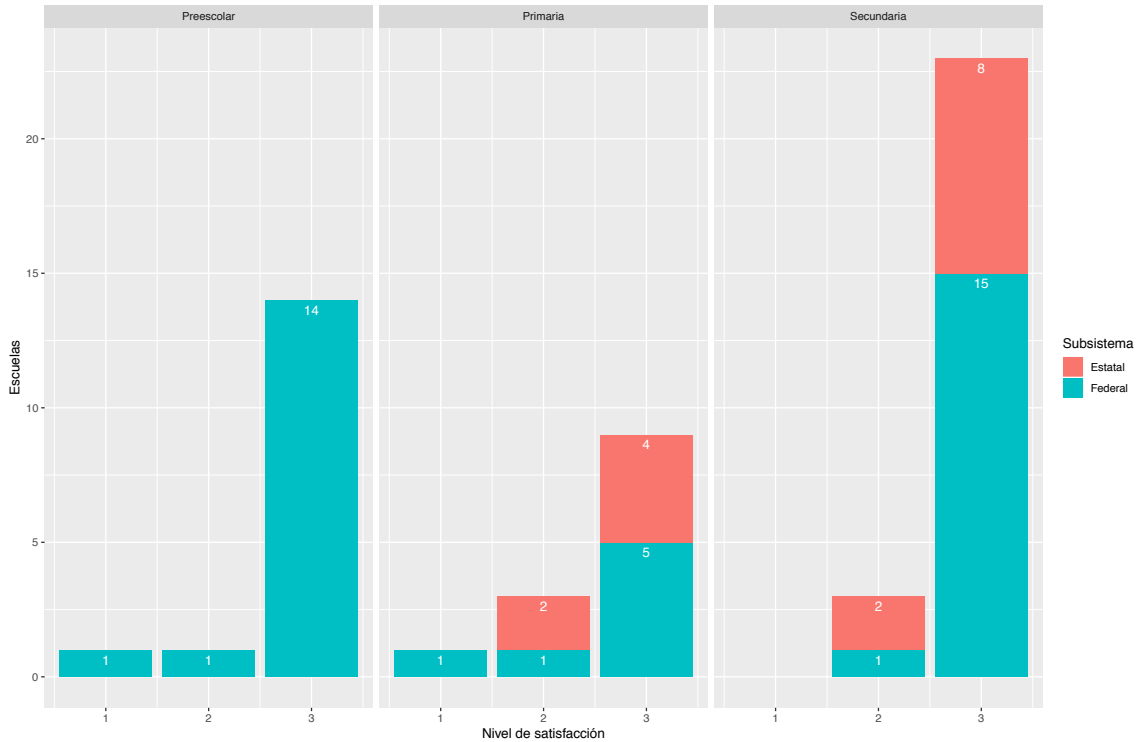


Fuente. Resultado de la encuesta.

De igual forma ocurre con la percepción de los padres de la mejora en el aprendizaje de los niños; los padres de preescolar y secundaria manifestaron observar mejora, aunque menos de la mitad de los padres son quienes lo afirman; en tanto, en primaria son muy pocos los padres que percibieron dicho avance en los aprendizajes, lo cual es posible observarlo en la figura 16.

Figura 16

Percepción de los padres de la mejora en el aprendizaje de los niños.



Fuente. Resultado de la encuesta.

Conclusiones y recomendaciones

La información analizada da cuenta del avance en la atención de necesidades de las escuelas identificadas a través del CEMABE en los rubros de infraestructura, de autonomía de gestión y de fortalecimiento de las supervisiones escolares de zona determinados en el diagnóstico.

Respecto a la eficiencia del programa, se concluye que el avance fue del 75% dado que se logró atender al 88% de las escuelas del estado identificadas con muy alto y alto grado de carencias; además, se atendieron 225 supervisiones y la distribución del recurso por municipio corresponde con la distribución de escuelas en estos. Sin embargo, dentro del universo de atención no se justificó la incorporación de 425 planteles propuestos por el INIFEED, aunque los resultados hacen evidente que la mayoría de esas escuelas presentaban carencias, las reglas de operación exigían justificar cada escuela que era incorporada al universo de atención.

En torno a la eficacia del programa, puede afirmarse que el PRE logró, en los tres años evaluados, un 70% en el cumplimiento considerando el número de escuelas que cubrieron totalmente las carencias identificadas por el CEMABE (INEGI, 2014); tal apreciación no implica la ausencia de necesidades al momento o que las escuelas que han avanzado en la atención de estas se consideren totalmente cubiertas. Además, los avances fueron manifestados por los supervisores a través del grupo de enfoque.

Sobre el indicador de efectividad, es imposible generar un índice por aspecto evaluado con la información proporcionada por el PRE respecto a los resultados de la aplicación de encuestas a padres de familia, docentes y directivos de las escuelas muestra del universo de atención del PRE. No es posible emitir un resultado concluyente, sin embargo, los hallazgos permiten afirmar que, en general, los directores entrevistados consideran que su liderazgo mejoró las condiciones gestión de trabajo para llevar a cabo el proyecto. Además, observaron un mayor compromiso de las supervisiones escolares en los niveles de preescolar y primaria y, en secundaria, más deficiente. En cambio, los directores se encontraron menos satisfechos con el involucramiento de los padres, situación que se replica en todos los niveles escolares.

Los docentes conocieron las acciones realizadas con el PRE y participaron en algunas reuniones; no obstante, existió bajo conocimiento de los padres de familia en referencia a los aspectos del Programa, ya que menos de la mitad de los padres entrevistados respondió afirmativamente a si sabía o había participado en actividades del PRE. Además, hubo manifestación de inconformidad hacia el papel del INIFEED en el Programa.

Por lo anteriormente expuesto, y atendiendo los Términos de Referencia para la evaluación, a continuación, se presenta una serie de recomendaciones para la mejora de la implementación del Programa, dado que este fue sustituido por otro que pretende continuar atendiendo el problema central, podrían incorporarse para una mejor implementación y resultados.

- Es necesario que, entre las Autoridades Educativas Federales, Locales y el INEGI, se actualice la información sobre las condiciones de infraestructura física de las escuelas.
- En caso de continuar con la asignación de recursos para infraestructura, es necesario que la AEL determine las escuelas que realmente presentan carencias significativas y considerarlas como universo de atención prioritaria.
- En el caso de contratación de terceros para construcción o rehabilitación de espacios, la AEL, INIFEED y las escuelas deben afinar los mecanismos de selección, así como de seguimiento al cumplimiento de contratos, pues la mayoría de las incidencias ocurrieron en este rubro.
- Dar seguimiento a las obras que no han concluido; acompañar a las escuelas que se enfrentan a constructoras que no cumplieron sus contratos.
- De continuar trabajando con el INIFEED, es necesaria una mayor vinculación de este instituto con la AEL y directamente con las escuelas, para las tareas de diagnóstico, asesoría y evaluación de las obras.
- Incorporar en futuros esfuerzos a las escuelas identificados con alto y muy alto grado de carencias y que no fueron incorporadas al PRE.
- Brindar atención especial a las escuelas identificadas con un ICE alto y que no cumplieron en la atención a las carencias identificadas por el CEMABE, para verificar si dichas carencias fueron atendidas con otros apoyos o si las carencias persisten.
- Difundir los resultados del programa, en específico los avances en la atención a las carencias de las escuelas, a través de la página oficial de la SEED.
- Las supervisiones escolares deben fortalecer sus mecanismos de seguimiento a las escuelas, para ello, es necesario que se brinden los apoyos necesarios y suficientes, por ejemplo, el combustible.
- El papel de la supervisión es fundamental, pues representa el vínculo entre el equipo operativo del PRE y las escuelas.

- El papel del CEPS es fundamental para la toma de decisiones en la mejora de las condiciones de las escuelas; sin embargo, dados los antecedentes de malos manejos, es necesario incorporar medidas eficientes de seguimiento y rendición de cuentas, para garantizar que los recursos se utilizan de forma adecuada.

Atendiendo al objetivo general del estudio puede afirmarse que la transferencia de subsidios federales a través del PRE contribuyó en la disminución del rezago de las condiciones físicas y de equipamiento de las escuelas seleccionadas, así como en el fortalecimiento de la autogestión en las comunidades escolares para mejorar sus condiciones de operación y prestación del servicio educativo. Así mismo, es prioritario que los programas que el Estado impulse para atender este problema garanticen un ejercicio eficiente y transparente, considerando que la escuela como edificio y como espacio de interacción es el núcleo para brindar atención a los estudiantes, quienes son el centro del Sistema Educativo.

Referencias

- Acuerdo número 24/12/17 por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa (LPRE). *Diario Oficial de la Federación* 24/12/2017. Autor. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509544&fecha=29/12/2017
- Briones, G. (2006). *Evaluación de programas sociales*. Trillas.
- Consejo Nacional de Evaluación. (CONEVAL). (2017). *Términos de referencia de la evaluación de consistencia y resultados*. Autor. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/MDE/Documents/TDR_ECR.pdf
- Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa (Decreto 15/05/2019). *Diario Oficial de la Federación* 15/05/2019. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- De Ibarrola Nicolín, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles educativos*, 34(SPE), 16-28. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500003
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. University of Nebraska–Lincoln.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (INEE). (2014). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014*. Autor. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/244/P1D244.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (INEGI). (2014). *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial. Síntesis metodológica y conceptual*. Autor. https://www.snief.mx/DocumentacionPortal/iin/Acuerdo_3_XI_2015/Sintesis_metodologica_y_conceptual_del_CEMABE.pdf
- Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.

Secretaría de Educación Pública. (2015). *Diagnóstico ampliado, Programa de la Reforma Educativa (U-082)*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/112104/Diagnostico_Ampliado_Programa_de_la_Reforma_Educativa__U082_.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2018a). *Términos de referencia para la evaluación externa local 2017-2018*. Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Resultados de la eficiencia del PRE*. Base de datos.

Secretaría de Educación Pública. (2018c). *Resultados de la eficacia del PRE*. Base de datos.

CAPÍTULO XI

La investigación educativa como evidencia para la toma de decisiones y qué puede aportar el CIIDE a la educación

Educational research as evidence for decision-making and what CIIDE can do to contribute to education

Maribel Estrada Gómez

Unidad del CIIDE Profesora Francisca Escárzaga
maribel.estradagomez@durango.gob.mx

Resumen

Existe en el mundo una política de toma de decisiones basada en evidencias que ha impregnado diversas áreas del quehacer humano, pero no ha logrado consolidarse en el campo educativo, siendo diversas las opiniones de los expertos en el tema, expresando algunos que se debe a que la investigación educativa se encuentra muy alejada de la parte práctica de la profesión docente, otros opinan que es debido a que las investigaciones en educación no llevan seguimiento ni generan conocimiento acumulativo, hay quien sostiene como motivo la falta de un adecuado proceso de divulgación y difusión de los resultados obtenidos, muy probablemente sea la suma de todos estos factores lo que ha influido en la inexistencia de una política clara que defina como hacer frente a la necesidad obtener evidencia para toma de decisiones en los procesos de investigación educativa.

En el presente se rescatan las fortalezas del CIIDE ante esta problemática, haciendo mención del objetivo general, misión y visión del Centro, los cuales responden de manera favorable a lo que diversas investigaciones han caracterizado como conflicto en materia de investigación educativa.

La propuesta va sustentada en los elementos mencionados en los que se aprecia de manera muy clara que el CIIDE cuenta con los recursos para promover la vinculación de hallazgos en

investigación educativa como evidencia para los procesos de formulación de política y toma de decisiones.

Palabras clave: *Docente, investigador, evidencia, educación.*

Abstract

Decision-making policy based on evidence has permeated numerous areas of human endeavor worldwide, but has not managed to consolidate itself in the educational field. The expert opinions on the subject are diverse, some expressing that it is due to the fact that Educational Research is very far from the practical part of the teaching profession; others believe that it is because Educational Research does not follow up or generate cumulative knowledge; lastly, there are those who argue that it is due to an absence of an adequate dissemination process. From the results obtained, it is most likely that the sum of all these factors has influenced the inexistence of a clear policy on how to obtain evidence for decision-making in educational research processes.

The strengths of CIIDE are highlighted in the face of this problem. The Center's general objective, mission and vision, respond favorably to what several investigations consider an adversity to educational research. This proposal clearly shows that CIIDE has the resources to promote the findings in educational research as evidence for the processes of policy formulation and decision-making.

Key words: *Teacher, researcher, evidence, education.*

Introducción

En los últimos años, la investigación educativa ha sido objeto de estudio debido a que durante mucho tiempo no se consideró a la educación como una profesión basada en la evidencia producto de investigación. Carl Keastle expresa, en 1993, a través del artículo *La terrible reputación de la investigación educativa*, publicado en Estados Unidos de Norteamérica, que la investigación educativa no había sido hasta entonces capaz de ser creíble para los mismos docentes y los resultados obtenidos de los procesos de investigación no eran usados para la toma de decisiones; pareciera entonces, que la práctica y la investigación educativa tomaron caminos diferentes (Torrecilla, 2011).

En 1996, en una conferencia en Reino Unido, David Hargreaves afirma que la enseñanza no es una profesión basada en evidencias, argumentando que los docentes no utilizan la investigación para tomar decisiones acerca de lo que es mejor para sus alumnos (como se cita en Torrecilla, 2011).

En consecuencia, países en los que se reconocieron estas tendencias, tomaron medidas para transformar la situación; Estados Unidos de Norteamérica incluye en su plan estratégico de educación la meta de *Hacer que la educación se convierta en un ámbito basado en evidencias* promoviendo el financiamiento de investigaciones e incrementando la relevancia de la investigación al trasladar los resultados a la práctica en el aula. En Reino Unido se promueve la revisión de investigación educativa con la creación de un centro para tal fin y se prioriza el financiamiento para potenciar los trabajos más acordes a las necesidades de los usuarios, coordinando propuestas y productos de investigación a partir de un criterio de calidad (Torrecilla, 2011).

En contraparte, en América Latina, hasta el 2011 solo se tenía conocimiento del Instituto Central de Ciencia Pedagógicas de Cuba, como institución dedicada a la Evaluación Educativa y un poco a la investigación, aunque no se tiene información acerca de la existencia de una política clara de cómo hacer frente a la necesidad de tener insumos o evidencia para la toma de decisiones en materia de Educación.

Se sabe de modelos que buscaron la forma de vincular la investigación con la práctica educativa sin éxito; entre los mencionados por Torrecilla (2011) se encuentran: relación directa entre la investigación y la práctica, revisiones de investigación como mediadoras, formación del profesorado como mediadora, ruta de la política y ruta de la sociedad como mediadora.

En cada uno de ellos, se encontraron debilidades en su ejecución que dificultan el impacto real de la investigación en la práctica educativa y ninguno ha logrado que la educación sea un ámbito basado en evidencias. La constante en los modelos mencionados es el rol que se da a los distintos actores, pues en todos, únicamente se asume al investigador como generador de conocimiento, al docente como consumidor y a los administradores o políticos como mediadores.

Desarrollo

El Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE), como una instancia generadora de conocimiento, busca fortalecer la toma de decisiones para el cumplimiento de los objetivos y metas del sistema educativo, a través de un trabajo focalizado y la creación de proyectos de innovación e intervención que atiendan las necesidades de las escuelas de educación básica.

Partiendo del documento base en el cual se establece la creación del CIIDE y las características que determinan su funcionamiento, se logra rescatar la relevancia de la investigación educativa en el estado, así como la necesidad de instancias cuyos esfuerzos se orienten en la búsqueda de respuestas a problemáticas crecientes en el ámbito educativo. En la revisión de este documento, además se puede encontrar un recorrido histórico de las instituciones que dirigen su quehacer laboral hacia este fin, haciendo el análisis de la insuficiencia de personas o instituciones dedicadas a ello comparado con la magnitud del Sistema Educativo en México.

Al considerar al CIIDE como una instancia generadora de conocimiento, se identifica una fortaleza del Centro, cuando Hederich et al. (2014) afirman que pocos investigadores en educación buscan crear conocimiento, que muchos estudios quedan inconclusos y no son replicados. Lo anterior, se puede agregar a la lista de causas por las cuales la investigación en educación es un campo tan poco explorado como en otras disciplinas; también explicaría, en gran medida, las razones por las cuales la investigación realizada en el campo educativo no es tomada como evidencia en muchas de las ocasiones, pues para que un cuerpo de conocimiento pueda ser tomado como tal, necesita ser probado, extendido o reemplazado de modo sistemático.

Al respecto, son ellos (Hederich et al., 2014) quienes expresan que la falta de seguimiento en la investigación educativa es debido a que suele ser desarrollada por expertos académicos que si bien se dedican a la investigación no tienen experiencia en la enseñanza en un contexto práctico. Esta apreciación constituye otra área de fortaleza del CIIDE, ya que la mayoría de sus docentes investigadores proceden de un espacio en el cual se estuvieron desempeñando de manera práctica en un contexto escolar y cuentan con la experiencia necesaria para argumentar y sostener los resultados de sus investigaciones.

Es por lo anterior que se realiza la propuesta de fortalecimiento institucional del CIIDE de: Promover la vinculación de hallazgos en investigación educativa como evidencia para los procesos de formulación de política y toma de decisiones. Para lograr esta tarea es necesario partir de tres elementos básicos del marco de operación del CIIDE:

Objetivo General

Contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, mediante el diseño y la implementación de proyectos de investigación e innovación que describan, interpreten y actúen sobre la realidad, generando conocimiento útil para todos los actores de la educación.

Misión

Generar conocimiento mediante el diseño e implementación de proyectos de investigación e innovación que describan, interpreten y actúen sobre la realidad, bajo los principios de objetividad, credibilidad, validez, pluralidad metodológica, neutralidad y universalidad del saber, en beneficio de la calidad educativa.

Visión

Somos una instancia de la Secretaría de Educación del Estado de Durango, reconocida nacional e internacionalmente por la implementación de propuestas de investigación e innovación, que vinculan la generación de conocimiento con su aplicación, contribuyendo así en la toma de decisiones para solucionar la problemática educativa.

Es importante rescatar estos elementos porque en ellos se define la esencia del CIIDE, no solo lo que ya es, sino lo que pretende lograr teniendo como base los procesos de investigación e innovación que se desarrollan en las diferentes unidades buscando contribuir en todo momento al mejoramiento de la calidad educativa.

En el objetivo del CIIDE se menciona la generación de conocimiento útil para todos los actores de la educación, lo cual sugiere una fortaleza más del centro ya que, al provenir de las aulas, los docentes del CIIDE pueden contribuir a la labor del docente desde la experiencia, buscando en sus procesos de investigación aportar conocimiento obtenido desde la ciencia a través de procesos sistemáticos que dan validez a la evidencia aportada.

Lo anterior también ayuda para enfrentar las barreras que, según Torrecilla (2011), los docentes expresan tener para la utilización de la investigación en educación entre las que se encuentran:

- La investigación es percibida como algo inútil.
- Ausencia de confianza en los resultados de la investigación.
- Falta de tiempo por parte de los docentes y un acceso muy limitado a la literatura de investigación.
- Existen problemas por parte de los docentes para comprender el lenguaje y las estadísticas de los informes de investigación.
- Los docentes tienen mucha más confianza en otras fuentes de información que en la investigación.

Para facilitar la eliminación de estas barreras Torrecilla (2011) expresa otra serie de elementos entre los cuales destacan:

- La realización de investigaciones sobre temas que importan a los implicados y donde se incluyen ejemplos y aplicaciones de los resultados.
- La existencia de buenas relaciones entre investigadores y docentes.
- La participación directa de los docentes en un proceso de investigación.
- Que los docentes y administradores tengan formación sobre investigación educativa.
- Que el conocimiento, los resultados e implicaciones de la investigación estén centrados en el conjunto de la escuela.

Es preciso destacar que la mayoría de estos elementos son cumplidos en el CIIDE pues las investigaciones realizadas giran en temáticas de importancia para todos los actores de la educación, eligiéndolas con base en las líneas de investigación del centro, pero también por las necesidades expresadas de los docentes. Se puede decir que, dado que los investigadores proceden de los distintos niveles de educación básica, es habitual que tengan una buena relación con docentes frente al aula, lo cual ha contribuido para su participación activa en diferentes procesos. Con respecto a la formación en investigación, cabe mencionar que algunos docentes se encuentran cursando materias de maestría, doctorado o algún proceso de formación, por lo cual se cubre este aspecto. El último punto de los elementos mencionados como facilitadores para la utilización de la investigación, se encuentra presente desde el mismo objetivo y misión del CIIDE ya que el diseño y la implementación de proyectos se encuentran centrados en la escuela, sus procesos y actores.

Hasta este momento se ha logrado establecer una relación positiva entre la labor que ha desempeñado el CIIDE y los elementos necesarios para el éxito de la investigación educativa, por lo que se justifica retomar la visión del Centro, descrita como: “Una instancia de la Secretaría de Educación del Estado de Durango reconocida nacional e internacionalmente, por la implementación de propuestas de investigación e innovación, que vinculan la generación de conocimiento con su aplicación, contribuyendo así en la toma de decisiones para solucionar la problemática educativa”.

El punto de llegada es contribuir a la toma de decisiones que solucionen los distintos problemas dentro del ámbito educativo; para lograrlo se requiere tener presentes las líneas de investigación que buscan agrupar los esfuerzos de investigadores y de actores involucrados siendo estas: procesos educativos, convivencia escolar, gestión y desarrollo, actores de la educación y políticas públicas y desarrollo educativo. Como se puede observar, dentro de estas cinco líneas se pueden insertar un gran número de temas derivados de conflictos en educación.

La generación de conocimiento, así como la toma de decisiones, son aspectos de la investigación educativa que no pueden ser tomados a la ligera; se requiere tener confianza de las aportaciones que desde las diversas investigaciones se realizan, para ello es necesario que los productos de estas puedan ser tomados como evidencia. Para cumplir de manera satisfactoria con esta afirmación primero se debe aclarar ¿qué es una evidencia?, dentro de la investigación educativa ¿qué puede ser considerado evidencia? y de ¿qué forma podemos identificar lo que es evidencia de lo que no lo es? Al respecto, resulta un tanto complicado definir de manera clara estas cuestiones ya que, según Hederich et al. (2014), la actividad educativa se orienta a una extrema multiplicidad de metas lo que dificulta su operacionalización.

Lo anterior, es probable resultado de las altas expectativas que se tienen de la educación, esperando aprendices mejor informados, más conscientes, con mayores capacidades de aprendizaje y adaptación al cambio, buenos ciudadanos, trabajadores con más habilidades, personas honestas, con un gran número de valores morales, etc., Por tanto, resultarán insuficientes las acciones que se tomen para medir todos los elementos, los cuales se encuentran en constante movimiento; es decir,

con tales características difícilmente podrán producirse resultados concluyentes o acumulativos, pero se puede contribuir con la generación de conocimiento que ayude a resolver los problemas actuales (Hederich et al., 2014).

Según Flores-Crespo (2013), para darle el valor de evidencia al conocimiento producido dentro de la investigación educativa, se pueden considerar las revisiones sistemáticas. Entendidas estas desde la visión de Hederich et al. (2014) como la identificación, evaluación y sintetización de la evidencia que resulta de la investigación, con metodologías definidas que se proponen disminuir al máximo los sesgos y producir resultados más fiables.

La evaluación del efecto o impacto que produce un programa sobre un grupo de estudiantes es otro proceso que sirve para dar valor a la evidencia. Para ello, se pueden utilizar tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa ya que cada una de ellas responderá a distintos propósitos, siendo todos válidos para comprender como ocurre un fenómeno escolar en un contexto específico.

Desde el CIIDE se han realizado investigaciones del tipo de revisión sistemática esperando en un futuro próximo incluir evaluaciones de impacto para tener, en la práctica, ambas formas de darle valor de evidencia al conocimiento que se comienza a generar en el Centro. El objetivo es poder contribuir de esta manera a la toma de decisiones, para lo cual será necesario lograr un adecuado proceso de divulgación y difusión buscando que la información llegue a todos los actores de la educación para que puedan replicarlo o tomarlo como insumo al momento tomar decisiones.

Con lo anterior quedaría superada otra de las barreras por las cuales no se utiliza la investigación educativa como evidencia para la toma de decisiones debido a que no se ha establecido un proceso adecuado con respecto a la diseminación de resultados (Hederich et al., 2014). Los mismos autores agregan que este problema sería resuelto, si se asegurara la publicación de resultados en revistas o publicaciones especializadas y reconocidas a las que los docentes tengan acceso.

Conclusiones

El CIIDE, como centro de investigación, es una instancia que, desde su creación, sus objetivos, misión y visión le apuesta a la importancia y necesidad de tomar la investigación educativa como evidencia, reconociendo el papel trascendental que esta juega en la mejora de la práctica y en el logro de la calidad educativa. Es a través del método científico que se logran los hallazgos relevantes para la ciencia, pudiendo aportar conocimiento útil en la toma de decisiones y en la manera de hacer las cosas.

Es importante la generación de conocimiento desde la práctica y no solamente desde la parte teórica. Los docentes del CIIDE provienen del trabajo en el aula y conocen los procesos educativos, el desarrollo de los menores, las distintas metodologías, planes y programas que se han implementado el sistema educativo a lo largo de la historia; esta condición es una de las razones para confiar en los procesos de investigación que se llevan a cabo en el Centro, además de la formación profesional y constante capacitación de sus docentes investigadores.

Se habla del desarrollo de menores debido a que los docentes del CIIDE provienen de educación básica; sin embargo, en el transcurso del tiempo se ha hecho visible la necesidad de no dejar las investigaciones que desarrolla el Centro sólo en los niveles iniciales, sino ampliarlos a la

educación media y superior para tener un mayor panorama del sistema educativo en el país, entendiendo la necesidad de la articulación curricular en los diferentes niveles educativos.

Las líneas de investigación del CIIDE (procesos educativos, convivencia escolar, gestión y desarrollo, actores de la educación y políticas públicas y desarrollo educativo) pueden responder ampliamente a cualquier tema de los diferentes niveles educativos, reconociendo en ello una gran fortaleza y oportunidad de crecimiento del Centro.

Las autoridades educativas en el estado de Durango se han percatado de este *dolor* en el sistema educativo y han decidido confiar en sus profesionistas y en una instancia como el CIIDE para hacer frente a este desafío a nivel mundial. La confianza en la investigación educativa sigue debilitada y muchos países están muy lejos de tomar la investigación educativa como evidencia para la toma de decisiones. Desde la Secretaría de Educación del estado de Durango se ha dado el primer paso para validar los procesos de investigación y darle su justa dimensión al conocimiento que desde un Centro de tales características se puede generar, brindando no sólo evidencias, sino contribuyendo al conocimiento científico con propuestas de intervención para elevar la calidad de la educación.

Referencias

- Flores-Crespo, P. (2013). El enfoque de la política basado en la evidencia. *RMIE*, 18(56), 265-290.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000100012&script=sci_arttext
- Hederich, C., Martínez, J., y Rincón, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación* (66), 19-54.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162014000100001
- Torrecilla, J. M. (2011). Hacer de la Educación un Ámbito basado. *Evidencias Científicas. REICE*, 9(3), 4-12.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660837/REICE_9_3_0.pdf?sequence=1

Temas para crear conciencia educativa presenta un conjunto de trabajos realizados en el Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE), el primer grupo de autores comparte sus reflexiones en torno a temas inherentes al desarrollo humano, la pedagogía y el papel del docente como acompañante de otros docentes y de sus propios estudiantes; el segundo grupo de autores da a conocer los resultados de investigaciones realizadas en torno a la tutoría, el clima escolar, la infraestructura escolar y los resultados de un programa federal aplicado en educación.

Este primer volumen cierra con una reflexión en torno a los aportes que la investigación educativa brinda para la toma de decisiones, específicamente sobre el potencial del CIIDE para la mejora del servicio que se brinda a los estudiantes, compromiso de todo el Sistema Educativo.



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN

