

Temas emergentes en educación:

deconstrucción y comparación



Coordinadores

Monica Lorena Sánchez Limón

Marco Aurelio Navarro Leal

Temas emergentes en educación: deconstrucción y comparación



Temas emergentes en educación: deconstrucción y comparación

Monica Lorena Sánchez Limón

Marco Aurelio Navarro Leal

(Coordinadores)



Temas emergentes en educación: deconstrucción y comparación. **Coordinadores:** Monica Lorena Sánchez Limón y Marco Aurelio Navarro Leal. — *Tamaulipas, México. 2026.*

538 p. 23 cm

Primera edición

D. R. © copyright 2026. Monica Lorena Sánchez Limón y Marco Aurelio Navarro Leal.

ISBN: **978-607-98659-4-8**
Formato impreso

ISBN: **978-607-98659-3-1**
Formato Digital: Descarga y *online*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003436>



La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Edición y corrección: **Astra ediciones**



Todos los contenidos de esta publicación se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**). Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

Contenido

Presentación	11

Monica Lorena Sánchez Limón

Marco Aurelio Navarro Leal

I Deconstrucción en educación	13

Capítulo 1

Inteligencia artificial y realidad aumentada: herramientas de apoyo para los docentes y alumnos en escuelas multigrado.....	15

Yazmin Saucedo Enríquez

Capítulo 2

Proyecto NIÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE–México. Un abordaje desde su marco lógico	33

Tania Mellado González

Rosa Delia Cervantes Castro

Capítulo 3

Marco político y legislativo sobre cobertura, inclusión y excelencia educativa en México.....	55

Dora María Lladó Lárraga

Diana Teresa García Camargo

Capítulo 4

Política de inclusión y equidad educativa: desarrollo y evolución internacional.....	77

Jeny Haideé Espinosa Barajas

Héctor Gabino Aguirre Ramírez

José Rafael Baca Pumarejo

Capítulo 5

El programa de becas de educación básica para el Bienestar Benito Juárez: un abordaje desde el marco lógico 101

Ana Campillo Hernández

Amelia Castillo Morán

Capítulo 6

Influencia de las habilidades socioemocionales en el abandono escolar de estudiantes de nivel medio superior.....125

Hilda Corina Ramírez García

Capítulo 7

Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE): 2016, 2018 y 2020.....143

Karen Judith Zúñiga Rodríguez

Albelí Segovia Sánchez

Capítulo 8

Formación continua y acompañamiento al docente de escuelas multigrado desde la supervisión escolar. Una perspectiva de Tamaulipas.....177

Nora H. de los Reyes Vázquez

Capítulo 9

El programa lineamientos del servicio de acción tutorial para el bachillerato general desde el ciclo de las políticas públicas 201

Mateo Dragustinovis Arellano

Rosa Delia Cervantes Castro

Capítulo 10

Los planes de estudios 2011, 2017 y 2019 de educación básica aplicados en México.....231

Anival Roberto Othón Medina Sánchez

Albelí Segovia Sánchez

Capítulo 11

Capital cultural y titulación en la Normal Rural San José de las Flores	259
<i>Marco Aurelio Navarro-Leal</i>	
<i>Irma Cuellar González</i>	

II Comparar en educación.....279

Capítulo 12

Globalización y convergencia de la educación superior en Europa y en América Latina.....	281
<i>Marco Aurelio Navarro Leal</i>	

Capítulo 13

Políticas para la innovación en educación: Chile, México y Costa Rica.....	291
<i>Zaira Navarrete Cazales</i>	
<i>Héctor Manuel Manzanilla Granados</i>	
<i>Paola Andrea López Hernández</i>	

Capítulo 14

Reformas a la educación básica, enfoque STEM y género: México, España y Colombia	317
<i>Tania Mellado González</i>	
<i>Rosa Delia Cervantes Castro</i>	

Capítulo 15

Estrategias de enseñanza en matemáticas para la mejora de aprendizajes entre México y Argentina.....	349
<i>María Guadalupe Balderas Medina</i>	

Capítulo 16

Programas de educación artística en México, Guatemala y El Salvador: avances y desafíos.....	371
<i>Rosa María Martínez Balderas</i>	
<i>Mario Alberto Muñoz Gallegos</i>	

Capítulo 17

El plan de estudios de nivel secundaria en Alemania, Australia y México 399

Anival Roberto Othón Medina Sánchez

Albelí Segovia Sánchez

Capítulo 18

Funcionamiento de las escuelas multigrado de México, Finlandia y China 423

Nora de los Reyes

Pedro Alonso Pérez

Capítulo 19

Políticas educativas para la atención del abandono escolar: en México, Chile y Argentina.....441

Mateo Dragustinovis Arellano

Mónica Lorena Sánchez Limón

Capítulo 20

Políticas para favorecer la permanencia de alumnos en el trayecto educativo básico en el medio rural. México, Colombia y Brasil 461

Ana Campillo Hernández

Juan David González Fraga

Capítulo 21

Transición del supervisor escolar del siglo XX al XXI: España, Chile y México 487

Nereyda Miroslava de la Garza Gil

Marco Aurelio Navarro Leal

Capítulo 22

El reconocimiento del directivo escolar en México, Argentina y España 513

Sonia Macarena Ortega Moreno

Karla Gabriela Martínez Sánchez

Presentación

Especialmente a partir del siglo XXI, el mundo ha visto una aceleración en los cambios que viven las sociedades. En esto ha influido el alcance global alcanzado por las cadenas de suministro, la digitalización creciente de la vida cotidiana, la ampliación y diversificación de los medios de información y comunicación, el desarrollo alcanzado por la transportación internacional y la movilidad urbana, la socialización de las plataformas de inteligencia artificial, así como una mayor facilidad de acceso a los bienes y servicios educativos y culturales, entre otros aspectos que amplían los horizontes de la humanidad y que directa o indirectamente inciden en la educación.

Sin embargo, frente a estos logros de la civilización, nuevos retos se posicionan con gravedad: el calentamiento global y el cambio climático, la ampliación de la desigualdad y la inequidad, el desplazamiento involuntario de individuos y grupos sociales, los algoritmos y la vulnerabilidad de la información personal, además de los que se van acumulando por la acción y resistencia de los cambios sociales y culturales que se provocan en correspondencia.

En este escenario del primer cuarto de siglo, surge la necesidad de revisar un sinnúmero de temas y que mejor que hacerlo desde la academia, en cumplimiento de sus funciones adicionales a la de enseñanza, como lo son la producción, la gestión y divulgación de conocimiento. En este sentido, se revisan aquí algunos temas que se consideran emergentes, ya sea por su reciente aparición, o porque su interés ha sido retomado recientemente, dado el contexto actual.

Esta revisión de temas, por la manera en que se abordan, se divide en dos partes: deconstrucción y comparación. Si bien el término no se utiliza en el sentido filosófico de Jacques Derrida —desmontar significados abstractos—, se utiliza para designar el proceso cognitivo que permite separar los elementos que conforman un fenómeno, para estudiar las re-

laciones y funciones de estos con el todo. Así, en este estudio se incluyen temas como inteligencia artificial y realidad aumentada; educación STEM; inclusión, equidad y calidad; convivencia, abandono y titulación escolar; reforma curricular; acción tutorial, además de formación docente y escuelas multigrado.

La segunda parte también aborda el estudio de temas emergentes pero lo hace desde la perspectiva de la educación comparada, la cual, no solo se limita a identificar similitudes y diferencias —como comúnmente se cree—, sino que permite comprender lo que sucede con la educación de otros países a partir de una comparación de los contextos en los que se produce y comprender de mejor manera los fenómenos educativos propios y ajenos. Se comparan reformas educativas continentales, políticas de innovación, estrategias de enseñanza, reformas educativas, deserción y permanencia escolar, perfil de los supervisores, funcionamiento de escuelas multigrado. Los capítulos incluidos en esta sección nos permiten acercarnos a temas educativos de Argentina, Guatemala, El Salvador, Alemania, Australia, Finlandia, Chile, Colombia, Brasil, España.

Los autores y coautores de los capítulos de este libro son estudiantes y egresados del doctorado en Políticas Educativas del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, así como profesores que hacen un acompañamiento formativo a sus estudiantes o egresados del mismo programa. Los coordinadores del libro esperamos que este sea de su interés, como lo es para nosotros.

Monica Lorena Sánchez Limón

Marco Aurelio Navarro Leal

Primavera del 2026



I

Deconstrucción en educación

Capítulo 1

Inteligencia artificial y realidad aumentada: herramientas de apoyo para los docentes y alumnos en escuelas multigrado

Yazmin Saucedo Enríquez¹

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003450>



¹ Afiliación: ORCID 0000-0003-4687-5059 CRETAM, Cd. Victoria, Tamaulipas, México
yazmin.saucedo@cretam.edu.mx

Introducción

Hoy en día el uso de la tecnología en los diferentes ámbitos de la vida es una realidad, resulta ser muy práctico y útil para agilizar procesos, acelerar el tiempo de fabricación, facilitar el trabajo, entre otras ventajas. Los productos y servicios tecnológicos tienen gran demanda entre los consumidores, como por ejemplo los chips inteligentes, que tienen diversas aplicaciones, entre las que destacan el área de la comunicación, transporte, robótica y medicina (Negnevitsky, 2011). Para la presente investigación es primordial reflexionar sobre el empleo de la inteligencia artificial y la realidad aumentada en el ámbito educativo, donde se espera que su aplicación sea relevante para la enseñanza y educación.

A este tipo de enseñanza en el que se utiliza la tecnología para mejorar la calidad de la misma se le denomina enseñanza automatizada o enseñanza automática y refiere el uso de sistemas de gestión de aprendizaje (Learning Management System, LMS), los cuales funcionan como tutores inteligentes; suponen diversas formas de instrucción asistida por un ordenador. De acuerdo con la Real Academia Española (2024), un ordenador refiere a una “máquina electrónica capaz de realizar un tratamiento automático de la información y de resolver con gran rapidez problemas matemáticos y lógicos mediante programas informáticos”. El ordenador en cuestión es el que involucran en el desarrollo de contenidos educativos, instrumentos de evaluación y su aplicación, revisión de tareas con retroalimentación; además, personaliza el aprendizaje, posiciona a la intervención del instructor humano en segundo término. Su objetivo es efficientar la enseñanza y el aprendizaje, otorgando una atención personalizada y accesible (Simonson et al., 2019).

La investigación se llevó a cabo en dos escuelas multigrado unitarias, ubicadas en la zona norte del estado de Tamaulipas; por su cercanía con Estados Unidos, son visitadas por extranjeros que hacen donaciones a los alumnos, como materiales que les son útiles para trabajar y aprender en

la escuela. En esta ocasión les hicieron entrega de algunas tabletas electrónicas y una bocina inteligente “Alexa”, circunstancia que los docentes multigrado utilizaron para llevar a cabo una enseñanza automática.

A partir de esta situación, surgieron interrogantes que dieron origen al presente estudio.

¿De qué manera incluyen la IA y la RA los docentes multigrado en el proceso de enseñanza? ¿Cómo impactan la IA y la RA en el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué aspectos limitan o posibilitan la implementación de la IA y la RA en las escuelas rurales multigrado?

Conviene destacar que el objetivo de este artículo es analizar el impacto de la implementación de la IA y la RA en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con docentes y alumnos de escuelas rurales multigrado de la zona norte del estado de Tamaulipas. Esta investigación permitirá dar a conocer de manera descriptiva la forma en que la IA y la RA inciden en el desempeño académico de los estudiantes de educación primaria en zonas rurales, en modalidad multigrado.

El aporte de la presente investigación está encaminado al análisis de la implementación de la IA y la RA en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para identificar las posibles formas en que los docentes de contextos vulnerables incluyen en su práctica pedagógica herramientas digitales, los retos que enfrentan, así como las ventajas y desventajas que de ello deriva respecto a su nivel académico, a partir de la aplicación de entrevistas y registros de observación, del análisis de la información a partir de diferentes enfoques y aportes científicos de diversos autores.

Enseguida se retomarán algunos conceptos y descripciones fundamentales para analizar el funcionamiento y aplicación de la inteligencia artificial y la realidad aumentada en la práctica educativa de los docentes, así como la política educativa que incide en la temática.

Inteligencia artificial

McCarthy (2007), conocido como el padre de la IA, refiere que “es la ciencia e ingeniería para construir máquinas inteligentes, especialmente programas de computación inteligentes. Así como lo relativo a la tarea de usar computadoras para entender la inteligencia humana, pero no limitada

a métodos observables biológicamente” (p. 2). El término inteligencia artificial se puede conceptualizar como “la capacidad de las máquinas para usar algoritmos, aprender de los datos y utilizar lo aprendido en la toma de decisiones tal y como lo haría un ser humano” (Lasse, 2018, p. 17). Técnicamente, el aprendizaje profundo o aprendizaje automático (machine learning), el aprendizaje automático se caracteriza por ser uno de los principales enfoques de la inteligencia artificial.

El aprendizaje automático considera un aspecto de la informática, para ser precisos, en aquel donde las computadoras evidencian su capacidad de aprender aun cuando no han sido programadas para llevar a cabo esa función. Un ejemplo es la capacidad que tienen estas máquinas para predecir o hacer sugerencias en situaciones particulares; otro sería el reconocimiento de voz que realizan las herramientas de Google. Demuestran su capacidad al entender nuestro idioma con una exactitud del 95 por ciento, asimilando casi con la misma precisión que los seres humanos.

En la década de 1980 estuvieron disponibles las primeras computadoras personales para los consumidores, las cuales están programadas para acciones determinadas y que, de acuerdo a las capacidades enunciadas en el párrafo anterior, estos dispositivos serán la base para que en el futuro, a partir de la experiencia y conocimientos de la forma en que son utilizados, se creen computadoras con una programación de mayor exactitud para realizar una gran cantidad de acciones.

Las tecnologías basadas en la IA tienen su auge desde su fabricación y, cuando estuvieron disponibles para el público, fueron utilizadas para ayudar y facilitar el trabajo a los seres humanos. Han contribuido a la obtención de mayores y mejores resultados que han sido significativos para la humanidad, que hoy en día se traducen en el deleite de la eficacia en diversos ámbitos de la vida.

Sin embargo, este crecimiento en la industria de la inteligencia artificial, como ya se mencionó, trae observables ventajas que se pueden incrementar posterior a su identificación y análisis, pero también tenemos que estar atentos a las posibles desventajas para prevenirlas y discernir sobre su impacto y las consecuencias de la producción a gran escala de la IA. Al respecto, Ayuso-del Puerto y Gutiérrez-Esteban (2022) afirman que la inteligencia artificial contribuye en el ámbito educativo a mejorar el

desempeño académico y la cuestión emocional en los alumnos y maestros, debido a que facilita la exploración y utilización de recursos educativos digitales de manera efectiva.

Ocaña-Fernández et al. (2019) señalan que la IA ocasiona que el aprendizaje sea más personalizado, debido a que atiende la diversidad de necesidades de formación de los alumnos, lo que favorece la mejora en la calidad educativa en todos los niveles del sistema educativo. Por lo que es relevante utilizarla dentro de la cotidianidad de la vida diaria e incluirla en las actividades del aula mediante el uso de herramientas digitales.

Carbonell-García et al. (2023) mencionan que la implementación de la IA en la educación considera el desarrollo de estrategias que favorezcan una enseñanza innovadora y productiva, acorde a las exigencias de una realidad activa y que se transforma de forma vertiginosa. Es imperante que evolucione la manera en que se enseña y se aprende, argumento por el que adquiere relevancia la inserción de herramientas tecnológicas y digitales en el proceso de construcción de conocimientos; por ende, se lograrán cambios en los resultados educativos y en la sociedad en general.

Armstrong (2016) señala algunas situaciones en las que actualmente se hace uso de las aplicaciones técnicas de la IA y que están creciendo de manera acelerada, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1

Aplicaciones técnicas de la IA y sus áreas de impacto

Aplicaciones técnicas	Áreas de impacto
Reconocimiento de imágenes estáticas, clasificación y etiquetado	Diferentes sectores industriales
Mejoras del desempeño de la estrategia algorítmica comercial	Sector financiero
Procesamiento eficiente y escalable de datos de pacientes	La atención médica
Mantenimiento predictivo	Diferentes sectores industriales
Detección y clasificación de objetos	Industria de vehículos principalmente
Distribución de contenido en las redes sociales	Marketing y para servicio público
Protección contra amenazas de seguridad cibernética	Sistema bancario e instituciones financieras

Fuente: Armstrong (2016).

La tabla muestra que la IA tiene evidente impacto en áreas prioritarias de la vida de la humanidad, por ejemplo, el sector productivo; además, se están diseñando prototipos para la ejecución de acciones que son consideradas peligrosas, difíciles o aburridas para el ser humano. Otro ejemplo es la industria que se tornará más competitiva y podrá hacer negocios de manera más rápida y eficaz, también se beneficia el área de la salud, las relaciones interpersonales, el bienestar, la educación, el trabajo, entre otras.

Pascuas-Rengifo et al. (2020), la introducción de la tecnología de la información y la comunicación en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje es la pauta para lograr innovar y contribuir con los objetivos de la educación. Tal es el caso del uso de los dispositivos móviles con fines de propiciar la formación de individuos que sean navegadores digitales para la tarea investigativa dentro y fuera del salón de clase. En tal sentido, es importante destacar que la inteligencia artificial centra su razón de ser en lograr que las aplicaciones informáticas sean cada vez más idénticas a la inteligencia humana, de tal manera que sean eficientes en la resolución de un mayor número de problemas, que tengan mayor precisión en las predicciones, obteniendo como resultado el facilitar la vida humana.

La IA como tecnología integradora ha hecho buena sinergia con la tecnología de realidad aumentada; se complementan para transformar y mejorar la experiencia de los usuarios. Para entender esta aseveración, a continuación se define con mayor claridad la RA.

Realidad aumentada

La RA es la tecnología que hace posible la proyección de información en imágenes, gráficos, personajes, textos, fotografías, pinturas que representan el mundo real. El ordenador tiene la función de generar una combinación de imágenes, coadyuvando a recrear y transformar una visión del espacio físico, pero dentro de lo que es real.

Marín-Díaz y Sampedro-Requena (2020) reconocen que es una realidad el trabajar con recursos digitales en las aulas hoy en día. Precisan que la incorporación de la realidad aumentada considera la transformación en la forma de visualizar y comprender el proceso de formación educativa de los alumnos. Es decir, es una manera viable incluir la tecnología en las aulas para facilitar y mejorar el aprendizaje asistido.

Para poder llevar a cabo la Realidad Aumentada, se debe unir y combinar la información obtenida con objetos del mundo real, para lograrlo se requieren 3 elementos esenciales, como se muestra en la figura 1:

Figura 1

Elementos esenciales de la realidad aumentada



Fuente: Heras y Villareal (2007).

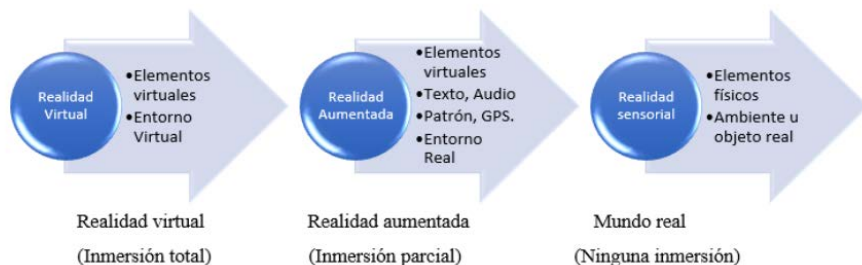
La función que cumple el objeto real es la de ser un referente para la interpretación y creación del objeto virtual; el dispositivo con cámara se utiliza para transmitir la imagen del objeto real y el software es el responsable de interpretar la imagen, además de combinarla con proyecciones 3D o tridimensionales (que son imágenes gráficas que muestran la profundidad, el ancho y la altura). Posteriormente, transmitir las proyecciones que a su vez fueron introducidas en la imagen y sobrepuestas en el entorno físico, logrando así la realidad aumentada.

López-Hernández et al. (2021) afirman la existencia de una brecha tecnológica entre el contexto rural y urbano, resultando ser las escuelas rurales un mayor reto en la implementación de estrategias que supongan el uso de la realidad aumentada como recurso para provocar una interacción mayor entre el alumno y su realidad. La intervención pedagógica es un factor clave en el proceso educativo, la cual se mejora para abonar a la construcción cognoscitiva mediante la utilización de la tecnología.

La realidad aumentada (RA) crea entornos inmersivos, a partir de objetos que existen en el mundo real mediante el uso de una plataforma virtual. Al respecto de la RA, en la figura 2 se representa el tipo de ambiente, los elementos y el grado de inmersión que la constituye:

Figura 2

Comparación entre elementos de realidad virtual, realidad aumentada y realidad física



Fuente: López-Hernández et al. (2021).

En la anterior figura se muestran y comparan la realidad virtual, la realidad aumentada y la realidad sensorial; además, se reconocen algunas ventajas al incluir la RA a la práctica pedagógica, como el nivel de comprensión, atención, memoria a largo plazo, y estimula la participación e interés de los alumnos.

El utilizar de manera conjunta la IA y la RA ha favorecido la transformación y crecimiento de las empresas. Actualmente, empresas de renombre como Sony con su PlayStation Vita, Disney, que hace uso de la inteligencia artificial y la realidad aumentada tanto en sus parques para hacerlos atractivos e innovadores como en sus webs; así es como logran mejorar los objetos del mundo real y lograr que sus usuarios participen en experiencias virtuales con realidades envolventes, es decir, la realidad extendida (RX), en donde es difícil diferenciar entre la vida digital y la real.

Otro ordenador personal que es tendencia en el mercado es la bocina inteligente, es un asistente virtual que recibe el nombre de Alexa y funciona a través de comandos de voz, es decir, los usuarios le hacen preguntas o le solicitan información y el asistente virtual responde de forma pertinente y contextualizada por su capacidad de análisis y el reconocimiento de patrones que realiza en tiempo real. Esto posibilita que los usuarios tengan una experiencia fluida e interactiva, es importante que tenga conexión a Internet para que se dé la interacción a través de los altavoces inteligentes. También se utiliza en los televisores, proyectores y dispositivos móviles compatibles.

Práctica pedagógica

La práctica pedagógica es la que realizan los docentes al interactuar con sus alumnos; considera el desarrollo de actividades que tienen una intención u objetivo bien planificado de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes; además, reflexiona en torno a los ritmos y estilos de aprendizaje, del contexto y el currículo vigente (Aguilar et al., 2019). Es decir, es la manera en que los maestros acompañan a los alumnos durante el proceso de construcción de su propio aprendizaje; es la forma en que desempeñan la encomienda educativa, la cual está vinculada a los propósitos y fines estipulados en los planes y programas de estudio.

El avance tecnológico en el que se encuentra inmersa la sociedad obliga al educador a renovar su práctica, pero sin dejar de lado la recomendación de situar al alumno como pieza clave del proceso. Süer y Oral (2021) refieren que es necesario que los docentes dediquen tiempo a diseñar entornos o ambientes adecuados para el aprendizaje y así lograr que los estudiantes desarrollen habilidades innovadoras y creativas que les permitan resolver los problemas que se les presenten en su vida cotidiana. Es relevante que la práctica pedagógica que desarrollen tenga como referente lo necesario para cumplir con las condiciones favorables necesarias en la formación de alumnos cada vez más autónomos, analíticos, críticos y reflexivos.

También se define como una actividad que realizan a diario los docentes mediante una interacción fluida con sus alumnos, la cual puede darse dentro de las aulas, laboratorios u otros espacios; se orienta por un currículo, su principal propósito es formar seres humanos capaces de vivir en sociedad y está determinada primordialmente por el actuar del docente ante su labor formativa (Díaz-Barriga, 2006). En este estudio, la práctica pedagógica será asistida por la inteligencia artificial y se hará uso de la realidad aumentada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, como parte de crear un ambiente innovador.

Política educativa

De acuerdo a lo anterior, es importante considerar el análisis de las políticas que abordan temas vinculados a la educación y que priorizan los

contextos vulnerables, con el fin de asegurar la equidad e igualdad educativa, además de proponer, proveer y facilitar el uso de herramientas con diferentes perspectivas que sirvan como apoyo a la enseñanza.

La inclusión y equidad son principios básicos en la educación que se ponen en riesgo al momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos vulnerables mediante el uso de la tecnología; por ende, son diversos los desafíos que se enfrentan, como lo es la brecha digital al momento de innovar en las prácticas de enseñanza (UNESCO, 2019a). Esta forma de educar, en la que se incluye el uso de la tecnología, se enfrenta a diversas limitaciones que se deben identificar y atender.

La UNESCO (2019a) refiere que la IA en el deber ser es el medio para contrarrestar la desigualdad en cuanto al acceso al conocimiento, la investigación y la diversidad de experiencias que se adquieren al conocer e interactuar con otras culturas; además, se considera como una garantía para mejorar el nivel educativo cada vez que se aprovechan los recursos tecnológicos de manera oportuna y pertinente.

Aunado a esto, propone pautas para que los países diseñen, apliquen y evalúen las políticas educativas considerando el uso de la IA en la educación desde un enfoque humanista. Recomendando que se utilice con una finalidad axiológica y para el desarrollo de competencias en el ser humano; debe visualizarse como “una colaboración eficaz entre el ser humano y la máquina en la vida, el aprendizaje y el trabajo, para el desarrollo sostenible” (UNESCO, 2019b, p.29). Por lo tanto, debe contribuir a erradicar la desigualdad y la discriminación para posicionarse como una herramienta de impacto positivo para el desarrollo social y humanitario.

Un punto fundamental que ha resaltado la UNESCO (2019b) es que, si bien es cierto que la vinculación de la inteligencia artificial con la docencia representa grandes oportunidades de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, también se debe precisar que de ningún modo debe considerarse como sustituto de los docentes; es decir, es una herramienta de apoyo. Se sigue razonando lo esencial que es para la educación la convivencia, el intercambio, la colaboración y la socialización entre docentes y alumnos.

Otro punto clave dentro del tema de la IA y la educación se centra en la necesidad de crear políticas que atiendan la problemática de la desigual-

dad e inequidad en cuanto al acceso a la tecnología, la protección de datos personales y la regulación del uso de estrategias que tengan como objetivo la mejora educativa. La UNESCO (2021) refiere que, aunado a la implementación de la IA, surgirán ciertas situaciones relativas a las desigualdades existentes, por lo que es necesario llevar a cabo capacitaciones en la cuestión de valores y habilidades pertinentes para el desarrollo humano vinculado al uso de la tecnología. En el periodo de confinamiento durante la pandemia de la COVID-19, fue trascendente el uso de la tecnología de la comunicación y sitios web que se utilizaron como herramientas para continuar con la educación a distancia. Así fue como la mayoría de los docentes pudieron continuar trabajando, sin embargo, es importante reflexionar de las bondades de su uso y a la vez la manera en que se marca una limitante para algunos de los docentes y alumnos que carecen de estos materiales y de la capacitación sobre su funcionamiento.

Metodología

Se adoptó una metodología de carácter cualitativo, específicamente de estudio de caso. Stake (1998) señala que el estudio favorece el comprender a profundidad el objeto que se está estudiando, lo que permite una mayor precisión de lo que se está investigando.

Para comprender, conceptualizar y vincular los temas de la investigación, se realizó una búsqueda de información mediante los buscadores especializados de ERIC, Dialnet, Redalyc, Scielo, Scopus y Google Académico; además, se logró visualizar diversas proyecciones de lo que conlleva la implementación de la IA en las aulas, así como reconocer sus desafíos.

Se diseñaron entrevistas semiestructuradas que tuvieron como base las preguntas de la investigación, para obtener información que ayude a la obtención del análisis con respecto al objetivo de la investigación; un instrumento fue para docentes con 12 reactivos y otro para los alumnos con 10 preguntas. Fueron validadas por expertos en el área de IA, RA y práctica pedagógica.

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los sujetos participantes, que fueron dos maestras que trabajan en el área rural al norte del estado de Tamaulipas, en escuelas unitarias, y a 18 alumnos (8 niños y 10 niñas de 6

a 11 años de edad). El periodo de aplicación fue de una semana para cada escuela para dar el tiempo y la profundidad necesaria en los cuestionamientos; así mismo, se llevó a cabo la observación, que fue de utilidad para comparar la información obtenida de las entrevistas con lo observado. Se analizó la información obtenida en el programa de Atlas Ti. Donde se realizó la codificación, para posteriormente triangular los datos y finalmente describir e interpretar los resultados.

Resultados

Enseguida se muestran los resultados obtenidos después del proceso metodológico de análisis de datos, los cuales fueron organizados en concordancia con las preguntas de investigación.

El primer cuestionamiento considera reconocer la manera en que incluyen la IA y la RA los docentes multigrado en el proceso de enseñanza. A partir de la observación y las entrevistas aplicadas, se identificó que:

Los maestros utilizaron la IA y la RA en sus aulas como herramientas de apoyo en el desarrollo de contenidos, principalmente para la búsqueda de información de manera novedosa y divertida para los alumnos. En ambos grupos, cada docente llevó a su salón de clases un módem inalámbrico de uso personal para tener wifi en su aula, un proyector, bocina inteligente Alexa y laptop. Como parte de las actividades propuestas de trabajo colaborativo, elaboraron junto con sus alumnos unos lentes 3D y consiguieron en calidad de préstamo unos lentes de realidad aumentada.

Durante las clases observadas desarrollaron el tema de la diversidad cultural en la República mexicana; al mismo tiempo que las docentes explicaban, también les proyectaban a los alumnos imágenes de las distintas etnias, así como de los lugares representativos de cada estado. Los alumnos hacían preguntas a la bocina inteligente cuando les surgían dudas o tenían curiosidad respecto a lo que estaban conociendo.

Proyectaron algunos videos sobre el tema que pueden verse con los lentes 3D y se intercambiaron en repetidas ocasiones las gafas de realidad aumentada para que todos tuvieran la oportunidad de usarlos y vivir la experiencia.

El segundo planteamiento refiere al impacto de la IA y la RA en el aprendizaje de los alumnos, en el que destaca lo siguiente:

La IA y la RA impactaron en el aprendizaje de los alumnos debido a que estuvieron motivados y tuvieron la iniciativa de profundizar en los temas. Fue una experiencia enriquecedora porque no se limitaron a usar la imaginación y utilizar el sentido del oído para interpretar de lo que se hablaba, sino que más bien tuvieron la oportunidad de visualizar e interactuar de manera virtual con la realidad de la que se les estaba exponiendo, lo cual fue positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a lo motivados que se mostraron los alumnos antes, durante y después de cada sesión, fue un aspecto positivo; sin embargo, en algunos alumnos esa algarabía provocó que por instantes no escucharan o apreciaran el intercambio de información por el exceso de ruido, siendo un distractor para los alumnos.

La percepción de los docentes se centra en que hubo mayor interés de los alumnos, además de mejorar la memoria a largo plazo sobre los temas desarrollados, lo cual fue constatado al momento de hacer preguntas a los estudiantes para conocer sus reflexiones sobre el tema en cuestión. Todos participaron y compartieron con sus compañeros su aprendizaje y expresaban querer conocer más lugares, más gente, más cultura.

Al momento de utilizar la bocina inteligente, algunos hablaban al mismo tiempo, lo que confundía a la bocina y, en otras ocasiones, las respuestas de la bocina no eran lo que realmente se esperaba de acuerdo al tema desarrollado. Fue necesario que las docentes guiaran a sus alumnos respecto a la forma correcta de plantear interrogantes y los cuestionaban para verificar si realmente era información verídica y pertinente con lo que querían investigar.

Las docentes que participaron de esta investigación resaltaron la importancia de que las escuelas cuenten con la infraestructura adecuada, además de que sean equipadas con herramientas digitales de tal manera que faciliten el incluir la IA y la RA en la cotidianidad de las jornadas escolares.

Los alumnos reafirman la pertinencia de incluir la IA y la RA en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; lo expresan asintiendo la emoción que les provocó el uso de estas herramientas. Afirmaron que las clases fueron más divertidas e interesantes, que así aprendían más.

A continuación se responde al último planteamiento acerca de los aspectos que limitan o posibilitan la implementación de la IA y la RA en las escuelas rurales multigrado:

Las limitantes que se identificaron son el desconocimiento de ambas docentes en cuestiones técnicas sobre el uso de la tecnología; perdieron tiempo en buscar soluciones para los problemas de conexión y de instalación, aun cuando se reunían previo a las sesiones para apoyarse y buscar asesoría con expertos en el tema. “La colaboración entre los docentes y los educandos debe seguir ocupando un lugar esencial en la educación” (UNESCO, 2019b, p. 31).

Algunas limitantes fueron la falla de la señal del wifi; se perdía por instantes. Además, la visión que se tenía en los lentes 3D que fueron elaborados por ellos mismos no cumplía con las características necesarias para ser utilizados como lentes de realidad aumentada; no lograron conseguir suficientes lentes 3D necesarios para todos los alumnos. En la agenda 2030, en particular, el objetivo 4 refiere a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Sin embargo, resulta complicado y se visualiza muy distante de la realidad el cumplimiento de este objetivo. Como afirman Navarrete y López (2022), al respecto, Navarrete-Cazales y Manzanilla-Granados (2023) refieren que la enseñanza automática por inteligencia artificial no está ni cerca de resolver los problemas existentes en la educación con respecto a la igualdad, equidad y calidad educativa. La IA es un apoyo a los docentes y, al dimensionar su utilidad, permite entender que esta no sustituye a los mismos.

Los aspectos que posibilitan el incluir este tipo de herramientas en el desarrollo de la práctica pedagógica son la capacitación que se ofrece a los maestros mediante cursos, talleres y diplomados que abonan a su formación continua, además de la creatividad de los docentes y su capacidad de gestión para solicitar los materiales y dispositivos necesarios. El trabajo colaborativo y organizado entre maestros, padres de familia y alumnos ayuda a resolver las situaciones que derivan de su implementación.

Conclusiones

La IA y la RA se visualizan como una herramienta valiosa en la educación, que permite la atención personalizada para que los alumnos accedan al conocimiento; abona significativamente a la mejora de la calidad educativa. Pero también implica superar retos, como es el de desarrollar habilidades y capacidades que aminoren la brecha digital; son muy significativos los beneficios en el aula y también respecto a la formación integral del educando.

Para el uso de la IA y la RA en el ámbito educativo, es indispensable que se capacite a los docentes de manera oportuna y continua, además de que ellos, en el deber ser, tienen que identificar sus áreas de oportunidad para atender sus áreas de oportunidad respecto al uso de estas herramientas. Es importante que se generen espacios en los Consejos Técnicos Escolares para que de manera colaborativa se apoyen entre colegas acerca de este tema tan importante en la mejora educativa.

El impacto de la enseñanza asistida por la IA y RA está determinado por el uso adecuado que haga el docente de ellas, es decir, el objetivo con el que las incluya en su planeación y el manejo práctico. Es necesario que el docente cuente con las herramientas tecnológicas necesarias para que todos sus alumnos puedan utilizar los dispositivos y optimizar el tiempo de aprendizaje. De otro modo, se está afectando la igualdad de oportunidades de los alumnos en cuanto al acceso al aprendizaje. La IA y la RA no garantizan la educación para todos en igualdad de oportunidades.

El tema de inclusión no es resuelto mediante el uso de la IA y la RA; en este caso, los docentes trataron de resolver las situaciones que se presentaron al respecto, lo que permitió identificar que la IA no reemplaza el trabajo docente; sin embargo, sí es importante reconocer que facilitan la enseñanza, la complementan.

Referencias

- Aguilar, M., Conde, C. y Hernández, M. (2019). *Importancia de la inclusión de la neuropedagogía en la formación docente en las escuelas normales: diagnóstico BYCENES*. Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, 1-14. <https://www.antiguo.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P508.pdf>
- Armstrong, M. (18 de noviembre de 2016). *The Future Of A.I. Statista*. <https://www.statista.com/chart/6810/the-future-of-ai/>
- Ayuso-del Puerto, D. y Gutiérrez-Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2). <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>
- Carbonell-García, C., Burgos-Goicochea, S., Calderón-de-los-Ríos, D. y Paredes-Fernández, O. (2023). La Inteligencia Artificial en el contexto de la formación educativa. Episteme Koinonía. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 152-166. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2547>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828008.pdf>
- Heras, L. y Villarreal, B. (2007). La realidad aumentada: una tecnología en espera de usuarios. *Revista Digital Universitaria*, 8(6). https://www.revista.unam.mx/vol.8/num6/art48/jun_art48.pdf
- Lasse, P. (2018). *Inteligencia artificial: 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Planeta. https://planetadelibrosec0.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/40/39308_Inteligencia_artificial.pdf
- López-Hernández, J., López-Morteo, G. y Justo-López, A. (2021). Realidad aumentada como alternativa didáctica en escuelas públicas en zonas rurales y semiurbanas de San Quintín y Mexicali, México. *TecnoLógicas*, 24(52), Artículo e1939. <https://doi.org/10.22430/22565337.19399>
- Marín-Díaz, V. y Sampedro-Requena, B. (2020). La realidad aumentada en Educación Primaria desde la visión de los estudiantes. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46776166900505>

- McCarthy, J. (2007). *What is artificial intelligence? Stanford University*. <https://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai.pdf>
- Navarrete, Z. y López, P. (2022). La telesecundaria en México. *Perfiles Educativos*, 44(178), 63-78. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2022.178.60673>
- Navarrete-Cazales, Z. y Manzanilla-Granados, H. (2023). Una perspectiva sobre la inteligencia artificial en la educación. *Perfiles Educativos*, 45(Especial), 87-107. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2023.Especial.61693>
- Negnevitsky, M. (2011). *Artificial intelligence: A guide to intelligent systems* (3.^a ed.). Pearson. <https://www.perlego.com/book/810932/artificial-intelligence-a-guide-to-intelligent-systems-pdf>
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. y Garro-Aburto, L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 536-568. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019a). *La inteligencia artificial en la educación*. <https://www.unesco.org/es/digital-ducation/artificial-intelligence>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019b). *Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>
- Pascuas-Rengifo, Y., García-Quintero, J. y Mercado-Varela, M. (2020). Dispositivos móviles en la educación: tendencias e impacto para la innovación. *Revista Politécnica*, 16(31), 97-109. <https://www.redalyc.org/journal/6078/607863449008/html/>
- Real Academia Española. (2024). Ordenador. En *Diccionario de la lengua española* (Edición del Tricentenario). <https://dle.rae.es/ordenador>
- Simonson, M., Smaldino, S. y Zvacek, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Information Age Publishing. https://www.academia.edu/39818858/Teaching_and_Learning_at_a_Distance_Foundations_of_Distance_Education_SIXTH_EDITION

- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Süer, S. y Oral, B. (2021). Investigation of classroom teachers' views towards innovative pedagogical practices. *Participatory Educational Research*, 8(4), 253-273. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1300510.pdf>

Capítulo 2

Proyecto NIÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE–México. Un abordaje desde su marco lógico

*Tania Mellado González²
Rosa Delia Cervantes Castro³*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003467>



² CRETAM, <https://orcid.org/0009-0003-2762-194X>, tania.mellado@set.edu.mx

³ Universidad Autónoma de Tamaulipas, <https://orcid.org/0000-0001-5214-9366>, rd-cervantes@docentes.uat.edu.mx

Introducción

Considerando que el análisis de políticas públicas intenta exponer la manera en la que se toman decisiones sobre los problemas de interés público (Valencia, 2020) y uno de los desafíos es lograr reducir la brecha de género, aún presente, en los campos de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) (Arredondo, Vázquez y Velázquez, 2019). El presente capítulo versa en intentar comprender el proceso de una de las políticas educativas en México que fueron consideradas exitosas por haber implementado acciones encaminadas a cerrar las brechas de género en STEM, denominada “NIÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE–México” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2017).

En la Ruta de implementación del Modelo Educativo (SEP, 2017), se establece que este modelo se encuentra fundado en cinco ejes. El cuarto eje habla de Equidad e Inclusión. Dentro de las estrategias de este eje para educación básica y media superior se encuentra el proyecto “NIÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE–México”, diseñado bajo el fundamento de que, a pesar de la paridad de género en el acceso a la educación, aún es necesario atender la igualdad de género, debido a que evaluaciones de los aprendizajes como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), muestran que las mujeres en matemáticas y ciencias presentan resultados inferiores a los hombres, y adicionalmente, a nivel superior son los hombres quienes deciden por carreras como ingenierías y las mujeres por carreras como educación (OCDE, 2015).

Motivo por el cual el Modelo Educativo 2017 pretende atender la promoción de niñas y mujeres en los campos STEM.

Reconociendo que la falta de mujeres en México en estas áreas tendrá consecuencias graves para generar conocimiento, innovación de solucio-

nes, igualdad en derechos y condiciones laborales remuneradas (Garduño y Reyes, 2022), hace relevante el desarrollo del presente capítulo.

En ese contexto, se presenta un análisis sobre el diseño del proyecto abordado desde el Marco Lógico enmarcado en el documento emitido por la Unidad de Evaluación del Desempeño de la Secretaría de Hacienda Y Crédito Público (UED) sobre el Índice de Seguimiento al Desempeño (ISeD), de tal manera que sea posible evidenciar parte del ciclo de esta política, sus principales contribuciones y, desde la mirada del investigador, proponer lo que se podría mejorar, reconociendo la necesidad imperante de que se tengan estrategias y proyectos que sigan combatiendo la desigualdad que viven las mujeres, sobre todo ante el panorama futuro que se prevé sobre las carreras frente a los desafíos del siglo XXI.

Después del análisis se brindan las principales conclusiones y algunas sugerencias construidas en el trayecto sobre esta política educativa.

Marco normativo

A continuación, se enmarca el sustento normativo para el diseño del proyecto que se analiza en este capítulo. Se describen en el Marco Internacional las recomendaciones de organismos supranacionales, quienes tienen una influencia en las políticas públicas de los países miembros (Fernández, 2015). En el Marco Nacional, su relación con el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres (PROIGUALDAD) 2013-2018. Posteriormente, se describen las cifras con respecto a las brechas y participación de las mujeres en los campos STEM en México.

Marco internacional

El proyecto “NIÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE–México” se promueve bajo cuatro marcos internacionales encaminados al acceso al conocimiento científico y empoderamiento de la mujer en las áreas STEM. Los cuales se enuncian en la Guía para las Autoridades Educativas Locales, publicada por la Secretaría de Educación Pública y se desglosa a continuación (SEP, 2017):

- Plataforma de Acción de Beijing (1995). En el que se establece el compromiso del gobierno por garantizar en los sectores técnicos y científicos un mayor acceso y participación de la mujer.
- Declaración sobre “Ciencia y el uso del conocimiento científico” (1999). Se promueve la enseñanza científica sin discriminación (para todos los niveles y modalidades) y la igualdad de acceso a la ciencia. Así mismo, resolver con urgencia los problemas que las mujeres enfrentan para emprender, proseguir, obtener promociones y participar en materia de ciencia y tecnología.
- Región Latinoamérica. Consenso de Brasilia (2010). Promueve el acceso de las mujeres a la ciencia, la tecnología y la innovación, estimulando el interés de las niñas y las jóvenes en estos campos científicos y tecnológicos.
- Agenda 2030. En donde se establece el Objetivo 5, que pretende lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. Presenta metas para eliminar la discriminación, la violencia y las prácticas contra los derechos de las mujeres; promoción de su participación y liderazgo (SEP, 2017).

Marco nacional

El proyecto se fundamenta en el marco nacional, puntualizado en la Guía para las Autoridades Educativas Locales establecida para su implementación, de la siguiente manera:

- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Se instruye a todas las dependencias en torno a diversos conceptos, entre los cuales se encuentra la perspectiva de género. Así como reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, mediante la igualdad entre hombres y mujeres.
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Establece como estrategia el fomentar la investigación científica y tecnológica, así como promover la generación y divulgación de conocimiento de impacto para el desarrollo del país. A través de “Alentar la participación de las mujeres en las áreas del conocimiento relacionadas con las ciencias y la investigación”.

- Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres (PROIGUALDAD) 2013-2018. Presenta como estrategias: desarrollar acciones afirmativas para las mujeres en todos los niveles del sistema educativo en áreas del conocimiento e investigación, otorgamiento de becas, integración de mujeres en carreras científicas y técnicas y promover la incorporación de las niñas y jóvenes en el manejo y conocimiento de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) (SEP, 2017).

Cifras con respecto a las brechas y participación de las mujeres en los campos STEM en México

El proyecto “NIÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE–México” también se fundamenta en el análisis estadístico con respecto a las brechas y la participación de las mujeres en los campos STEM, presentado a continuación:

- Cobertura: nivel básico y medio superior. Establece que se ha alcanzado la paridad de género en la educación, pero en cuanto al aprovechamiento continúan existiendo brechas de género, sobre todo en ciencias exactas y naturales.
- Aprovechamiento. De acuerdo con los resultados PISA 2015, en la evaluación de Ciencias y Matemáticas se muestran las diferencias respecto al género.
- Cobertura nivel medio superior. En el ciclo escolar 2016-2017, solo el 27% de la matrícula en ingeniería y tecnología estuvo conformada por mujeres.
- Mujeres en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Aunque la participación de las mujeres en la ciencia ha aumentado al 36 %, la diferencia radica en la disciplina, encontrándose infrarrepresentadas en Físico Matemáticas, Ciencias de la Tierra y las Ingenierías (SEP, 2017).

Marco de análisis

La necesidad de realizar un análisis de la política pública es justamente porque permite ver el desarrollo de la acción ante los problemas sociales,

comprender la construcción de las relaciones y cómo es transformada la realidad por los procesos de toma de decisiones (Valencia, 2020).

En este apartado se desarrolla el Marco Teórico, el cual muestra las principales teorías y conceptos; posteriormente, se presenta la Matriz de Análisis en la que versa la investigación.

Marco teórico

La Metodología de Marco Lógico es una herramienta que facilita el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos, que, además, permite ligar la eficacia y efectividad de los programas con las metas de los planes estratégicos nacionales; en donde uno de los métodos complementarios utilizados, una vez haya entrado en operación el proyecto, es Informes de Seguimiento del Desempeño del Proyecto (Pacheco, Ortigón y Prieto, 2015). Bajo esta perspectiva se fundamenta el análisis presentado en este capítulo.

Bajo este tenor, se considera para el análisis interpretativo el documento Índice de Seguimiento al Desempeño (ISeD) 2020, que identifica cuatro dimensiones (diseño, seguimiento, resultados y mejora continua) para evaluar y monitorear el desempeño del ciclo de operación de un programa o proyecto.

De esas cuatro dimensiones, para el presente análisis del proyecto “NI-ÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE–México”, el enfoque versará solo en una dimensión, la del diseño, debido a que se considera como una parte importante del ciclo de la política pública, porque evalúa si un programa presupuestario (Pp) ha desarrollado los elementos mínimos necesarios para contar con un diseño adecuado, como lo indica el documento mencionado de la SHCP (2020).

Adicionalmente, dicho documento alude a que en la etapa del diseño se analiza si la estructura del Pp y sus objetivos son los adecuados para solucionar o aminorar el problema público que intenta atender al desagregar el problema público descrito en sus elementos constitutivos (características, causas, efectos, población de interés, interconexiones). Asimismo, se permite la posibilidad de analizar la calidad del Instrumento de Seguimiento del Desempeño con el que cuenta el Pp con la finalidad de monitorear

sus acciones y resultados. Para los objetivos en el diseño se consideran elementos como: un diagnóstico que lo justifique, diseño con orientación a resultados, la calidad de los instrumentos de seguimiento del desempeño (relevancia de los indicadores establecidos en la FID, documento normativo que regule la operación) (SHCP, 2020).

En ese sentido, para el presente análisis del diseño, se consideran cuatro variables, las cuales se describen a continuación:

1. Diagnóstico: Valora si el programa cuenta con un diagnóstico que justifique su existencia como instrumento de política pública.
2. Calidad del diseño: Considera la valoración cuantitativa que el programa haya obtenido en alguna evaluación en materia de diseño o de consistencia y resultados.
3. Normatividad: Valora si el programa cuenta con un documento normativo que regule su mecánica operativa, es decir, los Lineamientos Operativos.
4. Instrumento de seguimiento: Considera la calificación de los Pp en la valoración de calidad de los resultados del análisis de relevancia de los indicadores que realiza la SHCP (2020).

Matriz de análisis

Por lo anteriormente expuesto, para efectuar el análisis del proyecto “NIÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE–México”, se utilizará la metodología desde el Marco Lógico del diseño de un Pp establecido por la SHCP. La matriz de análisis se muestra en la Tabla 7.1, elaborada bajo las Reglas de Operación del programa publicadas en el 2017 en documentos oficiales, en donde se identifican las variables y observables que permitirán posteriormente la discusión de resultados y conclusiones sobre los elementos encontrados de esta fase del ciclo de la política.

Tabla 7.1*Matriz de Análisis del proyecto “NIÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE–México”*

Dimensión:	Diseño
Variables	Observables
Diagnóstico.	Cuenta con diagnóstico. No cuenta con diagnóstico.
Calidad del diseño del Pp.	Correcta definición del problema. Contribución del Pp a los objetivos estratégicos de la dependencia. Consistencia entre las líneas de acción y el cumplimiento de objetivos. Coherencia del instrumento de seguimiento del desempeño. Congruencia entre el diseño y la normatividad aplicable.
Documento normativo de la operación.	Objetivo general. Objetivo específico. Cobertura. Población objetivo. Beneficiarios(as). Procedimiento de entrega de los servicios. Auditoría, control y seguimiento. Evaluación.
Instrumentos de seguimiento	FID

Fuente: elaboración propia SHCP (2017).

FID: Ficha de Indicadores de Desempeño.

Resultados

Como parte de la Reforma Educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018), se efectuó una revisión del modelo educativo vigente en correspondencia con el artículo 12.º transitorio de la Ley General de Educación. Después de un proceso de diagnóstico, discusión y deliberación pública, la SEP explica la reorganización del sistema educativo en cinco ejes, de los cuales el cuarto eje habla sobre Inclusión y Equidad, y en el 4.5 expresa específicamente la forma como el sistema educativo atenderá

el tema de igualdad de género, y en ese punto se enuncia la prioridad de atender la promoción de las mujeres en STEM a través de intervenciones focalizadas, como pueden ser mentorías y formación continua docente, pretendiendo la transformación de las dinámicas áulicas para hacerlas más incluyentes. De este modo, el Modelo Educativo 2017 espera promover el acceso igualitario en todos los niveles educativos y su plena participación en todas las áreas del conocimiento (SEP, 2017).

En la “Ruta para la Implementación del Modelo Educativo 2017” se establece el programa de trabajo que seguirá la SEP para su ejecución desde educación básica (preescolar a secundaria) hasta el nivel medio superior. Este documento presenta acciones prioritarias establecidas en el corto y mediano plazo para lograr el cumplimiento de sus objetivos. Se muestran diversas estrategias para la educación básica y media superior, definiendo su propósito, las actividades a desarrollar, metas e indicadores, y las áreas responsables de su implementación (SEP, 2017).

En la “Estrategia de equidad e inclusión educativa”, en donde se encuentra descrito el proyecto “NIÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE–México”, se exterioriza una breve justificación del proyecto, su objetivo y tres mensajes principales; así mismo, se desglosan las principales actividades a desarrollar en los ciclos escolares 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019, seguido de los responsables del proyecto y cuatro indicadores (SEP, 2017), los cuales se sintetizan en la tabla 7.2.

Tabla 7.2*Datos encontrados del Proyecto NIÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE–México*

Objetivo	Principales actividades	Responsables
Promover en niñas y adolescentes el convencimiento de que son capaces de emprender carreras exitosas en STEM independientemente de género, empoderándolas a reconocer y usar sus conocimientos y habilidades.	2016-2017 *Red de mentoras *Sistema de coordinación SEP-AEL-UPP *Incorporar a la Red de Mentoras a asociaciones, academias y agrupaciones en CMI *Prueba piloto *Elaborar documento guía para AEL 2017-2018 *Difusión del documento guía AEL *Campañas de difusión de historias de éxito *Talleres y seminarios *Plataforma virtual *Diseño de esquema de seguimiento de las beneficiadas SEMS y SES 2018-2019 *Operación de la red de mentoras en las 32 entidades federativas *Evaluación del impacto	*SEP en coordinación de la OCDE Indicadores: *Número de planteles participantes. *Número de alumnas beneficiadas *Número de mentoras inscritas en la red. *Número de universidades, asociaciones, academias de científicas y de ingenieras adheridas a la red (SEP-OCDE).

Fuente: elaboración propia (SEP, 2017), STEM: Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, SEP: Secretaría de Educación Pública, AEL: Autoridades educativas locales, UPP: Universidades públicas y privadas, CMI: Ciencias, matemáticas e ingeniería, SEMS: Sistema Educativo Medio Superior, SES: Sistema de Educación Secundaria.

En la tabla 7.2 se pone en evidencia el diseño del proyecto bajo el objetivo de promover la identidad en carreras STEM en niñas y adolescentes, así como líneas de acción puntuales, actores responsables y muestra con claridad los indicadores para brindar el seguimiento a la implementación y posterior evaluación del impacto.

Otro documento en donde se plantea la iniciativa es el libro de Aprendizajes Clave; en él se expone la justificación del proyecto, su importancia para la sociedad y se expresa de manera implícita el objetivo del proyecto (SEP, 2017). Adicionalmente, en el documento de Equidad e Inclusión del Modelo Educativo emitido por la SEP (2017), se detalla el propósito, la justificación, las causas de la falta de representación de la mujer en carreras STEM y su importancia de participación, el objetivo y las principales acciones de los ciclos escolares 2017-2018 y 2019-2019, no muy detalladas como las presenta la ruta de implementación del Modelo Educativo, existiendo congruencia entre ellos.

El proyecto “NIÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE–México” se hace del conocimiento público el 9 de enero de 2017, otorgando a la comunidad el objetivo, los mensajes principales del proyecto y su importancia (SEP, 2017), y fue difundido por diversos medios de comunicación, como estaba establecido en el diseño. Sin embargo, cabe resaltar que se da a conocer en un ciclo escolar después del establecido en la ruta de implementación del proyecto, evidenciando el retraso de las acciones.

En ese mismo año presentan las pruebas piloto de las pláticas del proyecto, para la publicación del reporte de resultados de dos intervenciones (pláticas dentro y fuera de la escuela, y Reunión Jóvenes Promesas con presencia de padres y madres de familia), atendiendo de este modo una de las acciones de la ruta de implementación. Este documento muestra el diseño de las intervenciones, en donde los objetivos eran llevar a cabo sesiones de pláticas estilo Ted Talk en distintos contextos y modalidades que permitan contar con elementos para el diseño de la Guía para la mentoría en los campos STEM y así difundir con las Autoridades Educativas Locales e identificar áreas de oportunidad (SEP, 2017).

Cabe resaltar que dicho documento indica que su diseño y desarrollo se fundamenta en el análisis de experiencias en otros países, de las que se identificaron dos prácticas que consideraron mejores a nivel internacional; estas son: STEM Talent Girl España y la iniciativa “Inspiring The Future” en Inglaterra (SEP, 2017).

A continuación, se muestra en la tabla 7.3 el diseño de esta prueba piloto y las principales conclusiones después de su puesta en práctica para brindar los insumos necesarios y continuar con las acciones planteadas en el Ruta de Implementación.

Tabla 7.3*Diseño de las intervenciones piloto. Pláticas NIÑASTEM Pueden: Red de Mentora*

Beneficiarios	Plática de NIÑASTEM PUEDEN en escuela	Plática de NIÑASTEM PUEDEN en UNIVER-SUM	Reunión Jóvenes Promesas	Conclusiones
• Niñas nivel primaria. • Adolescentes nivel secundaria.	• Perfil de las mentoras. • Perfil del alumnado. • Actividades previas a la plática. • Desarrollo de la plática en la escuela.	• Perfil de las mentoras. • Perfil del alumnado. • Actividades previas a la plática. • Desarrollo de la plática en el museo.	• Perfil de las mentoras. • Perfil de los participantes. • Antes de la plática de prueba. • Desarrollo de las actividades.	• De las pláticas estilo Ted-Talk se detecta la necesidad de incluir a docentes y padres, madres o tutores en las actividades. • De la experiencia de pláticas piloto se crea la guía para las AEL.
*Retroalimentación después de los eventos				

Fuente: elaboración propia (SEP, 2017).

AEL: Autoridades educativas locales.

Después de la implementación de las pruebas piloto del proyecto, se publica en el 2017 la “Guía para las Autoridades Educativas Locales: intervenciones de mentoría en los campos de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM) para niñas y jóvenes”, en donde se pone en evidencia el fundamento del proyecto desde el ámbito internacional, marco nacional, así como las cifras respecto a las brechas y la participación de las mujeres en los campos STEM, analizados en este capítulo con antelación. También se presentan los antecedentes de iniciativas STEM, conformando de esta manera la base para el análisis de diversas experiencias y otorgándole un mejor sustento al proyecto (SEP, 2017). Se presentan en la tabla 7.4 los

elementos del diseño para conceder a las AEL los lineamientos de implementación del proyecto en todas las entidades de la República.

Tabla 7.4

Elementos de la guía del proyecto “NIÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE–México”

Red de mentoras	Propuesta de intervenciones	Guía de pláticas para mentoras	Cuestionarios	Otros
• Objetivo general y específico. • Propuesta de mecanismos intervención. • Mecanismos de intervención aplicados en las actividades piloto. • Principales resultados de los ejercicios piloto	• Perfil de las mentoras. • Población a la que van dirigidos los esfuerzos. • Escenarios de trabajo. • Programa de actividades sugeridas para los mecanismos de intervención. • Sistema de coordinación intra e interinstitucional	• Presentación. • Objetivo de la guía. • Esquema de plática de las mentoras. • Ejemplos de pláticas de mentoras. • Sugerencias a las mentoras para elaborar un TED TALK.	• Opiniones antes y después de las pláticas. • Opiniones después de las pláticas.	• Experiencias STEM analizadas por la iniciativa NIÑASTEM PUEDEN. • Ejemplo de programa de trabajo.

Fuente: elaboración propia (SEP, 2017).

Lo mostrado en la tabla 7.4 brinda una visión general del planteamiento para su replicación en todos los estados, en donde se describe cómo llevar a cabo la iniciativa con los instrumentos necesarios de evaluación y seguimiento del proyecto, cumpliendo de este modo la finalidad por la que fue diseñada.

En la búsqueda de la información para encontrar más elementos que sustenten el marco de análisis, se encontraron elementos que dan evidencia del diagnóstico y de la existencia de la FID, puesto que se publican resultados de implementación en dos documentos oficiales.

En el avance de los Pp con erogaciones para la igualdad entre mujeres y hombres, se presentan los siguientes elementos: breve diagnóstico, descripción breve de las acciones afirmativas implementadas, así como el avance y explicación sobre los resultados alcanzados. En este último, se desglosan las acciones que inciden en la incorporación de las perspectivas de género y de derechos humanos en las prácticas institucionales desarrolladas por las áreas, se presentan los avances del proyecto y, finalmente, muestra los obstáculos y oportunidades durante la operación (SHCP, 2019).

Se observa que en el diagnóstico y en la descripción sucinta de las acciones afirmativas implementadas del proyecto “NIÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE–México” van en congruencia con los documentos analizados anteriormente, pero dentro de las acciones publicadas, se observan más de las planteadas en la Ruta de Implementación del Modelo Educativo, claramente relacionadas con la implementación del proyecto, pero no todas de forma directa, puesto que muestran acciones para fortalecer el clima laboral al interior de la SEP, entre otras (SHCP, 2019).

El segundo documento que hace referencia al proyecto es el informe de rendición de cuentas de conclusión de la administración 2012-2018, en el cual se hace mención de que en el ciclo escolar 2017-2018 fueron implementadas acciones afirmativas en beneficio de las mujeres y una de las que describe es la iniciativa “NIÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE–México”, en donde se describe que se efectuaron diversas actividades y da a conocer la creación del sitio en Internet para la promoción de dicha iniciativa, cuya finalidad fue incentivar a las niñas y adolescentes del país en su vocación para continuar estudiando carreras STEM (SEP, 2018).

Instituidos estos hallazgos de investigación exhaustiva, se presenta en la tabla 7.5 la matriz del diseño, exteriorizada con anterioridad en este capítulo en el marco de análisis, con la finalidad de resumir los observables encontrados que posteriormente brindarán la pauta para instituir las conclusiones.

Tabla 7.5

Resultados. Matriz de análisis del Proyecto NIÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE-México

Dimensión:	Diseño
Variables	Observables
Diagnóstico.	Cuenta con diagnóstico.
Calidad del diseño del Pp.	Posee una definición del problema correcta. El proyecto contribuye a los objetivos de la estrategia de equidad e inclusión planteados por la SEP. Existe consistencia entre las líneas de acción y el cumplimiento de objetivos. Existe coherencia del instrumento de seguimiento del desempeño. Hay congruencia entre el diseño y la normatividad aplicable.
Documento normativo de la operación.	Objetivo general. Está planteado claramente para el proyecto. Objetivo específico. Planteados en documentos normativos. Cobertura. Planteada correctamente para su implementación. Población objetivo. No identificado correctamente. Beneficiarios(as). Identificados correctamente y justificado. Procedimiento de entrega de los servicios. Se consideran no planteados correctamente. Auditoría, control y seguimiento. No se encontraron documentos previos a su implementación, solo indicadores, pero no lineamientos específicos. Evaluación. No se encontraron lineamientos claros en el diseño, solo indicadores.
Instrumentos de seguimiento.	FID. No se encontró documento en la fase de diseño, pero si en el informe.

Fuente: elaboración propia.

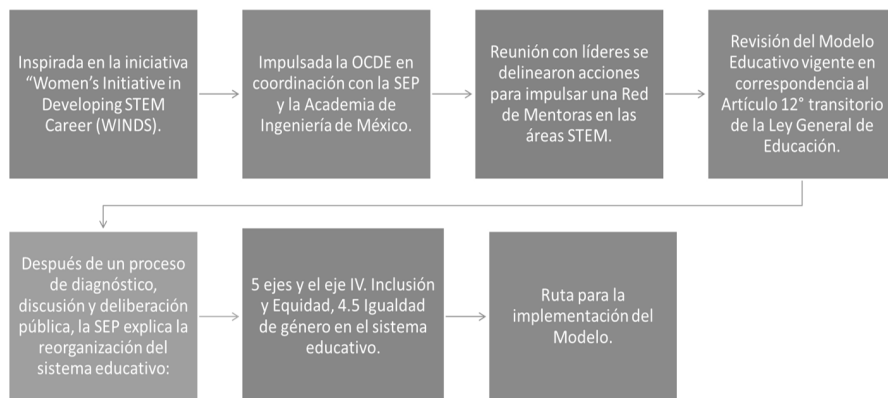
En el análisis de la tabla 7.5 se evidencia, en el diseño, la existencia de un diagnóstico, la definición del problema; así mismo, que el proyecto contribuye a los objetivos de la estrategia de gobierno, la consistencia entre las

líneas de acción y el cumplimiento de objetivos, la coherencia del instrumento de seguimiento del desempeño y, finalmente, la congruencia entre el diseño y la normatividad aplicable.

Con respecto al documento normativo de la operación, se evidencian con claridad el objetivo general, el objetivo específico, la cobertura, los beneficiarios(as); se consideran identificados y justificados. Sin embargo, la población objetivo no se encuentra identificada correctamente. En cuanto al procedimiento de entrega de los servicios, se considera no planteado correctamente y en la auditoría, control y seguimiento no se encontraron documentos previos a su implementación, solo indicadores, pero no lineamientos específicos; finalmente, en los hallazgos obtenidos sobre la evaluación, no se encontraron lineamientos claros en el diseño, solo indicadores.

Discusión de resultados

A continuación, se presenta en la figura 7.1 el esquema; ejemplifica de manera general la ruta del diseño, en el que se describe cómo fue el proceso para generar el diseño del proyecto, bajo el diseño de una iniciativa denominada “Women’s Initiative in Developing STEM Career (WINDS)” (SEP, 2017), bajo las recomendaciones de la OCDE de atender la parte de generar mentorías que motiven a las niñas y adolescentes en carreras STEM (OCDE, 2017) en conjunto con actores académicos, delineando así las acciones a seguir, revisando el modelo educativo impactando en la reforma educativa, en donde después del diagnóstico se reorganiza el modelo educativo, se integran estrategias dentro de este y finalmente se elabora la ruta de implementación del modelo (SEP, 2017).

Figura 7.1*Ruta del diseño del proyecto NIÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE-México**Fuente:* elaboración propia (SEP, 2017).

Cabe resaltar que, posteriormente a su diseño, continuó su implementación en diversos estados (figura 7.2), aunque no se logra la trascendencia en toda la nación como originalmente se planteó en el diseño del proyecto, ni tampoco se aplicó con el diseño original, lo cual es parte de la crítica que se realiza en las conclusiones. Sin embargo, la OCDE (2017) la considera un caso de éxito; inclusive a partir de su diseño se da continuidad al proyecto a nivel Latinoamérica.

Motivo por el cual surge la pregunta: ¿Qué es lo que la hace exitosa? Para responder el cuestionamiento, consideramos que los elementos evidentes que propician el éxito son justamente que se pone de manifiesto la congruencia en su marco lógico, entre el diagnóstico, la identificación del problema, los objetivos y líneas de acción, cumpliendo las características de estabilidad, adaptabilidad, coordinación y coherencia de las políticas, características que tienen políticas exitosas. Como menciona Segeplan (2015), en el diseño de la política pública debe existir consistencia entre los instrumentos de planificación y gestión pública, debiendo contar con un marco estratégico que muestre coherencia lógica interna entre los objetivos, lineamientos estratégicos, técnicas y resultados. En ese tenor, se considera que sí existe esta relación.

Figura 7.2*Seguimiento al Proyecto NIÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE-México**Fuente:* elaboración propia (OCDE, 2022).

Considerando que “la efectividad de las políticas públicas depende de la capacidad de trabajar a partir de concepciones flexibles como ensayo-error y aprender-haciendo” (Roth, 2002, p. 123), es posible aseverar que la iniciativa “Niñas STEM aprenden” es considerada como un ejemplo porque, como estrategia de diseño, implementó pruebas piloto a partir de las cuales se genera el diseño de la Guía para las autoridades educativas locales, congruente con sus objetivos y metas.

Este proyecto fue considerado en el informe de Villavicencio, Myers y Coflan (2022), junto con otras 11 iniciativas seleccionadas con más información en el diseño con enfoque STEM para niñas adolescentes en América Latina, cuyos criterios de inclusión fueron su diseño, alcance, enfoques, impacto y evaluaciones disponibles. Bajo este tenor se genera la invitación a continuar la investigación bajo un análisis comparativo desde la perspectiva que se presenta en este capítulo de dichas iniciativas que, junto con la de México, fueron seleccionadas como ejemplo para cerrar la brecha de género en carreras STEM.

Conclusión

De acuerdo con el análisis anteriormente expuesto, se evidencia que el diseño del proyecto “NIÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE-México” tiene puntos favorables que pueden servir de punto de partida para continuar estructurando proyectos que intenten incentivar a más ni-

ñas, adolescentes y mujeres en carreras STEM. En ese sentido, se concluye que existe una buena consistencia del diagnóstico y en la calidad del diseño del proyecto, puesto que su definición del problema es correcta; los objetivos de la estrategia de Equidad e Inclusión planteados por la SEP, las líneas de acción y el cumplimiento de objetivos, instrumento de seguimiento del desempeño y la congruencia entre el diseño y la normatividad aplicable se encuentran claramente definidos.

Sin embargo, con respecto al documento normativo de la operación, se concluye que, a pesar de contar con objetivo general, objetivos específicos, cobertura y beneficiarios descritos claramente, se encuentran áreas de oportunidad en cuanto a la población objetivo, puesto que, al ponerse en práctica, se evidenció la necesidad de involucrar a padres, madres o tutores y docentes para el seguimiento y reafirmar las acciones. En cuanto a los procedimientos, se consideran no claros debido a que los lineamientos de implementación no se encuentran especificados claramente y se pone de manifiesto en el avance de los Pp con erogaciones para la igualdad entre mujeres y hombres la existencia de más acciones a las que se plantearon originalmente en el diseño del proyecto y, por último, en cuanto a la auditoría, control, seguimiento y evaluación, solo se encontraron indicadores en la ruta de implementación no congruentes con el informe de avance, lo que evidenció falta de FID en la fase de diseño.

A pesar de estas inconsistencias identificadas, es posible argumentar que el proyecto “NIÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE–México”, es una buena iniciativa y un avance hacia la igualdad de oportunidades. Tan es así que el informe de la OCDE–México identifica dentro de las políticas eficaces implementadas por México encaminadas al logro de la igualdad de género al Modelo Educativo 2017, las becas públicas para niñas y, justamente, la iniciativa “NIÑASTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE–México” promovida por la SEP para alentar a estudiar carreras STEM a las niñas y adolescentes (OCDE, 2017).

Así que frente a los desafíos que conlleva la globalización en el siglo XXI, será necesario continuar estableciendo políticas educativas para el logro de los Objetivos 4 y 5, los cuales promueven una educación de calidad y la igualdad de género, como parte esencial para el desarrollo económico de los países.

Aguilar Villanueva (2004) menciona que el desafío del gobierno, en cara a los retos mundiales y nacionales, en materia de rezagos en materia de pobreza y desigualdad, será establecerse como un gobierno con visión estratégica, con eficacia a los problemas públicos, calidad institucional y gerencial. Por tal motivo, las políticas educativas deben ser eficientes y eficaces para lograr reducir la brecha de género en carreras STEM; se insta a seguir apostando por intervenciones dentro de los centros educativos con un impacto verdadero en la vocación de las niñas y mujeres, así como a vincular los contenidos de planes y programas de estudio con acciones afirmativas que refuercen estas iniciativas.

Referencias

- Aguilar, L. F. (2004). Recepción y desarrollo de la disciplina de la Política Pública en México: Un estudio introductorio. *Revista Sociológica UAM-A*, 54, 15-37.
- Arredondo Trapero, F. G., Vázquez Parra, J. C. y Velázquez Sánchez, L. M. (2019). STEM y brecha de género en Latinoamérica. *Revista de El Colegio de San Luis*, 9(18), 137-158. <https://doi.org/10.21696/rcsl9182019947>
- Fernández, R. N. (2015). Política educativa de la UNESCO: Reflexiones desde un modelo de análisis supranacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(2), 101–115. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67207>
- Garduño, A. E. y Reyes, A. (2022). *Mujeres y educación en STEM: una mirada con perspectiva de género*. Apuntes para México [Documento de trabajo]. Mujeres Unidas por la Educación; Movimiento STEM. <https://www.movimientostem.org/wp-content/uploads/2022/02/Mujeres-y-educacion-en-STEM-una-mirada-con-perspectiva-de-genero.pdf>
- Pacheco, J. F., Ortégón, E. y Prieto, A. (2015). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. CEPAL. http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3839/Metodolog%C3%ADa_del_marco_l%C3%B3gico.pdf?sequence=1
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *México: Políticas prioritarias para fomentar las habilidades y conocimientos de los mexicanos para la productividad y la innovación (Serie Mejores Políticas)*.

- <https://www.oecd.org/mexico/mexico-politicas-prioritarias-para-fomentar-las-habilidades-y-conocimientos-de-los-Mexicanos.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Hacia un México más fuerte e incluyente: Avances y desafíos de las reformas*. <https://www.oecd.org/about/publishing/better-policies-series/Better-policy-series-Mexico-dec-2017-ES.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022). *Iniciativa Niñas STEM Pueden*. <https://www.oecd.org/espanol/iniciativa-niastem-pueden.htm>
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica*. https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Guía para las autoridades educativas locales: Intervenciones de mentoría en los campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) para niñas y jóvenes*. http://ninastem.aprende.sep.gob.mx/work/models/demo/Resource/56/2/images/guia_ael_rev_agosto.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017c). *Modelo educativo: Equidad e inclusión*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E_Equidad-e-inclusion_0717.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017d). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017e). *Niñas STEM Pueden: Reporte de resultados de las intervenciones piloto - pláticas*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264129/Reporte__NIN__ASTEM_2016-2017.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017f). *Ruta para la implementación del modelo educativo*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207248/10_Ruta_de_implementacio_n_del_modelo_educativo_DIGITAL_re_FINAL_2017.pdf
- Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia. (2015). *Guía para formulación de políticas públicas*. https://www.segeplan.gob.gt/downloads/2015/Políticas_Publicas/GpFPP.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017g). *Niñas STEM Pueden: Quiénes somos*. http://ninastem.aprende.sep.gob.mx/en/demo/Quienes_somos

- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Informe de rendición de cuentas de conclusión de la administración 2012-2018*. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/13910/22/images/informe_consolidado_tres_etapas_sep_31_oct_18_vpf.pdf
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2019). *Informes sobre la situación económica, las finanzas públicas y la deuda pública. Anexo 2 del avance de los programas presupuestarios con erogaciones para la igualdad entre mujeres y hombres: Información cualitativa*. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/1/2019-05-15-1/assets/documentos/anexo_2_informacion_cualitativa_1er_trim_2019.pdf
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2020a). *Índice de seguimiento al desempeño (ISeD): Nota metodológica*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/849805/ISeD2023_Nota_metodol_gica_VF.pdf
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2020b). *Índice de seguimiento al desempeño: ISeD*. <https://www.gob.mx/shcp/acciones-y-programas/indice-de-seguimiento-al-desempeno>
- Valencia, M. (2020). El análisis de las políticas públicas. En F. Sánchez y N. Liendo (Eds.), *Manual de ciencia política y relaciones internacionales* (pp. 125-137). Universidad Sergio Arboleda. <https://doi.org/10.22518/book/9789585511972>
- Villavicencio, X., Myers, C. y Coffan, C. (2022). *Iniciativas para el desarrollo de habilidades CTIM de las adolescentes en la región de LAC* (Informe n.º 42). EdTech Hub. <https://doi.org/10.53832/edtechhub.0091>

Capítulo 3

Marco político y legislativo sobre cobertura, inclusión y excelencia educativa en México

Dora María Lladó Lárraga⁴
Diana Teresa García Camargo⁵

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003474>



⁴ Doctora en Educación Internacional, Universidad Autónoma de Tamaulipas, profesora de tiempo completo, correo: dllado@docentes.uat.edu.mx

⁵ Diana Teresa García Camargo, maestra en Ciencia Política y Administración Pública Universidad Autónoma de Tamaulipas, profesora de horario libre, correo: diana.garcia@uat.edu.mx

Introducción

En un mundo caracterizado por una creciente globalización y competencia, la educación superior enfrenta desafíos sin precedentes que demandan respuestas rápidas y efectivas de los sistemas educativos globales. Este análisis se centra en mostrar cómo los cambios derivados de la globalización están reformulando las políticas de educación superior, con miras a atender problemáticas sobre cobertura, inclusión y excelencia en México y particularmente en Tamaulipas.

Históricamente, la educación superior ha sido un pilar en el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para sociedades innovadoras y dinámicas. Sin embargo, la comparación y el logro de estándares globales en torno a la educación y la respuesta a las necesidades locales constituyen un panorama complejo que requiere un análisis detallado. Algunas interrogantes que nos surgen en este sentido son: ¿Cómo han influido los cambios globales en las políticas de educación superior en México? ¿Qué papel juegan las reformas legislativas recientes en la conformación de un sistema educativo que promueva la inclusión y la excelencia?

El objetivo principal de este ensayo es analizar las políticas educativas en torno a la educación superior y cómo las reformas legislativas se han ido constituyendo en el medio a través del cual sea posible abordar las disparidades relativas a la inclusión, equidad y excelencia educativa.

Suponemos que, aunque las reformas normativas han buscado el incremento de la cobertura, el acceso y la calidad, aún persisten desafíos significativos debido a la variabilidad en la implementación y la adaptación de estas en contextos locales específicos.

Para abordar el objetivo establecido en este escrito, se realizará un análisis documental de las reformas recientes en la Ley General de Educación (2024), complementado con datos estadísticos actuales sobre la cobertura y calidad de la educación superior en México y Tamaulipas y con ello, efectuar una valoración crítica de las políticas actuales y su eficacia.

Se anticipa que el análisis revelará tanto avances como áreas de oportunidad en la educación superior en México. Se espera que los hallazgos sugieran la necesidad de estrategias más personalizadas que consideren las particularidades regionales, promoviendo un sistema educativo más inclusivo que pueda servir efectivamente como un motor de cambio y desarrollo social, económico y cultural.

Conceptos, políticas, legislación y situación actual de educación superior en México y Tamaulipas

Conceptos básicos: cobertura, acceso, inclusión y excelencia educativa

Cobertura educativa

El término cobertura educativa del tipo superior se refiere, según Valdívieso (2022), al total de alumnos que cursan alguno de los distintos tipos y programas de educación superior con relación a la población que se encuentra en la edad reglamentaria para cursar tal nivel; lo que representa un concepto relevante en el desarrollo económico y social debido a que la capacidad de educación se proyectará con respecto a la población total que esté en edad de demandar el servicio y con esto, su derecho a la educación.

Por otro lado, Gil Antón et al. (2009) argumentan que la cobertura en la educación superior en México debe entenderse más allá de simplemente la relación numérica entre la matrícula y el grupo de edad adecuado. Sugieren que la expansión de la educación superior debe orientarse hacia el desarrollo social y la mejora de la calidad de vida, promoviendo una visión de la educación como un bien público que va más allá de su utilidad instrumental para el empleo. Enfatizan que los esfuerzos para aumentar la cobertura deben alinearse con una visión a largo plazo del país, contribuyendo a objetivos más amplios como la inclusión social y la equidad. Además, los autores enfatizan la relevancia de diseñar programas educativos de calidad y pertinentes que consideren las realidades socioeconómicas y regionales específicas, para abordar de manera efectiva la desigualdad en el acceso a la educación y garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para aprender y desarrollarse (Gil Antón et al., 2009).

Un enfoque educativo flexible no solo atiende a las necesidades educativas actuales, sino que también prepara al sistema para responder a las futuras demandas de una población joven en crecimiento. Por ello, la importancia de atender no solo las demandas educativas que respondan de manera eficiente ampliando cobertura y acceso, sino también los requerimientos de infraestructura y recursos humanos y materiales derivados de ello.

Por otro lado, la diversidad y fragmentación de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México contribuyen a la desigualdad educativa. Según Solís (2015), la existencia de más de tres mil IES dentro de 12 subsistemas diferentes no solo ofrece una variedad de enfoques educativos, sino que también promueve una estratificación en términos de calidad y prestigio. Además, los datos de ANUIES (2020) muestran que la mayoría de los estudiantes están matriculados en IES públicas y en programas de licenciatura, lo que proporciona una imagen de cómo la oferta educativa está estructurada y cómo podría influir en el acceso y la equidad educativa.

Al inicio de la administración federal 2018-2024, se planteó hacer obligatoria la educación superior, con el objetivo de garantizar que todas las personas en edad universitaria puedan acceder a ella. Sin embargo, hasta el momento no se ha despejado la duda y preocupación respecto a la capacidad de las universidades para ofrecer cobertura adecuada a nivel nacional y estatal.

Ha habido esfuerzos significativos para aumentar la cobertura educativa en México; los datos muestran que la tasa neta de cobertura en el nivel superior en 2018 fue del 38.6 %, 39.7 % en 2019, llegando a un 35.5 % en 2021, evidenciando un ligero incremento y luego un descenso, pero lo que sí es evidente es que poco más de la mitad de la población en edad de cursar este nivel no accede a ella.

En un estudio realizado para analizar la complejidad para homologar los logros en la cobertura de la educación superior en México, se revisaron los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) y los Programas Sectoriales de Educación (PSE) desde 1988 hasta 2022, junto con datos del Sistema Nacional de Información Estadística y Geografía (SNIEG) sobre la cobertura educativa en ese periodo. Y se encontró que durante el periodo de 2000 a 2020, los datos de SNIEG muestran un aumento significativo en la cobertura de la educación superior en México, pasando del 21.5% al 40.0 % a nivel nacional. Sin embargo, este crecimiento no ha sido uniforme entre los estados (Medina et al., 2023).

Seis estados (Sonora, Nuevo León, Sinaloa, Nayarit, Aguascalientes y Ciudad de México) han mantenido este ritmo de crecimiento, mientras que doce estados (Durango, Zacatecas, San Luis Potosí, Guanajuato, Michoacán, Veracruz, Estado de México, Tlaxcala, Guerrero, Oaxaca, Chiapas y Quintana Roo) no han alcanzado el promedio nacional. Guerrero, específicamente, ha experimentado una disminución en la cobertura durante el periodo 2004-2009, destacándose como el estado con menor porcentaje en 2020. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2019), algunas regiones en México aún presentan tasas de cobertura por debajo del promedio nacional, con Tamaulipas reportando una tasa de cobertura neta de solo el 31.2 % en 2018.

Esto evidencia que las políticas de cobertura educativa no impactan de manera homogénea a todas las regiones, resaltando la necesidad de adaptar las estrategias a las condiciones locales para mejorar la efectividad (Medina et al., 2023).

La privatización de educación superior, aunque ha expandido la cobertura, enfrenta desafíos significativos relacionados con la calidad. Mizala (2007) señala que las dificultades incluyen la no observabilidad directa de la calidad educativa, creando asimetrías de información entre las IES y las familias. Además, muchas familias priorizan otros factores sobre la calidad educativa, como la proximidad y los valores impartidos, lo que permite que subsistan instituciones de baja calidad, especialmente en mercados educativos pequeños y menos competitivos. Estos desafíos subrayan la necesidad de políticas que aborden efectivamente estas asimetrías y promuevan la mejora continua en la calidad de la educación.

Acceso educativo

Según Chao y Alper (2007), el acceso educativo se centra en la habilidad de los niños de avanzar a través de su educación sin interrupciones, destacando cuatro zonas críticas de acceso que incluyen, desde nunca haber asistido a la escuela, hasta completar la educación primaria sin progresar a niveles más altos.

Según Parrilla (2002), la inclusión pretende cambiar la educación en general; lo define como un proceso que no solo busca modificar la educación especial; en otras palabras, busca transformar el sistema educativo para

ser inclusivo desde su base, asegurando que todos los estudiantes puedan aprender juntos en un entorno que valore la diversidad. Otros autores como Escudero y Martínez (2011) destacan que la inclusión educativa ha tomado protagonismo en la valoración de la diversidad que enriquece y beneficia a todos los seres humanos. Ahora bien, con el fin de alcanzar la inclusión de manera efectiva, es vital fomentar el desarrollo de prácticas que favorezcan la participación del alumnado y disminuyan la exclusión.

Acorde con Arhin (2010), una visión integral del acceso educativo permite entenderlo como un fenómeno complejo que requiere un enfoque multidimensional y sensible a los contextos socioculturales para abordar eficazmente las desigualdades existentes. Es decir, este es un concepto complejo que se puede entender desde múltiples dimensiones. La primera dimensión es objetiva, enfocándose en la permanencia y retención escolar sin barreras de ningún tipo. La dimensión dialéctica, influenciada por teorías de Marx y Ritzer, examina cómo todos los factores sociales forman una red compleja que afecta el acceso. La dimensión subjetiva, inspirada en Weber, considera las motivaciones individuales que afectan el acceso educativo. Finalmente, la dimensión social subraya la importancia de la transformación social a través del acceso educativo, enfatizando la calidad y equidad en la educación. Este enfoque está respaldado por la definición de complejidad de Edgar Morin y los análisis sociológicos de Arhin (2010) sobre los factores sociales que influyen en el acceso educativo, quien, para enriquecer la comprensión del acceso educativo y sus dimensiones, incorpora reflexiones sobre las teorías sociológicas de Max Weber, Karl Marx y George Ritzer, cuyas ideas ofrecen una profundidad analítica significativa.

- Max Weber enfatiza la importancia de las acciones individuales y sus motivaciones, lo cual es crucial en la dimensión subjetiva del acceso educativo. Según Weber, comprender las acciones sociales requiere entender las intenciones y expectativas de los individuos, que, en el contexto del acceso educativo, se traduciría en analizar cómo las percepciones y decisiones personales afectan la participación educativa.
- Karl Marx aporta una perspectiva sobre cómo las estructuras económicas y las relaciones de poder influyen en el acceso a recursos como la educación. Su enfoque en la lucha de clases y la desigualdad material proporciona herramientas para analizar cómo las disparidades so-

cioeconómicas afectan el acceso educativo, subrayando la necesidad de cambios estructurales para una mayor equidad.

- George Ritzer, por su parte, ofrece una mirada moderna con su teoría de la McDonaldización, que podría aplicarse al estudio del acceso educativo al examinar cómo la eficiencia, calculabilidad, predictibilidad y control a través de la tecnología se manifiestan en el sistema educativo. Esto puede tener implicaciones tanto positivas como negativas sobre cómo se accede y se administra la educación.

Inclusión educativa

De acuerdo con Iturra (2019), la inclusión en la educación es un proceso que se ha desarrollado a través de visiones paradigmáticas y políticas en busca de la reestructuración de las prácticas educativas; también menciona que puede entenderse como el proceso de transformar los procesos educativos para construir enfoques basados en la atención a la diversidad entre los estudiantes. La primera aproximación hacia el concepto de inclusión nace de un modelo integrativo que considera que la escuela debe ser adaptada para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes (UNESCO, 2008).

La Declaración de Salamanca, promovida por el gobierno español y la UNESCO (1994), marcó el reconocimiento de la necesidad de actuar para conseguir “escuelas para todos” que celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades individuales de cada estudiante. Dicho documento subraya que la inclusión educativa no solo beneficia a las personas con discapacidad, sino a todos los estudiantes, ya que promueve diferentes valores como la no discriminación, la convivencia en la diversidad y el respeto a la dignidad humana. La declaración también establece que no son los alumnos quienes deben adaptarse a la escuela, sino que son las escuelas las que deben adaptarse para responder a las necesidades de sus estudiantes (UNESCO, 1994).

Según Parrilla (2002), la inclusión pretende cambiar la educación en general; lo define como un proceso que no solo busca modificar la educación especial; en otras palabras, busca transformar el sistema educativo para ser inclusivo desde su base, asegurando que todos los estudiantes puedan

aprender juntos en un entorno que valore la diversidad. Otros autores como Escudero y Martínez (2011) destacan que la inclusión educativa ha tomado protagonismo en la valoración de la diversidad que enriquece y beneficia a todos los seres humanos. Ahora bien, con el fin de alcanzar la inclusión de manera efectiva, es vital fomentar el desarrollo de prácticas que favorezcan la participación del alumnado y disminuyan la exclusión.

Se requiere un conjunto de prácticas y procesos que reduzcan la exclusión del alumnado y aumenten su participación en la cultura, el currículo y las comunidades de aprendizaje. La eliminación o reducción de barreras es esencial para que los estudiantes puedan acceder e intervenir en la vida educativa; la diversidad deberá ser vista como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje (Booth, et al., 2000).

Cabe entonces resaltar que Hurtado et al. (2019) aseguran que el docente juega un papel clave en este desafío, ya que el profesor es la persona encargada de proporcionar respuestas educativas adecuadas a los estudiantes. La formación continua y permanente del profesorado es crucial para atender las necesidades del alumnado en una sociedad en constante cambio, y debe basarse en una visión inclusiva y en la búsqueda de herramientas y estrategias adecuadas.

Según García et al. (2013), la educación inclusiva consiste en ofrecer a todos los estudiantes una educación de gran calidad, independientemente de sus condiciones sociales, culturales o personales. Este concepto ha evolucionado a lo largo del tiempo y continúa siendo un reto para los sistemas educativos. La verdadera inclusión depende de los recursos invertidos, la formación del profesorado, la importancia de la educación especial y la cooperación familiar. La inclusión educativa es un proceso continuo y complejo que requiere de un compromiso constante por parte de todos los actores educativos. La valorización de la diversidad, el liderazgo inclusivo, la formación del profesorado y la eliminación de barreras son fundamentales para lograr una educación de calidad para todos los estudiantes.

Excelencia educativa

La Ley General de Educación (2024), en sus artículos 8, 9, 11, 16 y 25, refiere que la educación será de excelencia al estar orientada al mejoramiento

permanente de los procesos formativos, propiciando así el máximo logro de aprendizaje, el desarrollo del pensamiento crítico y los lazos entre la escuela y la comunidad (LGE, 2024).

Algunos autores enfatizan que la conceptualización de excelencia, al igual que la equidad, se asocia con el resultado del proceso educativo que se basa principalmente en motivar e involucrar al estudiante en el proceso de su aprendizaje y hacerlo consciente del esfuerzo que se requiere para movilizar su conocimiento, competencias personales y obtener el máximo rendimiento académico (Palomares, 2016).

Políticas educativas sobre inclusión y excelencia

Para profundizar en el análisis sobre las oportunidades para acceder a la educación, es esencial considerar cómo este derecho se ha integrado en los marcos de políticas internacionales y nacionales y las reformas educativas en la normatividad.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 (ONU, s/f) marcó un hito al establecer que la educación es un derecho fundamental, enfatizando que debe ser gratuita y obligatoria en los niveles elementales y accesible a todos en niveles superiores basados en el mérito. Además, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, adoptada en 2015, incluye el ODS 4, que apunta a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (ONU, 2018). Este objetivo resalta la necesidad de asegurar tanto el acceso a niveles educativos preprimarios, primarios y secundarios de calidad como la igualdad de oportunidades en la educación postsecundaria. En el año 2017, la UNESCO (2017) publica la guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación dirigida a los líderes hacedores de políticas a fin de hacer real esta necesidad.

Lo planteado en estos párrafos demuestra la importancia de políticas educativas bien articuladas que no solo busquen expandir el acceso, sino también mejorar la calidad y la inclusión de la educación.

En el caso de México, las políticas implementadas durante la administración de Vicente Fox, por ejemplo, intentaron adaptarse a los retos del siglo XXI, promoviendo el acceso universal a una educación de calidad, la participación ciudadana en el ámbito educativo y el uso de tecnologías

de la información para apoyar el aprendizaje y el desarrollo sustentable (Moreno, 2004). Estos esfuerzos destacan cómo las políticas educativas pueden y deben ser diseñadas para responder no solo a las necesidades inmediatas de aprendizaje, sino también a las exigencias de un mundo globalizado y en constante cambio, asegurando que todos los ciudadanos no solo accedan a la educación, sino que se beneficien de ella de manera equitativa y efectiva, dado que se considera como uno de los mecanismos fundamentales para la reducción de la pobreza y la desigualdad social. Asimismo, se considera que una población educada y conocedora de las problemáticas y necesidades sociales primordiales podrá contribuir a construir una sociedad más pacífica y sostenible, fomentar el respeto a los derechos humanos y al medio ambiente y proporcionar herramientas para la solución de conflictos y tomar decisiones informadas (UNESCO, 2021).

Si bien los sistemas educativos actuales no son perfectos, todos los actores involucrados -familias, comunidades y gobiernos- reconocen su papel fundamental como generadores de oportunidades y vías de progreso individual y colectivo. Es por ello por lo que la educación es ampliamente considerada como una herramienta crucial para alcanzar diversos objetivos sociales, como la igualdad de género, la salud y el bienestar, la preparación para el mercado laboral y la formación de una ciudadanía activa y democrática; ahora bien, si la educación no es el único factor determinante en ninguno de estos ámbitos, sí es uno de los más relevantes y con mayor potencial para generar cambios positivos (UNESCO, 2021).

Un aspecto relevante de las reformas educativas del 2016 “fue la modificación de la educación de calidad por la educación de excelencia, con el objetivo de incluir la política humana del nuevo discurso político... La aparición de la excelencia educativa busca el mejoramiento integral y constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad. En suma, la excelencia educativa hace su aparición en este momento para suplir lo que no pudo ser hecho por la calidad educativa” (Ble, 2021, p. 53).

De manera más específica, el Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, destaca que el sistema de educación superior en México enfrenta desafíos significativos, incluyendo bajas tasas de acceso y cobertura y elevados niveles

de abandono escolar. Este programa revela una marcada heterogeneidad en la calidad de la oferta educativa a nivel profesional y de posgrado y señala la insuficiencia y desconexión de los mecanismos de financiamiento público con los requerimientos de desarrollo de la educación superior (SEP, 2023).

Normatividad en torno a educación superior

El marco legal de la educación superior en México, resultado de reformas y leyes, busca responder a los desafíos de inclusión y excelencia, adaptándose a las necesidades sociales y asegurando su rol como motor de desarrollo social y económico.

En México, la educación superior es un derecho constitucional. El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que toda persona tiene derecho a recibir una educación laica, gratuita y obligatoria, integral, inclusiva y de calidad. Señala también que el Estado tiene responsabilidad de garantizar la calidad en la educación y promover el desarrollo integral de los individuos (CPEUM, 2024).

En el transcurso de la historia, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se ha reformado y dado pie a la promulgación de nuevas leyes, como una respuesta directa a los retos emergentes y a las necesidades cambiantes de la sociedad mexicana que plantean mayor accesibilidad, excelencia y un sistema tecnológicamente avanzado.

Desde la reforma de 1978, que introdujo el principio de autonomía universitaria, hasta la más reciente legislación que subraya la equidad y la inclusión, cada cambio legislativo ha tenido como objetivo fortalecer la capacidad del sistema educativo para responder a desafíos. Esto incluye asegurar que las instituciones de educación superior (IES) puedan gobernarse de manera efectiva y respondan creativamente a las necesidades del desarrollo nacional e internacional.

Con la implementación de la Ley General de Educación de 2021 y los ajustes en los marcos normativos que han acompañado al Programa Nacional de Educación 2019-2024 y la Nueva Escuela Mexicana, se ha visto un impulso hacia la inclusión de tecnologías avanzadas en el aula, la diversificación de la oferta educativa y una mayor insistencia en la relevancia cultural y práctica de los programas de estudio. Estos esfuerzos

son cruciales para cerrar las brechas de acceso y calidad que persisten en regiones y entre grupos demográficos específicos y, es claro que para fortalecer estas políticas educativas se requiere la continuidad de las reformas.

Cambios en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

En la Constitución de 1917 se señala, por primera vez, en el artículo 3.º, el derecho a la educación; este busca garantizar el acceso a la educación a todas las personas y establece la obligatoriedad de la educación primaria. No obstante, no se menciona la educación superior de manera específica. Este artículo indica que la educación impartida por la Federación, los estados y los municipios será laica, gratuita y obligatoria. Será democrática, nacional, contribuirá a la mejor convivencia humana con el aprecio para la dignidad de la persona e integridad de la familia, la convicción de los intereses de la sociedad y los ideales de fraternidad e igualdad de los derechos de los hombres sin privilegios de razas, religión, grupo, sexos o cualquier individuo. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria (CPEUM, 1917).

En 1978, el artículo 3.º, fracción VII, estableció por vez primera el concepto de la autonomía universitaria, señalando que las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas, a fin de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas, y garantizando el respeto a la pluralidad de ideas y corrientes de pensamiento (CPEUM, 1978).

De esta forma se reconoce el principio de autonomía y se otorga a las IES la responsabilidad de autogobernarse y tomar decisiones académicas, administrativas y financieras. Antes de 1993, la regulación y detalles específicos sobre la educación superior se encontraban en leyes y reglamentos complementarios como la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. Fue en 1993 cuando se incorporó una modificación importante en el artículo tercero, reconociendo a la educación superior como un nivel educativo del Sistema Educativo Nacional y estableciendo que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar el acceso a la calidad,

la inclusión y la equidad en educación superior. Este artículo agregó también las bases para la organización y funcionamiento de las instituciones de educación superior, definiendo aspectos como la acreditación, la certificación, la evaluación y el reconocimiento de los estudios realizados. Por último, reguló aspectos como el currículo, la formación docente y la participación de los diferentes actores del ámbito educativo (CPEUM, 1993).

La modificación constitucional del 2013 introdujo cambios significativos al artículo tercero; el principal objetivo fue el de mejorar la calidad de la educación en todos los niveles. Uno de los cambios más relevantes fue el incluir la necesidad de crear el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y se fortaleció el papel de la evaluación educativa en todos los niveles, sin excluir a la educación superior (CPEUM, 2013).

En 2019, se efectúa una nueva reforma al Artículo 3.º Constitucional y se eleva a rango constitucional la autonomía universitaria, garantizando la libertad de cátedra, investigación y difusión de la cultura, así como la facultad de las universidades para gobernarse a sí mismas. Esta modificación encuentra su soporte en la Ley General de Educación Superior (2021), que establece los principios rectores de la educación superior, incluyendo la autonomía universitaria, la libertad académica y la responsabilidad social de las universidades.

A su vez, este mismo año se reforma el Artículo 4.º Constitucional y se reconoce el derecho a la educación superior como un derecho humano, estableciendo la obligación del Estado de garantizar la educación gratuita y de calidad en todos los niveles. En este sentido, la Ley General de Educación Superior del 2021 establece medidas para promover la equidad y la inclusión en la educación superior, como becas, programas de apoyo y acciones para eliminar barreras de acceso y participación.

Modificaciones en la Ley General de Educación Superior

En 2021, la Ley General de Educación Superior reconoce la diversidad de instituciones de educación superior, incluyendo universidades públicas, privadas, interculturales y a distancia; promueve el uso de las TIC para mejorar la calidad de la educación superior, la investigación y la difusión del conocimiento; establece como funciones esenciales de las universidades la

investigación y la divulgación del conocimiento, así como la vinculación con la sociedad; instituye mecanismos para evaluar y acreditar la calidad de los programas educativos y las instituciones de educación superior, por ejemplo.

Asimismo, en esta misma Ley se establecen principios rectores como la equidad, la inclusión, la calidad educativa y la responsabilidad social. Y sirven como base para el diseño e implementación de políticas y programas que garanticen el derecho a la educación superior de calidad para todos los estudiantes, con especial atención a aquellos en situación de vulnerabilidad.

Por ejemplo, en los artículos 5, 7, 8, 9 se fundamenta la necesidad de ampliar la cobertura educativa universal con equidad y excelencia, fomentar el desarrollo humano integral del estudiante, pensamiento crítico, sentido de pertenencia, respeto a las diferencias, generación y desarrollo de capacidades y habilidades profesionales para la resolución de problemas, la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales basadas en la igualdad entre los géneros y el respeto de los derechos humanos y el cuidado del medio ambiente, la formación en habilidades digitales y el uso responsable de las tecnologías y el desarrollo de habilidades socioemocionales, el fortalecimiento del tejido social y la responsabilidad ciudadana; promover la igualdad, inclusión, el reconocimiento a la diversidad, la excelencia educativa, la accesibilidad, la transparencia, la libertad de cátedra, la responsabilidad ética en la generación, transferencia y difusión del conocimiento, la pertinencia, territorialización, internacionalización, formar profesionistas y fomentar la investigación en áreas de desarrollo pertinentes con las problemáticas económicas y sociales del entorno; además de que exponen los criterios, fines y políticas para la formación integral de los estudiantes de educación superior.

En los artículos 11, 12 y 13 se especifican los niveles, modalidades y opciones de tipos de educación superior. Y, por último, se toman como referencia también los artículos 38 y 39, que hacen mención sobre el tema de transparencia, indicando que la Secretaría, en coordinación con las autoridades educativas de las entidades federativas y las instituciones de educación superior, establecerá el Registro Nacional de Opciones para Educación Superior, el cual tendrá por objeto dar a conocer a la población los espacios disponibles en las instituciones de educación superior, así como los requisitos para su ingreso.

Una de las conclusiones más relevantes que se obtienen del análisis de las reformas es que, a pesar de las modificaciones y reformas al Artículo Tercero, ha prevalecido el hecho de que la educación tenderá a desarrollar de manera armónica las facultades del ser humano y la Ley General de Educación Superior establece los rasgos y mecanismos para lograrlo.

Situación actual de la educación superior en México y Tamaulipas

Ciertamente, la educación superior ha sido un tema de interés durante las últimas décadas en México. Para el año 2022, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2022) reportó una matrícula de educación superior de 5 068 493 estudiantes distribuidos en diferentes subsistemas educativos, tipos de servicio público y privado, modalidades y campos de formación.

Durante el ciclo escolar 2020-2021, las brechas de cobertura aumentaron debido a la falta de políticas para evitar el abandono escolar derivado de la pandemia por COVID-19 (Coronavirus Disease); esto resultó en 5.2 millones de alumnos de entre 3 y 29 años que no se inscribieron a ningún nivel. Las principales razones fueron la enfermedad misma y la falta de recursos económicos (INEGI, 2021). Cabe mencionar que, en el 2021, a nivel nacional, la tasa bruta de cobertura del nivel superior fue de 35.5%. Además, según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021), las tasas de cobertura presentan diferencias notables con brechas amplias. Por ejemplo, en Chiapas se encontró una tasa de cobertura de 15.3 %, mientras que la Ciudad de México alcanzó 60.4 % de la población en edad de asistir en el nivel que se analiza.

Por su parte, datos de la Secretaría de Educación Pública muestran que durante el ciclo escolar 2018-2019 Tamaulipas registró una absorción de 94.8 % en educación superior, mientras que la media nacional fue de 73.7% (Gobierno del estado, PED, 2020). En el ciclo escolar 2020-2021, el número de habitantes entre 18 y 22 años era 303 482, de los cuales 140 675 se encontraban cursando estudios superiores, lo cual refleja un 46 % de la cobertura estatal. En este mismo ciclo escolar había en el estado 119 IES, de las cuales 70 % son privadas y 30 % públicas. El número de programas educativos en este ciclo es de 1258, de los cuales el 68 % se ofrecen en IES

privadas y el 32 % en IES públicas; y del total de la matrícula, el 39 % se encuentra cursando sus estudios en IES privadas y el 61 % en IES públicas.

En comparación con los datos que se refieren en el párrafo anterior, se observa que en Tamaulipas se ha experimentado un aumento de cobertura en los últimos años. Según información incluida en el Plan de Desarrollo Estatal de Tamaulipas, 2022-2028, la Secretaría de Educación Pública (Gobierno del estado, PED, 2023) refirió que la cobertura de educación superior para el ciclo escolar 2015-2016 representó el 31.3 % con posgrado y 35.6 % sin incluir posgrado. Ahora bien, según el mismo documento, para el ciclo escolar 2020-2021 aumentó de 36.2 % a 41.3 %, y cabe destacar que el 59.5 % de los estudiantes asisten a instituciones públicas, mientras que el 40.5 % asisten a escuelas privadas.

De lo anterior se puede visualizar una desproporción en cuanto a la distribución de la matrícula; se advierte mayor diversificación de IES y programas educativos del tipo privado y menor cantidad de estudiantes atendidos. En tanto que la educación superior pública atiende a mayor población escolar. Asimismo, es necesario ver la forma en que se distribuye la población por subsistema, por modalidad y por programa educativo a fin de poder tener elementos clave para reorientar la oferta educativa hacia áreas pertinentes del desarrollo estatal, pero buscando que los egresados del nivel superior tengan una formación profesional con perspectiva global.

Dubet (2011) señaló que el sistema educativo superior genera sus propias desigualdades. Él asegura que se debe a que no es solo un espacio para transmitir conocimientos; también es un lugar donde se construyen identidades, se reproducen valores y se ejerce poder. Entonces, es necesario buscar maneras de transformar la escuela para que sea un lugar inclusivo y equitativo donde se reconozcan y atiendan las necesidades y diferencias individuales de los estudiantes.

Conclusiones

La situación actual de la cobertura educativa en México, y en Tamaulipas, revela una disparidad significativa que requiere atención urgente. Asimismo, se enfrenta a un desafío crítico en el acceso y la inclusión en la educación superior, acentuándose por regiones a pesar de los esfuerzos significativos para mejorar la infraestructura y los programas educativos.

En este contexto, los recientes cambios legislativos en la CPEUM y la Ley General de Educación Superior son esenciales para conducir el desarrollo de políticas educativas para el abordaje de este problema a nivel nacional. Por ejemplo, el compromiso hacia la obligatoriedad y gratuidad de la educación superior para el ciclo 2024-2025, como se detalla en el Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024, es una respuesta directa a las necesidades de ampliar la cobertura, acceso e inclusión.

De cara al ciclo 2024-2025, México se prepara para entrar en una fase de crecimiento acelerado de la matrícula en educación superior marcada por la implementación de la obligatoriedad y gratuidad de sus servicios. Se espera que la matrícula total alcance los 5.5 millones de estudiantes en programas de pregrado y posgrado. Este aumento proyectado elevará la tasa de cobertura en educación superior a un 48.3%, un paso significativo hacia la inclusión y accesibilidad educativa. Además, se consolidará la participación de las mujeres en la mayoría de los campos de formación académica, reflejando un avance hacia la igualdad de género en el ámbito educativo. También se prestará una atención especial a los grupos sociales y regiones que enfrentan condiciones de mayor vulnerabilidad y rezago social, asegurando que los beneficios de la educación superior se distribuyan de manera más equitativa y justa (Secretaría de Educación Pública, 2023).

Este análisis de política y enfoque legislativo refleja un compromiso renovado del país con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el ODS 4, que aspira a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos. Sin embargo, estos cambios debieran considerar lo que depare a la educación superior la ampliación de cobertura y el incremento a la educación con excelencia. Las políticas que se generen debieran encaminarse a responder algunas interrogantes que todos los involucrados en educación nos hacemos: ¿cómo garantizar más, con excelencia y con

menos recursos?, ¿cómo incrementar los ingresos en las IES cuando se reducen o van eliminando paulatinamente las cuotas de inscripción?, ¿cómo asegurar la infraestructura pertinente y suficiente cuando el subsidio público va a la baja?, ¿qué mecanismos de seguimiento y evaluación se han implementado para valorar la trayectoria educativa de los estudiantes y sus impactos?, ¿cómo impulsar la investigación y el desarrollo tecnológico cuando se carece de infraestructura tecnológica actual, suficiente y pertinente?, ¿cómo acceder a recursos extraordinarios de la federación cuando estos se aplican con base en clasificaciones de zonas tradicionalmente vulnerables mientras no hay información que refleje la realidad territorial al interior de cada estado?, ¿cómo asegurar perfiles ideales del personal docente para atender los retos que vienen de una educación humanista, flexible, personalizada, sostenible, innovadora y basada en las tecnologías de la información?

Uno de los grandes retos es la definición de políticas realistas para responder a estas interrogantes y, con base en ello, reformular algunos aspectos de la legislación educativa del país.

Referencias

- Arhin, K. M. (2010). *Definición sociológica del concepto de acceso educativo y los factores sociales de su desarrollo*. Santiago, (123). <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/948>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). *Anuarios estadísticos de la educación superior*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2022). *Matrícula de educación superior*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-del-sistema/estadisticas-basicas/matr%C3%ADculaa.aspx>
- Ble, L. (2021). De la calidad a la excelencia educativa en México. *Ecumene. Revista de Ciencias Sociales*, (4), 1-15. <https://revistas.uaq.mx/index.php/ecumene/article/download/484/526/471>
- Booth, T., Ainscow, M. y Black-Hawkins, K. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

- Chao, y Alper. (2007). Ver en Akyeampong, K., Djangmah, J., Oduro, A., Seidu, A., Hunt, F. *El acceso a la educación básica en Ghana*. Consorcio para el Acceso Educativo, las Transiciones y la Equidad (CREE), Accra, pág. 15.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, CPEUM. (1917). Artículo 3. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, CPEUM. (1978). Diario Oficial de la Federación, 5 de febrero de 1917, última reforma publicada DOF 25 de enero de 1978, artículo 3°. Recuperado de <https://dof.gob.mx/#gsc.tab=0>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, CPEUM. (1993). Diario Oficial de la Federación, 5 de febrero de 1917, última reforma publicada DOF 9 de agosto de 1993, artículo 3°. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4721720&fecha=05/03/1993#gsc.tab=0
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, CPEUM. (2013). *Diario Oficial de la Federación*, 5 de febrero de 1917, última reforma publicada DOF 11 de junio de 2013, artículo 3°. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5301941&fecha=11/06/2013#gsc.tab=0
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, CPEUM. (2024). *Diario Oficial de la Federación*, 5 de febrero de 1917, última reforma publicada DOF 11 de junio de 2013, artículo 3°. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- García, I., Romero, S., Aguilar, C.L. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13, 182-211.
- Gobierno de Tamaulipas. (2020). *Plan Estatal de Desarrollo Tamaulipas (PED) 2016-2022*. Recuperado de <https://www.tamaulipas.gob.mx/planestataldedesarrollo2016-2022>

- Gobierno de Tamaulipas (2023). *Plan Estatal de Desarrollo Tamaulipas (PED) 2022-2028*. Recuperado de <https://www.tamaulipas.gob.mx/inc/ped/libro-ped-2023-2028.pdf>
- Gil Antón, M., Mendoza Rojas, J., Rodríguez Gómez, R., & Pérez García, M. J. (2009). *Cobertura de la educación superior en México: Tendencias, retos y perspectivas*. Expertos en Impresión, S.A. de C.V.
- Hurtado, Y. M., Mendoza, R. E. y Viejó, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110
- Iturra, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación las Américas*, 8, Universidad de Las Américas, Chile. <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). *Estadísticas de educación media superior y superior 2018*. Recuperado de <https://inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825322725>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Estadísticas a propósito del inicio del ciclo escolar 2020-2021*. Recuperado de https://inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/educacion2020_Nal.pdf
- Ley General de Educación. [LGE]. (2024). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5613829&fecha=09/03/2021
- Ley General de Educación Superior (LGES). (2021). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Medina, F.; García, L.; Vázquez, J. (2023). Políticas educativas: complejidad para homologar los logros en la cobertura de la Educación Superior en México. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año: X, Número: 2. <http://www.dilemascontemporaneoseducacionpolitica-yvalores.com/>
- Mizala, A. (2007). La economía política de la reforma educacional en Chile. *Santiago de Chile: CIEPLAN, Serie Estudios Socio/Económicos*, núm. 36.
- Moreno, P. (2004). La política educativa de Vicente Fox (2001-2006). *Tiempo de Educar*, vol. 5, núm. 10, pp. 9-35. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31101002.pdf>

- Oya, C., y Begué, A. (2006). *Los retos de la educación básica en el África Sub-Sahariana*. Fundación Entreculturas.
- Palomares, D. y Sánchez-Santamaría, J. (2016). Educación exitosa para todos y todas: la equidad como proceso para la excelencia educativa. En Suárez-Guerrero, C., MarínSuelves, D., y Palomares-Montero, D. (Coord), *Retos de la Educación en Tiempos de Cambio* (pp. 27-41). Valencia: Tirant lo Blanc.
- Parrilla A. (2002). Acerca Del Origen y Sentido de La Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, N° 327. Pp. 11-29 PDF
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021). *Educación superior*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/educacion-superior-18652>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024*. Subsecretaría de Educación Superior, Programa Especial Derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Diario Oficial de la Federación, 28 de diciembre de 2023. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5712746&fecha=28/12/2023#gsc.tab=0
- Solís, P. (2015). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. *Estudios Sociológicos*, 31(extra.), 63-95.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (s/f). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 2017. *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/es/publicaciones/guia-para-asegurar-la-inclusion-y-la-equidad-en-la-educacion>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008). *International Conference on Education 48th session: Inclusive Education: e Way of the Future Geneva*. Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education. Executive summary*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Valdivieso, L. A. (2022). *Impactos distributivos del financiamiento y cobertura de la educación superior mediante un modelo de microsimulación*. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12371/18654>

Capítulo 4

Política de inclusión y equidad educativa: desarrollo y evolución internacional

Jeny Haideé Espinosa Barajas⁶
Héctor Gabino Aguirre Ramírez⁷
José Rafael Baca Pumarejo⁸

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003481>



⁶ Facultad de Comercio y Administración Victoria, Universidad Autónoma de Tamaulipas, jhespinoza@docentes.uat.edu.mx

⁷ Facultad de Comercio y Administración Victoria, Universidad Autónoma de Tamaulipas, hgaguirre@docentes.uat.edu.mx

⁸ Facultad de Comercio y Administración Victoria, Universidad Autónoma de Tamaulipas, rbaca@docentes.uat.edu.mx

Introducción

Las políticas públicas se pueden entender como decisiones conjuntas entre la sociedad y el gobierno para satisfacer necesidades, resolver problemas y dar cumplimiento al respeto de la dignidad de las personas como verdadera esencia de la humanidad (Aguilar, 1992). Las políticas públicas pueden ser manifestadas como políticas legislativas, administrativas, sociales, económicas, judiciales o híbridas y también pueden ser caracterizadas en diferentes tipos, entre ellas las políticas educativas.

Diseñar e implementar políticas educativas a nivel global, implica incluir temas como el currículo, gestión y financiamiento, aspectos institucionales, condiciones de trabajo, igualdad e inclusión y lineamientos de prácticas pedagógicas. Los sectores y niveles educativos involucrados en estos procesos son preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior; es decir, abarca la población en su conjunto: niños y niñas, jóvenes y personas adultas.

Las políticas educativas se relacionan con las políticas sociales, políticas económicas y otras políticas públicas a nivel nacional e internacional. En la actualidad, los principales intereses de las políticas se encuentran centrados en el cuidado del medio ambiente, la prosperidad, la paz y las mismas oportunidades como una igualdad de derechos de las personas.

En el contexto de igualdad de oportunidades, se habla de respetar los derechos humanos en todos los aspectos, fijando una especial atención en el derecho educativo. Este derecho se considera primordial en la habilitación de consumir otros derechos (Naciones Unidas, 2015). Sin embargo, los grupos en situación de vulnerabilidad o marginación, como las personas que viven en zonas rurales, las de las etnias, las que se encuentran en situación de migrantes, las personas con condiciones de discapacidad, las personas mayores o las personas en situación de prisión, entre otras, son las que presentan privaciones en el acceso a oportunidades para ejercer el derecho a la educación (Naciones Unidas, 2022).

Para ello, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003; 2009), el Banco Mundial (BM, 2014), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2018) están convencidos de que una política inclusiva y equitativa en la educación es una de las trascendentales tácticas que coexisten en el mundo para minimizar las desigualdades y asegurar una educación de calidad para todas las personas y contribuir en la problemática de exclusión.

La inclusión en la educación se entiende a través de mecanismos que apoyan a sobrepasar las barreras que frenan la participación y presencia y los resultados educativos del alumnado en el contexto escolar (UNESCO, 2017).

El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), que es un observatorio regional de políticas del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) UNESCO, menciona que la inclusión en la educación no solo se refiere a poner atención en el acceso de las personas al sistema educativo, sino que también implica analizar las situaciones de quienes no logran, a pesar de la asistencia, los aprendizajes esperados y de aquel alumnado que hace trayectorias académicas discontinuas (IIPE UNESCO, s. f.).

La equidad en la educación es definida como el aseguramiento de la justicia para que el proceso educativo de todo el estudiantado sea considerado con igualdad de importancia (UNESCO, 2017). Esto quiere decir que se deben visibilizar las inequidades y las diferencias, para contemplar la igualdad de oportunidades y no solo el reconocimiento, resultados y consecuencias educativas (IIPE UNESCO, s. f.).

Entonces, el diseño de las políticas en la educación está encaminado a garantizar en primera instancia el derecho educativo de forma universal, por lo que se vuelve necesario erradicar toda representación de exclusión o discriminación en el desempeño de los sistemas educativos. Lo anterior significa ofrecer una visibilidad del estudiantado en su diversidad, impactando en la colectividad más vulnerable en la educación (ibid.).

El mensaje de acuerdo con la UNESCO (2017) de la política educativa es claro: “Todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual” (p. 12). Pero intentar llevar a la práctica esta definición es complicado porque exige cambios significativos en los sistemas educativos y en todos los actores que laboran en la práctica educativa, incluyendo a las personas que

tienen la responsabilidad explícita del desarrollo político de cada Estado (UNESCO, 2017).

Por ejemplo, datos de la UNESCO en el Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos indican que un 60% de los Estados participantes anunciaron que no se presentaron mejoras en la educación de las personas con condición vulnerable por la migración, las discapacidades y por la prisión. Así también, el 24% mencionó que disminuyeron las actuaciones en la educación de las y los individuos de edad mayor, así como también de pertenecientes a zonas rurales (Naciones Unidas, 2022).

Aun cuando se realizan esfuerzos en cada uno de los países para atender a todo el estudiantado a través de políticas de inclusión y equidad, siguen existiendo desafíos para superar las barreras y ofrecer las mismas oportunidades de educación a la población.

Derivado de estos datos surgen las siguientes interrogantes: ¿Cuál ha sido el devenir histórico de la política de inclusión y equidad en la educación?

Por lo que el objetivo del presente capítulo fue caracterizar el desarrollo y la evolución de la política de inclusión y equidad educativa en el contexto internacional.

Metodología

Para lograr el objetivo de la investigación, el método se desarrolló desde la fase cualitativa no interactiva con alcance descriptivo consistente en la revisión documental de información sobre política educativa de inclusión y equidad en la educación. Se partió de este diseño con el fin de lograr una comprensión amplia y profunda del fenómeno de estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Los documentos seleccionados fueron informes de las reuniones, declaraciones, resoluciones, conferencias y foros de las Naciones Unidas y de la UNESCO a partir de 1990. El análisis de la información se llevó a cabo con la técnica de analítica de datos (Crawley, 2013).

Resultados

Derivado de la revisión documental, se destaca que una política de inclusión y equidad educativa significa trabajar para conocer las barreras a las que se enfrentan personas al querer alcanzar la pertinencia educativa, así también descifrar cada recurso que permita superarlas. Desde este planteamiento, el desarrollo y la evolución de la política educativa de inclusión y equidad han sido implementados para fortalecer la capacidad de los sistemas educativos para abarcar a todos los niveles y a todas las personas sin excepción (UNESCO, 2009). A continuación, se destacan los objetivos y los hitos más relevantes en la evolución de esta política.

Política de Educación para Todos

Objetivos

Los objetivos de la política de Educación para Todos se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1

Objetivos de Educación para Todos

No.	Descripción objetivo
1	“Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos” (UNESCO, 2009).
2	Velar por que de aquí a 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen. (UNESCO, 2009, p. 27)
3	“Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje para la vida diaria” (UNESCO, 2009).
4	“Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50 %, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente” (UNESCO, 2009).

No.	Descripción objetivo
5	Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con iguales posibilidades de obtener buenos resultados. (UNESCO, 2009, p. 27)
6	“Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados del aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria”. (UNESCO, 2009)

Nota. Esta tabla muestra los objetivos de la política de Educación para Todos.

1990. Educación primaria universal y con equidad

La Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Tailandia, específicamente en Jomtien en el año de 1990, representó un acontecimiento significativo en la conversación supranacional del papel que ocupaba el tema de la educación en la política del progreso de la humanidad; en esta se buscó impulsar el plan global de suministrar la enseñanza primaria de forma universal y de suprimir la falta de alfabetismo de las personas adultas. El propósito fue que cada niño, niña, adolescente o persona adulta tuviera las condiciones pertinentes en el aprovechamiento educativo para satisfacer los requerimientos básicos en la formación; todo ello a través de una visión ampliada, considerando las mejores prácticas para que verdaderamente se adquirieran los conocimientos útiles, se obtuviera la capacidad de raciocinio, las aptitudes y los valores. Esta política es fundamentada en el cimiento de la educación básica para que los contextos superiores se encuentren fortalecidos y más aún en el reforzamiento de la formación tecnológica y científica (UNESCO, 1990).

La política educativa se consideró como un procedimiento robustecido de la competencia de las instituciones para llegar a todas las personas.

1994. Integración de la niñez con necesidades educativas especiales

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca, España en el año de 1994 se vi-

sualizó una nueva esperanza para muchos niños y niñas que se encuentran en privación educativa por contar con necesidades educativas especiales. El objetivo de esta política fue la integración de toda la niñez de todos los Estados en instituciones ordinarias, así como también una reforma educativa que llevara a su adecuada implementación. Dentro de este sector de la población se integró a las personas en situación de discapacidad, a las personas con problemas en el aprendizaje, a las que trabajan, las que se encontraban en situación de calle, las que vivían lejos de las instituciones, las que estaban en condición de pobreza extrema, las que son afectadas por los conflictos armados o por las guerras, las que están en situación de desnutrición crónica, las maltratadas emocional y físicamente o abusadas sexualmente, y a todas aquellas que por cualquier otro tipo de condición no asistía a la escuela (UNESCO, 1994).

Esta iniciativa indicó:

Todos esos niños se ven privados de la posibilidad de aprender y de obtener los conocimientos y las aptitudes a los que tienen derecho. Es evidente que los orígenes de las dificultades con que tropiezan se encuentran no solo en ellos, sino también en el medio social en el que viven. Una de las tareas del futuro es determinar cómo la escuela, como parte del medio social, puede brindar mayores oportunidades de aprendizaje para todos los niños e intentar así desmentir la idea según cual “la fuente más constante de dificultades de aprendizaje es el propio sistema educativo”. (UNESCO, 1994, p.16).

Este cambio en la política educativa fue el resultado a la necesidad de que las instituciones de la educación pudieran atender al conjunto de niñas y niños, incluyendo a los que presentaban alguna necesidad específica, es por ello por lo que se habló de la integración educativa como una medida para afrontar las formas de discriminación, contar con una ciudadanía fusionada y proporcionar un sistema educativo más efectivo.

2000. La evaluación y el cumplimiento de la Educación para Todos

El Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal en el 2000 se convocó para evaluar los avances de la política de Educación para Todos de 10 años atrás, examinar el motivo del por qué el objetivo no se podía cumplir, y actualizar las responsabilidades para cristalizar y materializar las metas. Las discusiones en el foro, se basaron en reconocer que el universo ya no era el mismo, y que todos estos cambios por la forma en que sucedieron no pudieron ser prevenidos cuando se formuló la política anterior, principalmente por: a) la distancia eterna creciente entre ricos y pobres, b) la pandemia de VIH/SIDA que afectó a la planta de docentes en varios Estados, y muy en específico en las zonas geográficas ubicadas al sur del desierto del Sahara, y c) el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC), la usabilidad de la red de Internet (UNESCO, 2000).

El Foro se convirtió en un llamado de conciencia para actuar con eficacia y urgencia para integrar a las personas excluidas en la educación por las situaciones de pobreza, corrupción y políticas inadecuadas; por lo que permitió desarrollar el Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Este Marco se encaminó al logro de los objetivos de la Educación para Todos y solicitó a los gobiernos asociarse con la sociedad civil y prestaran su apoyo a los planes nacionales de acción. Del mismo modo, invitó a la propia UNESCO para que trabajará directamente con los Estados Miembro y atenderán los siguientes planteamientos: la alfabetización, el impulso de la educación preprimaria, la promoción de la educación en situaciones de crisis y en condiciones concernientes con el VIH-SIDA y la salud, poner atención en la educación de niñas, y la incorporación de las TIC en el contexto educativo. Todo lo anterior con la meta de cumplimiento para el año 2015 (ibid.).

2014. El Acuerdo de Mascate

Durante el 2014 se celebró la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos, en Mascate, Omán. Aquí se reconoció que resultaría imposible que para el año 2015 se logrará consumir la agenda de la Educación para Todos y los Objetivos de Desarrollo del Milenio relacionados con la edu-

cación. Por lo que se afirmó que la política educativa posterior al 2015 tendría su sustento en los derechos humanos y desde una óptica inclusiva y equitativa, poniendo observancia en eliminar los actos discriminatorios y en la igualdad de género (UNESCO, 2014).

Asimismo, debería apoyar la educación básica gratuita y obligatoria, en el transcurso de toda la vida, y de calidad, a partir de la educación de la niñez hasta la superior, en entornos saludables y seguros. Por ende, se acordó que el propósito general de la hoja de ruta para la educación posterior al 2015 sería: “Lograr para todos por igual una educación de calidad e inclusiva y un aprendizaje durante toda la vida para 2030” (UNESCO, 2014, p. 3).

2015. Logros y desafíos de la Educación para Todos

En el último informe de seguimiento de Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos de la UNESCO (2015), se mencionó que no se cumplieron las metas de la política de Educación para Todos en todo el mundo, ni siquiera el de la enseñanza universal. Sin embargo, hubo un gran progreso y avance educativo si se compara con los años 90, gracias a los esfuerzos que realizaron la comunidad internacional, los gobiernos y la sociedad civil.

Entre los efectos favorables se encontró un decremento en la cifra de adolescentes, niñas y niños que no asistían a la escuela a casi el 50 % a partir del 2000. Los mayores avances se lograron en la educación primaria en la paridad entre los sexos. Y entre lo negativo se halló que la desigualdad en la educación aumentó sobre todo en las personas más pobres, y las que se encontraban en zona de conflicto; además, se encontró que no había suficiente presupuesto para financiar la educación (UNESCO, 2015).

Las recomendaciones que se emitieron para dar cumplimiento después del 2015 fueron: atención en la educación de la primera infancia, terminar la educación primaria, optimización de las habilidades y la alfabetización para el empleo y durante toda la vida por la juventud y las personas mayores, centrarse en alcanzar la igualdad de género, trabajar en las inversiones educativas de la calidad, aumentar las finanzas educativas, designar capitales a las personas más desfavorecidas, tomar en cuenta la equidad, el

mejoramiento de la supervisión de la información y buscar la innovación en los apoyos de todas las esferas educativas (ibid.).

Política de Desarrollo del Milenio

Objetivos

Los objetivos de la política de Desarrollo del Milenio se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2

Objetivos de Desarrollo del Milenio

No.	Descripción objetivo
1	“Erradicar la pobreza extrema y el hambre. Reducir a la mitad la proporción de personas con ingresos inferiores a 1 dólar por día y que padecen hambre” (UNESCO, 2009).
2	“Lograr la enseñanza primaria universal” (UNESCO, 2009).
3	“Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer. Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria” (UNESCO, 2009).
4	“Reducir la mortalidad de los niños” (UNESCO, 2009).
5	“Mejorar la salud materna” (UNESCO, 2009).
6	“Combatir el VIH y el SIDA, la malaria y otras enfermedades” (UNESCO, 2009).
7	“Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente. Reducir a la mitad la proporción de personas sin acceso sostenible al agua potable” (UNESCO, 2009).
8	“Fomentar una alianza mundial para el desarrollo: más ayuda, más alivio de la deuda, acceso a los medicamentos esenciales y buena gobernanza” (UNESCO, 2009).

Nota. Esta tabla muestra los objetivos de la política de Desarrollo del Milenio.

2000. Declaración del Milenio

Las autoridades de los Gobiernos se reunieron en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York en septiembre del 2000 para ratificar la ruta de conseguir un universo próspero, justo y exento de conflicto en la era del milenio. Lo que se planteó en esta declaración se basó en los pactos, conferencias y cumbres de las Naciones Unidas de la década de los 90; es decir, en los compromisos por reducir las enfermedades, disminuir el hambre y las condiciones pobres, la falta de equidad entre los géneros, afrontar las carencias en el acceso al agua y saneamiento, la falta de educación y contener la degradación del medio ambiente; estos compromisos tenían que ser alcanzados al año 2015 (Naciones Unidas, 2000).

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio coexistieron con la propuesta para preservar los elementos de igualdad y equidad, terminar con la pobreza extrema y garantizar la dignidad humana.

2002. Financiación para el Desarrollo

Financiación al desarrollo: Es un compromiso mundial con el fin de realizar alianzas para buscar fuentes de ingresos que apoyen el desarrollo de las naciones. Es una acción que surge de la exigencia del cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, con los recursos pertinentes para llevarlos a cabo (Naciones Unidas, 2002).

Fueron tres conferencias internacionales las que se llevaron a cabo. La primera se realizó en Monterrey, Nuevo León, en el 2002. En esta conferencia se admitió el Consenso de Monterrey, que consistió en la coordinación e integración de procedimientos para un ecosistema común para las fuentes de ingresos para el desarrollo. La segunda se realizó en el 2008 con el propósito de analizar el avance de la ejecución del Consenso de Monterrey. Como consecuencia, se adoptó la Declaración de Doha, la cual ratificó los acuerdos y los compendios del Consenso de Monterrey. La tercera fue ejecutada en Addis Abeba durante el 2015, con la finalidad de renovar y robustecer el contexto cabal del desarrollo, principalmente por la realidad difícil enfrentada en los últimos años, lo que demandó (Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo, 2017):

- a) un enfoque integrado de las tres dimensiones del desarrollo sostenible (económico, social y ambiental),
- b) una mayor coordinación entre los distintos procesos de desarrollo en curso que requieren financiamiento, y
- c) alianzas renovadas con actores no estatales (párr. 6).

2002. Desarrollo sostenible

Durante el 2002, se expuso la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible en Johannesburgo. En esta cumbre, se llevó a cabo la adopción de la Declaración de Política y un Plan de Implementación, el cual integró condiciones para envolver medidas y acciones para proteger el medio ambiente (Naciones Unidas, 2003).

2005. Reafirmar el compromiso

En Nueva York, en la base de Naciones Unidas, durante el 2005 se reunieron los jefes de Estado y de Gobierno para reafirmar las responsabilidades y fomentar la ampliación económica sostenida, la erradicación de la pobreza, la prosperidad global y el desarrollo sostenible. En esta reunión se acordó la intervención de diversos frentes para abordar los principales problemas mundiales y conseguir los objetivos de desarrollo señalados en la Declaración del Milenio para 2015 (Naciones Unidas, 2005).

2010. Progreso de los Objetivos de Desarrollo del Milenio

Después del análisis, se pudo constatar que algunos de los países en desarrollo lograron avances en las matrículas de las escuelas; en el cuidado, método y prevención del VIH/SIDA; en el combate contra la pobreza extrema; la disminución en los fallecimientos infantiles; la mejora en la salud infantil; la batalla en la transmisión de VIH de la mamá al hijo o hija; la contienda contra enfermedades como tuberculosis, la malaria, padecimientos tropicales; y el servicio de agua potable. Pero este avance fue desigual entre los países; en algunos de ellos el progreso de los objetivos fue precario (Naciones Unidas, 2010).

Lo anterior permitió adoptar un Marco de Acción para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio para 2015: Cumplir la promesa, unidos para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio. En este marco, se buscó el fortalecimiento de los liderazgos nacionales y su implicación para poder cumplir la promesa.

2014. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio benefician la vida de las personas

Las Naciones Unidas para el año 2014, indicó que los Objetivos de Desarrollo del Milenio fueron beneficiosos en la vida de todas las personas, al mencionar que en el mundo las y los pobres disminuyeron al 50% justo antes del 2015, específicamente cinco años atrás. El 90% de la niñez de los países en desarrollo tuvieron acceso a la enseñanza primaria; el contraste en la matrícula de niñas y niños disminuyó. Igualmente, se lograron progresos en la contienda contra la tuberculosis, el paludismo y la salud en general. La viabilidad de que una niña o niño falleciera previo a los cinco años se redujo al 50 %. Así también, se pudo cumplir que un 50 % de la sociedad pudiera contar con agua potable (Naciones Unidas, 2014).

Después de todos los esfuerzos para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio y al analizar que no se alcanzarían a cumplir, las Naciones Unidas y los Estados Miembros iniciaron las conversaciones para definir los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que serían el sustento para la política posterior al 2015.

Política de Desarrollo Sostenible

Objetivos

Los objetivos de la política de Desarrollo Sostenible se detallan en la Tabla 3.

Tabla 3*Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*

No.	Descripción objetivo
1	“Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo” (Naciones Unidas, s. f.).
2	“Poner fin al hambre” (Naciones Unidas, s. f.).
3	“Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades” (Naciones Unidas, s. f.).
4	“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, s. f.).
No.	Descripción objetivo
5	“Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (Naciones Unidas, s. f.).
6	“Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos (Naciones Unidas, s. f.).
7	Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna” (Naciones Unidas, s. f.).
8	“Promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos” (Naciones Unidas, s. f.).
9	“Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización sostenible y fomentar la innovación” (Naciones Unidas, s. f.).
10	“Reducir la desigualdad en y entre los países” (Naciones Unidas, s. f.).
11	“Lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles” (Naciones Unidas, s. f.).
12	“Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles” (Naciones Unidas, s. f.).
13	“Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos” (Naciones Unidas, s. f.).
14	“Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos” (Naciones Unidas, s. f.).
15	“Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras, detener la pérdida de biodiversidad” (Naciones Unidas, s. f.).
16	“Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas” (Naciones Unidas, s. f.).
17	“Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible” (Naciones Unidas, s. f.).

Nota. Esta tabla muestra los objetivos de la política de Desarrollo Sostenible.

2015. Agenda para el Desarrollo Sostenible

Para el 2015, las Naciones Unidas y los Estados Miembros realizaron la aprobación de 17 objetivos pertenecientes a la nueva política mundial 2030 del desarrollo sostenible. Para estos objetivos se estableció un programa con alcance de 15 años posteriores.

Esta política implica cómo la humanidad debe vivir en el presente si se desea un porvenir más conveniente. Dentro de este marco, no se debería poner en riesgo el futuro de las personas de las siguientes generaciones, sino que de forma ordenada se deberá cumplir con las necesidades del presente y las venideras. La subsistencia del mundo y de las personas tendría que suceder desde el ámbito de la sostenibilidad. Los 17 objetivos componen un llamado general a la realización de acciones con el propósito de favorecer la vida del planeta y de las personas (Naciones Unidas, s. f.).

En esta política se especifica de forma clara y concisa el argumento de la inclusión y la equidad educativa.

2016. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo 4

Después de la evaluación de los adelantos adquiridos en la obtención de los fines de la Educación para Todos en el 2000 y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio coherentes con la educación, la experiencia conseguida, y después de examinar los retos y analizar la nueva política educativa, estrategias y preferencias para el 2030, se aprobó la Declaración de Incheon. Esto se llevó a cabo en la República de Corea (Incheon), en el Foro Mundial sobre la Educación 2015 (UNESCO, 2016).

La visión de esta agenda es reformar la vida de las personas por medio de la educación, contemplando su importancia en el desarrollo y en la consecución de los otros ODS. Es una política educativa innovadora, exigente y ambiciosa que no deja a ninguna persona fuera de ella. Este nuevo enfoque se visibiliza en el ODS 4 “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016, p. 20) y sus metas correspondientes (Tabla 4).

Tabla 4
Metas del ODS 4

No.	Descripción objetivo
1	“De aquí a 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces” (UNESCO, 2016).
2	De aquí a 2030, velar porque todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria. (UNESCO, 2016, p. 21)

No.	Descripción objetivo
3	“De aquí a 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (UNESCO, 2016).
4	“De aquí a 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” (UNESCO, 2016).
5	De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional. (UNESCO, 2016, p. 21)
6	“De aquí a 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética” (UNESCO, 2016).
7	De aquí a 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios: a. Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos. b. De aquí a 2020, aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo. c. De aquí a 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo. (UNESCO, 2016, p.21).

Nota. Esta tabla muestra las metas del objetivo de educación.

2023. Plan de rescate para las personas y el planeta

Derivado de la pandemia de la COVID-19 y la tríplice afectación del calentamiento global, la polución y el daño a la biodiversidad. Aunado a la irrupción de Ucrania por Rusia, que indujo un incremento de la energía, el precio en la alimentación y las finanzas, el avance de los ODS de la Agenda 2030 no ha sido suficiente. Naciones Unidas (2023a) indica que el 50 % de la población mundial no está avanzando.

La pandemia revirtió de forma significativa los resultados en salud en todo el mundo. Ejemplo de ello fue el aumento de los fallecimientos por tuberculosis y el paludismo y, sobre todo, la disminución drástica en las vacunas de niñas y niños en comparación con tres décadas anteriores. Conjuntamente, dificultó 30 años de firme mejora en el descenso de la pobreza; además, la pobreza extrema creció en una generación por primera vez. Asimismo, incitó al incremento de la desigualdad jamás vista entre las naciones del mundo. Igualmente, tuvo efectos negativos en la enseñanza y causó pérdidas de aprendizaje en la mayoría de los Estados investigados (Naciones Unidas, 2023a).

Antonio Guterres, secretario de Naciones Unidas, manifiesta la necesidad de un cambio profundo en la estructura de las finanzas a nivel internacional y acciones que ayuden a reducir la desigualdad y erradicar la pobreza, a través de aspectos como la garantía del apoyo social y el trabajo en situación de dignidad, hacer frente a la desigualdad de género, abordar la crisis de la enseñanza y mejorar la inclusión digital. Es por ello por lo que se necesita fortalecer los sistemas educativos de los Estados, contar con la eficacia de los marcos normativos, tener una rendición de cuentas fiable y la solidez en la estructura tecnológica y competencia de la información.

Por lo anterior, se establecieron cinco esferas prioritarias como medidas urgentes: 1) compromiso para tomar medidas transformadoras en los próximos siete años por parte de las jefas y los jefes de Estado y de Gobierno; 2) especial atención en la promoción de políticas para suprimir las condiciones de pobreza, cuidar el medio ambiente, dominar la desigualdad, promocionar los derechos de niñas y mujeres y el empoderamiento de los grupos en situación de vulnerabilidad; 3) el fortalecimiento de la capacidad y rendición de cuentas; 4) compromiso con la Agenda de Ac-

ción de Addis Abeba; y 5) el fortalecimiento del sistema de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2023a).

2023. El progreso de la educación inclusiva, equitativa y de calidad

En el Informe de Desarrollo Sostenible, edición especial de Naciones Unidas (2023a), se indica que hubo un incremento lento a nivel global en la finalización de la escuela primaria, secundaria básica y secundaria superior, si se compara con los 15 años anteriores. Del mismo modo, en el aspecto de la alfabetización y la aritmética sigue existiendo un avance lento y para el 2030 se estima que 300 millones de niños, niñas y jóvenes carecerán de estos conocimientos. Además, los problemas en el aprendizaje y en lo económico, y las tasas de abandono escolar permanecen en las zonas marginadas, lo que impide la garantía de la inclusión y la equidad de las personas en la educación. Y aún más, siguen persistiendo barreras en el acceso a las TIC, lo que también impide una conectividad universal que facilite las oportunidades en la educación. Incluso las desigualdades en la accesibilidad de la educación de las mujeres y niñas continúan siendo una desventaja en el 40 % de los países.

2023. Declaración de Política sobre Desarrollo Sostenible. Aceleración

En la Cumbre de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, celebrada en septiembre de 2023 en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York, se reafirmó el compromiso de implementar de forma efectiva la Agenda 2030 y sus ODS y defender todos los principios declarados en ellos. Por lo que esta política es el mejor plan mundial en el cumplimiento de los desafíos presentados y el desarrollo sostenible. El esfuerzo se hará primero con los más rezagados y equilibrando lo económico, lo social y los aspectos de medio ambiente (Naciones Unidas, 2023b).

Conclusiones

La política educativa de inclusión y equidad ha sido implementada a lo largo de la historia de la humanidad con el fin de fortalecer la capacidad de los sistemas para alcanzar a toda la sociedad, considerando que la educación es un derecho esencial para el perfeccionamiento personal, de la familia, de la comunidad y del Estado; es decir, ayuda a reducir las desigualdades entre las personas y los países.

La política enfatiza que cuando una persona tiene la igualdad en las oportunidades de acceder a la educación, está en posibilidades de salir del ciclo de la pobreza, de la zona de exclusión o de la condición desfavorable en que se encuentre. Y con ello tener la posibilidad de conseguir un empleo digno o construir una fuente de ingreso propia.

La primera política alineada a la inclusión y equidad fue la de Educación para Todos en 1990, que buscaba de manera general la educación primaria universal, considerando la integración de la población en condición de discapacidad en las escuelas regulares. La segunda política se relacionó con los Objetivos del Desarrollo del Milenio en el 2000 con el propósito de contar con un mundo más próspero, pacífico y justo; y específicamente en el ámbito de la educación para poder lograr la enseñanza primaria universal. Y la tercera política es la de los Objetivos del Desarrollo Sostenible en el 2015; esta política ha sido el resultado del esfuerzo que han llevado a cabo los organismos internacionales y los Estados para poder cumplir el derecho a la educación de calidad de todas las personas a nivel global y como medida urgente para solventar todos los desafíos que se le presentaron a las políticas anteriores y que debieron haber sido alcanzadas desde el 2015.

La política de Desarrollo Sostenible se espera que sea cumplida para el 2030, aunque las desigualdades sociales, económicas y culturales, no solo de las personas, sino de las naciones en general, el deterioro del medio ambiente y los desastres naturales han contribuido para que este pronunciamiento no se cumpla. Siguen existiendo niños, niñas, adolescentes y personas adultas sin tener el acceso a una educación de calidad, gratuita e inclusiva, y sin los medios y recursos como las TIC necesarios para el mejoramiento de su calidad de vida con miras a la sostenibilidad.

En futuras líneas de investigación se buscará analizar cómo ha sido implementada la política educativa de inclusión y equidad en México.

Referencias

- Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo. (2017). *Financiación para el Desarrollo*. <https://www.gob.mx/amexcid/acciones-y-programas/que-es-financiacion-al-desarrollo-94332#:~:text=Tuvo%20lugar%20en%20la%20ciudad,financiaci%C3%B3n%20para%20el%20desarrollo%20disponibles>.
- Aguilar, L. (1992). *El Estudio de las Políticas Públicas*. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa
- Banco Mundial (2014). *Inclusión Social: clave para la prosperidad para todos*. <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/175121468151499527/pdf/817480WP0Spani0IC00InclusionMatters.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018). *Inclusión social, económica y política de las personas mayores*. <https://www.cepal.org/es/enfoques/inclusion-social-economica-politica-personas-mayores>
- Crawley, M. J. (2013). *The R Book. A John Wiley & Sons, Ltd., Publication*. <https://www.cs.upc.edu/~robert/teaching/estadistica/TheRBook.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza. (2018). *Metodología de la Investigación, las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- IPPE UNESCO. (s.f.). *Inclusión y equidad en la educación*. [https://siteal.iep.unesco.org/eje/inclusion_y_equidad#:~:text=Se%20entiende%20que%20la%20inclusi%C3%B3n,estudiantes%20\(UNESCO%2C%202017\)](https://siteal.iep.unesco.org/eje/inclusion_y_equidad#:~:text=Se%20entiende%20que%20la%20inclusi%C3%B3n,estudiantes%20(UNESCO%2C%202017)).
- Naciones Unidas. (2000). *Resolución aprobada por la Asamblea General. 55/2. Declaración del Milenio*. <https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- Naciones Unidas. (2002). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo*. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n02/392/70/pdf/n0239270.pdf?token=iKLccHsiFYMI9s26sl&fe=true>
- Naciones Unidas. (2003). *Resolución aprobada por la Asamblea General. 57/253. Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible*. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n02/556/09/pdf/n0255609.pdf?token=9tZjiFvqbfigeOIR8w&fe=true>

- Naciones Unidas. (2005). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 16 de septiembre de 2005. 60/1. Documento Final de la Cumbre Mundial 2005.* <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n05/487/63/pdf/n0548763.pdf?token=JYHja1SvTDTGs7fV3j&fe=true>
- Naciones Unidas. (2010). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 22 de septiembre de 2010. 65/1. Cumplir la promesa: unidos para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio.* <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n10/512/63/pdf/n1051263.pdf?token=Ggf3rC8V6DpRbENrDk&fe=true>
- Naciones Unidas. (2014). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2014.* https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/UNDP_MDGReport_SP_2014Final1.pdf
- Naciones Unidas. (2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Naciones Unidas
- Naciones Unidas. (2022). *Los grupos más desfavorecidos son los que menos tienen acceso a la educación.* <https://news.un.org/es/story/2022/06/1510272#:~:text=La%20agencia%20de%20la%20ONU,un%20f%C3%A1cil%20acceso%20al%20aprendizaje.>
- Naciones Unidas. (2023a). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Edición Especial.* https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*1jc4l4h*_ga*OTkyMDc4MTUzLjE3MTA4MTQ1MTg.*_ga_TK9BQL5X7Z*MTcxNjg2MDY3NC45LjEuMTcxNjg2MjkyNS4wLjAuMA.
- Naciones Unidas. (2023b). *Proyecto de resolución presentado por el presidente de la Asamblea General. Declaración política del foro político de alto nivel sobre desarrollo sostenible acordado bajo los auspicios de la Asamblea General.* https://hlpf.un.org/sites/default/files/2023-09/A%20HLPF%202023%20L1.pdf?_gl=1*y73xgt*_ga*ODE0MTA2NjQwLjE2NDkwODkzMzg.*_ga_TK9BQL5X7Z*MTY5ODI0NjQwNS4yNjkuMS4xNjk4MjQ2NTM5LjAuMC4w

- Naciones Unidas. (s.f.). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Informe Final*. https://iin.oea.org/cursos_a_distancia/lectura%2017_disc.dakar.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2014). *Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014 El Acuerdo de Mascate*. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Muscat-Agreement-ESP-1.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Capítulo 5

El programa de becas de educación básica para el Bienestar Benito Juárez: un abordaje desde el marco lógico

*Ana Campillo Hernández⁹
Amelia Castillo Morán¹⁰*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003498>



⁹ Secretaría de Educación Pública, estudiante del doctorado en Políticas Educativas en CRETAM, <https://orcid.org/0009-0009-4779-5529>; ana.campillo87@set.edu.mx

¹⁰ Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, acastillo@cretam.edu.mx

Introducción

La mayor expansión en el acceso, cobertura y progresión de las trayectorias educativas que se ha sostenido en las últimas décadas a partir de la apertura y diversificación de la oferta educativa (en particular en la enseñanza secundaria) ha generado, al mismo tiempo, una mayor segmentación en materia de continuidad y permanencia en la oferta educativa. Esta segmentación se refleja en diferentes dimensiones, algunas tradicionales y otras más nuevas, pero todas atravesadas por los ejes de lo que la CEPAL ha denominado “la matriz de la desigualdad social de la región”, como el nivel socioeconómico del estudiante, su ámbito territorial (lugar de residencia urbano o rural) y su condición étnico-racial (CEPAL, 2022).

Para atender las problemáticas como la mencionada, los países formulan políticas públicas (Pp) como producto de los procesos de toma de decisiones del Estado frente a determinados problemas públicos (Aguilar Villanueva, 2012).

Refiriéndonos a las problemáticas del ámbito educativo, son abordadas por políticas cuya naturaleza responde específicamente a este escenario, conformadas por un conjunto de bienes, servicios y transferencias que los Estados movilizan para garantizar el derecho a la educación. De modo que el acceso, la permanencia, la adquisición de aprendizajes y la culminación del tramo escolar de los estudiantes dependen en gran medida de los recursos que los Estados orientan para garantizarlos (SITEAL, 2021).

En México, se han implementado políticas con la finalidad de atender la continuidad y permanencia en el trayecto educativo desde el nivel básico. El Programa Progresas – Oportunidades – Prospera (POP) 1997 – 2018 fue uno de los más evaluados en la historia de la política social en México y se había caracterizado por implementar un proceso de mejora continua a partir de los resultados de sus evaluaciones (Yaschine, 2019). Sin embargo, a pesar de que el programa atendía a la población en situación de pobreza con una operación ya consolidada, una de las limitaciones más importan-

tes señaladas en sus evaluaciones fue que el programa por sí mismo era insuficiente para alcanzar su objetivo; en todo caso, debía formar parte de una política social más amplia (Yaschine, 2019; Valencia y Jaramillo, 2019; Ordoñez et al., 2019; Hernández et al., 2019).

En la actual administración (2019–2024), la principal de estas acciones es el Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez (PBEBBBJ), el cual sustituye al anterior (Prospera) y será motivo de análisis en este espacio. Esto desde la dimensión del diseño a partir de los documentos que rigen sus Reglas de Operación para el ejercicio fiscal 2023, con el objetivo de valorar desde el marco lógico del discurso la coherencia que guarda entre sus elementos y la consistencia para con el cumplimiento de los objetivos y metas planteadas, bajo la pregunta: ¿en qué medida el diseño del PBEBBBJ muestra coherencia entre sus elementos y consistencia para el logro de sus objetivos planteados? Pudiendo advertir si cuenta con una estructura que pueda superar las limitaciones de las Pp que lo antecedieron. Entendiendo la coherencia como la adecuada correspondencia entre objetivos, lineamientos estratégicos, técnicas y resultados, y la consistencia como la solidez y estabilidad de la política que, junto a la coherencia, se refiere a la relación que debe existir entre todas las partes del programa para alcanzar los resultados planteados.

La metodología empleada toma como base el Índice de Seguimiento al Desempeño (ISeD) de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2020), con un diseño propio, considerando el interés del análisis a desarrollar.

El presente documento se integra por cinco apartados: I. Introducción, en la que se brinda un panorama general del contenido del documento; II. Marco normativo, en el que se exponen los principales referentes internacionales y nacionales a los cuales se alinea el Programa de Becas abordado; III. Marco de Análisis: En este espacio se establece la metodología, así como la perspectiva bajo la cual se analiza el programa abordado; IV. Resultados: En este apartado se presenta el análisis a la luz de la matriz de análisis diseñada para este fin; y finalmente V. Conclusiones, en la que se hacen algunas aportaciones y recomendaciones para fortalecer los elementos de diseño del programa presupuestal.

Marco normativo

El Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez está alineado al Objetivo 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje toda la vida para todos” de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en específico en lo referente a las metas 4.3 y 4.5, que plantean asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria, y eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad (ONU, 2020).

Asimismo, este Programa de Becas tiene como fundamento normativo a nivel nacional el artículo 4.º. Constitucional, el cual fue modificado el 08 de mayo de 2020 para establecer como un derecho constitucional el acceso a los programas para el Bienestar, de los que este programa forma parte. En dicho artículo se señala que el Estado establecerá un sistema de becas para las y los estudiantes de todos los niveles escolares del sistema de educación pública, con prioridad a las y los pertenecientes a las familias que se encuentren en condición de pobreza, para garantizar con equidad el derecho a la educación (Diario Oficial de la Federación, 2020).

De esta manera, la Política Social en su eje 2, planteada en el Plan Nacional de Desarrollo 2019– tiene como visión favorecer a los más desprotegidos y alcanzar mayores condiciones de igualdad y justicia social, de modo que los Programas para el Bienestar, como el que se analiza en este espacio, son una herramienta para consolidar un Estado de Bienestar basado en la universalidad de los derechos humanos, que promueve la participación política y comunitaria, mayor inclusión y consolidar la transformación del país (Gobierno de México, 2019).

Otro de los fundamentos normativos que dan sustento a este programa es el Artículo 3.º. Constitucional, que establece a la educación como un derecho humano fundamental, social e irrenunciable que debe ser accesible para todos, bajo criterios de equidad y excelencia, que contribuye al desarrollo completo de la personalidad humana y ayuda a grupos sociales en situación de vulnerabilidad a superar problemas asociados a dicha situa-

ción; no obstante, para que se cumpla este derecho, la primera condición que debe existir es que todos las niñas, niños y jóvenes, independientemente de su origen, lugar de residencia o condición social, accedan a los planteles educativos y asistan a estos de forma regular (Diario Oficial de la Federación, 2019).

Con base en lo anterior, el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024, en su objetivo prioritario 1, plantea avalar el derecho de toda la población en México a una educación inclusiva, equitativa, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. La estrategia 1.2 impulsar medidas para favorecer el ingreso y la permanencia en el sistema educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes provenientes de grupos históricamente en situación de discriminación, que animen la conclusión oportuna de sus estudios y permitan el desarrollo de trayectorias educativas completas (SEP, 2020).

Por lo anterior, el Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez es un instrumento y eje central para la consolidación de la estrategia del proyecto de nación para que las personas cuenten con un apoyo directo y sin intermediarios en cada etapa de su vida.

Para dar operatividad a este programa de becas, se creó el 31 de mayo de 2019 la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez, con el objetivo de fortificar una educación inclusiva y equitativa, dirigida, específicamente, a la población en situación de pobreza o condiciones vulnerables.

Marco de análisis

Para el análisis del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez, se consideró como marco de análisis el Índice de Seguimiento al Desempeño (ISeD), emitido por la Unidad de Evaluación al Desempeño (UED) en correspondencia con el Reglamento Interior de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

a. Índice de Seguimiento al Desempeño (ISeD).

El ISeD se entiende como un instrumento que genera información sintética cuantitativa y cualitativa del desempeño de Programas presupuestarios (Pp) dirigida a los tomadores de decisiones, que les permite contar con información estratégica con base en los resultados de los Pp para los

procesos de programación y presupuestación. Asimismo, al incorporar un enfoque de lógica causal y de ciclo de políticas públicas, el ISeD proporciona insumos a los responsables de los Pp para identificar los aspectos que se requieren fortalecer para asegurar el cumplimiento de sus metas y objetivos.

El ISeD para el cálculo o valoración de los Pp considera 13 variables agrupadas en cuatro dimensiones (Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 2020):

Dimensión de diseño

- Diagnóstico. - Valora si el Pp cuenta con un diagnóstico que justifique su existencia como instrumento de política pública.
- Calidad del diseño. - Considera la valoración cuantitativa de que el Pp haya obtenido en alguna evaluación en materia de Diseño o de Consistencia y Resultados en los últimos cinco años.
- Normatividad. - Valora si el Pp cuenta con un documento normativo que regule su mecánica operativa, como las Reglas de Operación (ROP) o los Lineamientos Operativos.
- Instrumento de seguimiento. - Considera la calificación de los Pp en la valoración de calidad de la MIR realizada por CONEVAL/SHCP o, en su caso, los resultados del análisis de relevancia de los indicadores FID que realiza la SHCP.

Dimensión de seguimiento

- SSIIPP-G. valora la oportunidad en la integración, la calidad y la conciliación de la información de los padrones de beneficiarios de Pp en el Sistema Integral de Información de Padrones de Programas Gubernamentales.
- Consistencia operativa. Se obtiene del valor absoluto de la diferencia del promedio del avance de metas de los indicadores de propósito con el promedio del avance de metas de los indicadores de componente.
- Cumplimiento de metas de nivel componente/gestión. Se mide como el promedio del cumplimiento de metas de los indicadores de nivel componente de la MIR o, en su caso, de los indicadores de gestión de las FID de los Pp.

- Cobertura promedio anual. Considera el porcentaje de la población atendida de un Pp, con respecto a su población programada.

Dimensión de resultados

- Cumplimiento de metas, resultados/estratégicos. Se mide como el promedio del cumplimiento de metas de los indicadores de nivel propósito de la MIR del Pp o, en su caso, de las metas de los indicadores estratégicos de la FID.
- Evaluaciones de resultados. Considera todas aquellas evaluaciones con enfoque de resultados que se han realizado a los Pp en los últimos cinco años..

Dimensión de mejora continua

- ASM. Considera el promedio del estatus de atención de los Aspectos Susceptibles de Mejora de cada Pp.
- Cultura de la evaluación. Valora la realización de evaluaciones, tanto de enfoque de resultados como operativas, a cada Pp durante los últimos cinco años.
- Índice de Calidad de la Información (ICI). Considera los resultados del Índice de Calidad de Información del gasto federalizado al cuarto trimestre del ejercicio inmediato anterior.

Para efectos del análisis del programa que se aborda en este documento, se consideró únicamente la dimensión de diseño de la política pública. Por lo que, tomando como base los criterios de valoración que establece el ISeD para dicha dimensión, se estructuró la matriz de análisis que fungirá como marco para valorar cada elemento que la integra.

Matriz de análisis

La matriz de análisis formulada para la valoración de la dimensión de diseño del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez contempla los siguientes criterios de valoración: diagnóstico, calidad del diseño del Pp, documento normativo de la operación e instrumentos de seguimiento.

Para cada criterio de valoración se consideran elementos específicos a observar que se muestran en la Tabla 2.1.

Tabla 2.1

Criterios observables en el diseño del Programa

Dimensión	Criterio de valoración	Observables
Diseño	I. Diagnóstico.	Cuenta con diagnóstico No cuenta con diagnóstico
	II. Documento normativo de la operación.	Objetivo general. Objetivo específico. Cobertura. Población objetivo. Beneficiarios(as). Proceso de selección. Tipos y montos de apoyo. Procedimiento de entrega de los bienes y/o servicios. Gastos de operación. Auditoría, control y seguimiento. Evaluación. Contraloría social.
	III. Instrumentos de seguimiento.	Matriz de indicadores para resultados.
	IV. Calidad del diseño del Pp.	Correcta definición del problema Contribución del Pp a los objetivos estratégicos de la dependencia. Consistencia entre las líneas de acción y el cumplimiento de objetivos.
	IV. Calidad del diseño del Pp.	Coherencia del instrumento de seguimiento del desempeño. Congruencia entre el diseño y la normatividad aplicable. Posibles complementariedades y duplicidades con otros Pp.

Nota. Elaboración con base en el ISeD de la SHCP (2020).

Esta matriz de análisis permite generar una discusión crítica sobre el diseño del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez, que se presenta en el apartado de resultados.

Resultados

Como se estableció anteriormente, para analizar el programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez, se utilizará la metodología del ISeD que retoma algunas variables del Método Sintético de Información del Desempeño (MSD), como uno de los mecanismos del Sistema de Evaluación del Desempeño (SED). Para realizar dicho análisis se han utilizado las Reglas de Operación del Programa, publicadas el 29 de diciembre de 2022.

Criterio de valoración I. Diagnóstico

Para este criterio se considera la existencia o no de un diagnóstico. Encontrando que en el documento tomado como base para el análisis del programa se cuenta con algunos elementos que reflejan la parte diagnóstica del diseño del Pp, aunque muy mínimos y sin una estructura clara de este componente.

Criterio de valoración II. Documento normativo de la operación

La valoración de este criterio considera la identificación de diversos elementos que deben integrar las Reglas de Operación (RO) del Pp, para su correcta implementación.

Objetivo general

Se identifica como objetivo general del Pp “fomentar que los NNA inscritos en algún nivel de EB en planteles educativos públicos y de modalidad escolarizada (i) clasificados como escuela prioritaria, o (ii) como escuela susceptible de atención y cuya familia es de bajos ingresos, permanezcan y concluyan sus estudios, mediante una beca.

Objetivo específico

Como objetivo específico se plantea “Otorgar becas para fomentar la permanencia escolar y conclusión de sus estudios de los NNA inscritos en algún nivel de EB en planteles educativos públicos y de modalidad escolarizada (i) clasificados como escuela prioritaria, o (ii) como escuela susceptible de atención y cuya familia es de bajos ingresos.

Cobertura

El documento normativo de la operación establece que “El Programa tiene cobertura nacional, con base en la suficiencia y disponibilidad presupuestal autorizada por la SHCP”.

Población objetivo

En cuanto a la población objetivo, se plantea que está dirigida a las “familias con NNA inscritos en algún nivel de EB en planteles educativos públicos y de modalidad escolarizada (i) clasificados como escuela prioritaria, o (ii) clasificados como escuela susceptible de atención y que tiene bajos ingresos.

Beneficiarios(as)

Como beneficiarios se encuentra que son NNA que forman parte de la familia que esté inscrita en alguna institución de educación básica clasificada como escuela prioritaria y que no reciba de manera simultánea otra beca educativa para el mismo fin otorgada por alguna dependencia o entidad de la APF.

Proceso de selección

Sobre los procesos de selección para la atención del Pp se encuentra que, en aquellas familias que resulten elegibles, la Coordinación Nacional aplica los siguientes criterios de priorización en el procedimiento de selección de la población beneficiaria del Programa:

1. Familias con alguna NNA inscrito en una escuela prioritaria. Las familias que se encuentren en esta situación se ordenan de la siguiente forma:

- a) Escuela ubicada en localidad indígena;
- b) Escuela ubicada en localidad de muy alta marginación;
- c) Escuela ubicada en localidad de alta marginación;
- d) Escuela ubicada en localidad de menos de 50 habitantes sin grado de marginación.

Es preciso señalar que las comunidades afromexicanas del país se concentran en este tipo de localidades, por lo que las familias de estas comunidades también son atendidas prioritariamente.

2. Familias sin NNA inscrito en una escuela prioritaria, pero con alguna NNA inscrito en una escuela susceptible de atención.

Las familias que se encuentren en esta situación se ordenan de la siguiente forma:

- a) Familias con alguna NNA con calidad de víctima.
- b) Escuela ubicada en localidad de media marginación.
- c) Escuela ubicada en localidad de baja marginación.
- d) Escuela ubicada en localidad de muy baja marginación.
- e) Escuela ubicada en localidad sin grado de marginación.

Tipos y montos de apoyo

El apoyo de este Programa consiste en el otorgamiento de un subsidio monetario que se denominará beca, cuyo objetivo es contribuir con los gastos de manutención de las y los becarios y sus familias beneficiarias, como alimentación, transporte, útiles y materiales escolares, principalmente, y que cuenten con condiciones materiales mínimas para que sus NNA permanezcan y concluyan sus estudios en este tipo educativo (Tabla 2.2, Tabla 2.3).

Tabla 2.2*Tipos y montos de apoyo*

Tipo de subsidio	Monto o porcentaje	Periodicidad
Monetario	\$875.00 mensuales por familia.	Entrega directa hasta por diez (10) meses durante el ejercicio fiscal 2023.

Nota: elaboración con base a las RO del Pp analizado.

Procedimiento de entrega de los bienes y(o) servicios

El documento plantea etapas en el procedimiento de entrega de la beca, como se presenta a continuación:

Tabla 2.3*Etapas en el proceso de entrega a los beneficiarios.*

Etapas	Actividad	Responsable
1. Difusión y comunicación de resultados del procedimiento de selección.	La Coordinación Nacional comunica los resultados de la integración del padrón a través de los medios que esta determine a las autoridades escolares, las instituciones solicitantes y las personas que participaron en el procedimiento de selección. Dichos medios podrán ser los siguientes: 1. La herramienta “Buscador de estatus”, disponible en el siguiente enlace: https://buscador.becasbenitojuarez.gob.mx/consulta/;y/o 2. La herramienta “Buscador de folios”, disponible en el siguiente enlace web: https://buscador.becasbenitojuarez.gob.mx/folio/	Coordinación Nacional OR SARE Familias con alguna NNA Autoridad escolar Autoridad educativa Instituciones Solicitantes

Etapa	Actividad	Responsable
2. Entrega del medio de pago.	Los medios de pago disponibles para las familias beneficiarias del programa podrán ser alguno de los siguientes: • Orden de pago, • Depósito en cuenta bancaria a nombre de la madre, padre, representante de la familia o tutor en el Banco del Bienestar, abierta en el marco de este programa, o • Giro telegráfico. La entrega del medio de pago a la madre, padre, representante de la familia o tutor se realiza una vez que se confirma su identidad, con base en la revisión de la documentación que le es requerida por la Coordinación Nacional. Dicha documentación está enlistada en el Anexo 5 de estas RO. La convocatoria se realiza a través de la herramienta en línea “Buscador de estatus”, disponible en el siguiente enlace: https://buscador.becasbenitojuarez.gob.mx/consulta/	Instituciones Liquidadoras Coordinación Nacional Familias seleccionadas
3. Entrega de las becas.	En caso de que el medio de pago sea una orden de pago o giro telegráfico, la Institución Liquidadora entrega la beca a la madre, padre, representante de la familia o tutor una vez que confirma su identidad. En el caso de depósito en cuenta bancaria, la Coordinación Nacional deposita allí el monto de la beca una vez que la Institución Liquidadora le reporte la entrega del medio.	Coordinación Nacional Institución Liquidadora SEB Autoridad Educativa Autoridad escolar DPD

Etapas	Actividad	Responsable
	El calendario con las fechas de entrega de becas a los/las becarios/as del Programa lo publica la Coordinación Nacional durante el primer bimestre del ejercicio fiscal y, posteriormente, podrá modificarse debido a causas de fuerza mayor o caso fortuito, con su respectiva justificación.	

Nota. Elaboración con base a las RO del Pp analizado.

Gastos de operación

Con respecto al elemento “gastos de operación”, el documento establece criterios según el tipo de gasto de que se trate; por ejemplo, para el tipo de gasto corriente indirecto (TG7), plantea que los recursos asignados se podrán utilizar en cualquier partida de gasto específica prevista en el clasificador por objeto del gasto corriente, de conformidad con el numeral 18 del Manual de Programación y Presupuesto 2023, para dar atención a los gastos indirectos de operación de las RO.

Asimismo, los gastos indirectos que la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez podrá destinar para el desarrollo de las diversas acciones asociadas con la planeación, operación, supervisión, seguimiento, atención ciudadana y evaluación, entre otros, del Programa S072 Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez, serán de hasta el importe menor que resulte entre el señalado en el segundo párrafo del numeral 29 del Manual de Programación y Presupuesto 2023 y el monto aprobado en el Presupuesto de Egresos de la Federación 2023 identificado con el TG7 “Gasto corriente por concepto de gastos indirectos de programas de subsidios”. El monto destinado a los gastos indirectos estará sujeto a la normatividad aplicable.

En cuanto al subsidio de Gasto Corriente Directo (TG1), en ningún caso estos recursos se podrán utilizar para el pago de prestaciones de carácter económico, compensaciones, sueldos o sobresueldos a personal directivo, docen-

te o empleadas/os que laboren en la SEP, en las Secretarías de Educación Estatales o en la AEFCEM; así como tampoco para pasajes y viáticos internacionales, arrendamiento para oficinas y equipo, tratamientos médicos o apoyos económicos directos a los educandos (ACUERDO número 29/12/22).

Durante la operación del Programa, la Coordinación Nacional, como responsable del ejercicio de su presupuesto autorizado e instancia ejecutora del apoyo otorgado, deberá observar que la administración de los recursos públicos se realice bajo los criterios de legalidad, honestidad, eficiencia, eficacia, economía, racionalidad, austeridad, transparencia, control de rendición de cuentas y equidad de género, establecidos en los artículos 1, 75 y 77 de la LFPRH, en el Título Cuarto, Capítulo XII, sección IV del RLPRH, así como las demás disposiciones que para tal efecto emita la SHCP, y disponga el PEF para el ejercicio fiscal 2023.

Auditoría, control y seguimiento

En cuanto a la auditoría, control y seguimiento, el documento establece que los subsidios mantienen su naturaleza jurídica de recursos públicos federales para efectos de aplicación, ejecución, fiscalización, transparencia y rendición de cuentas; por lo tanto, podrán ser revisados y auditados por la SFP o instancia fiscalizadora correspondiente que se determine; por el Órgano Interno de Control en la SEP y/o auditores independientes contratados para dicho fin, en coordinación con los Órganos Locales de Control; por la SHCP; por la Auditoría Superior de la Federación y demás instancias que en el ámbito de sus respectivas atribuciones resulten competentes.

Asimismo, como resultado de las acciones de auditoría que se lleven a cabo, la instancia de control que las realice mantendrá un seguimiento interno que permita emitir informes de las revisiones efectuadas, dando principal importancia a la atención en tiempo y forma de las anomalías detectadas hasta su total solventación.

Evaluación

El documento RO de este Pp establece una evaluación interna, externa e indicadores MIR específicos para evaluar y dar seguimiento a la implementación del programa.

Interna: La Coordinación Nacional podrá instrumentar un procedimiento de evaluación interna con el fin de monitorear el desempeño del Programa

Asimismo, se deberán incorporar indicadores específicos que permitan evaluar la incidencia de los programas presupuestarios en el abatimiento de las brechas entre mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y de cualquier forma de discriminación basada en el género, discapacidad, origen étnico u otras formas.

Externa: La Dirección General de Análisis y Diagnóstico del Aprovechamiento Educativo es la unidad administrativa ajena a la operación de los programas que, en coordinación con la Coordinación Nacional, instrumentará lo establecido para la evaluación externa de programas federales, de acuerdo con la LGDS, el PEF para el ejercicio fiscal 2023, los Lineamientos Generales para la Evaluación de los Programas Federales de la Administración Pública Federal y el Programa Anual de Evaluación (PAE). Dicha evaluación deberá incorporar la perspectiva de género.

Indicadores: Los indicadores del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez a nivel de propósito, componente y actividades de la Matriz de Indicadores para Resultados (MIR) 2023, cuyo nivel de desagregación es nacional, serán reportados por la Coordinación Nacional en el Módulo PbR del Portal Aplicativo de la SHCP (ACUERDO número 29/12/22).

Contraloría social

Se establece la Contraloría Social como el mecanismo de las personas beneficiarias, de manera organizada, independiente, voluntaria y honorífica, para verificar el cumplimiento de las metas y la correcta aplicación de los recursos públicos asignados a los programas federales, de conformidad con los artículos 69, 70 y 71 de la LGDS; 67, 68, 69 y 70 de su Reglamento.

Asimismo, en materia de Contraloría Social, el Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez se encuentra sujeto a los lineamientos y Estrategia Marco vigentes emitidos por la SFP, así como a los documentos normativos (Esquema, Guía Operativa y Programa Anual de Trabajo de Contraloría Social) validados por dicha dependencia, mismos que integran la Estrategia de Contraloría Social.

Criterio de valoración III. Instrumentos de seguimiento

De conformidad con el inciso o) del numeral 2 de los Lineamientos para la revisión, actualización, mejora, calendarización y seguimiento de los Indicadores del Desempeño de los Programas presupuestarios 2020 (Lineamientos ID 2020), un instrumento de seguimiento del desempeño agrupa los indicadores de desempeño de un Pp, a través de los cuales se mide el cumplimiento de los objetivos, y que son la base para el seguimiento y la evaluación del desempeño (ACUERDO número 29/12/22).

En este sentido, se considera a la Matriz de Indicadores para Resultados (MIR) como instrumento de seguimiento del desempeño (Fuente). La MIR es una herramienta de planeación estratégica y de seguimiento que expresa en forma sencilla, ordenada y homogénea, la lógica interna de los Pp. En este contexto, la incorporación de la información referente a la calidad de la MIR en el ISeD obedece a la necesidad de valorar el diseño de la lógica interna de los Pp, así como su orientación a resultados.

A continuación, se presenta la MIR que integra el Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez, para el ejercicio fiscal 2023 (Tabla 2.4).

Matriz de indicadores para resultados

[illegible]

Criterio de valoración IV. Calidad del diseño del Pp

Correcta definición del problema

El documento plantea elementos que se reconocen como parte del problema que se aborda, pero se hace de manera somera, sin establecer concretamente la definición del problema.

Contribución del Pp a los objetivos estratégicos de la dependencia

Considerando que la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez se creó con el objetivo de “fortalecer una educación inclusiva y equitativa, dirigida, prioritariamente, a la población que se encuentre en situación de pobreza o condiciones de vulnerabilidad” y quien es responsable de operar los programas de becas educativas, identificados de manera conjunta como los programas de Becas para el Bienestar Benito Juárez (BBBJ), se identifica que el Pp analizado contribuye a los objetivos estratégicos de su dependencia responsable, toda vez que la estrategia de acción consiste exclusivamente en el otorgamiento de becas monetarias; sin embargo, para contribuir al objetivo o finalidad de la Coordinación Nacional se requiere atender otros aspectos que permitan garantizar una educación inclusiva y con equidad para la población vulnerable.

Consistencia entre las líneas de acción y el cumplimiento de objetivos

El Pp tiene como única línea de acción otorgar una beca monetaria a las familias de NNA inscritos en algún nivel de EB en planteles educativos públicos y de modalidad escolarizada (i) clasificados como escuela prioritaria, o (ii) clasificados como escuela susceptible de atención y que tiene bajos ingresos, para cumplir el objetivo de que “niñas, niños y adolescentes que son integrantes de familias pobres, marginadas o que habitan en localidades prioritarias inscritos/as en Instituciones de Educación Básica del Sistema Educativo Nacional y que asisten a escuelas de esas localidades, permanecen y continúan sus estudios”.

Al contrastar la línea de acción del Pp frente a su objetivo planteado, se observa limitado el alcance de dicha línea de intervención, pues si bien atiende el aspecto socioeconómico de la familia, existen otros factores que inciden en el ausentismo, deserción y abandono escolar de los NNA en las comunidades más vulnerables, que requieren ser atendidos con mayor precisión.

Coherencia del instrumento de seguimiento del desempeño

La MIR que contempla el Pp para el seguimiento cumple con los elementos estructurales de este tipo de instrumentos. Se identifica una distancia entre acciones y cumplimiento de objetivos, por lo que es importante precisar objetivos de fin, propósito y componente, con la intención de que exista mayor claridad en la valoración y seguimiento de la implementación del programa.

Congruencia entre el diseño y la normatividad aplicable

Se han encontrado algunos elementos dentro de los diferentes documentos de diseño que requieren ser homologados a fin de unificar la operación de la intervención, tales como RO, Diagnóstico y MIR.

Posibles complementariedades y duplicidades con otros Pp

Tomando en cuenta el objetivo que se busca alcanzar con el Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez, se considera que la consecución de este pueda verse apoyada por políticas transversales cuyo fin se oriente a favorecer la equidad e inclusión educativa, así como las trayectorias educativas continuas de los NNA en contextos vulnerables.

Conclusiones

El Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez (PBEBBJ), de acuerdo con el análisis realizado, muestra inconsistencias desde el diseño del ciclo de la política; si bien a nivel de estructura cuenta con los elementos que contempla el ISeD de la SHCP, de acuerdo con

Segeplan (2015), en el diseño de la Pp, debe existir consistencia entre los instrumentos de planificación y gestión pública, debiendo contar con un marco estratégico que muestre coherencia lógica interna (objetivos, lineamientos estratégicos, técnicas, resultados). No obstante, mientras su objetivo plantea explícitamente “fomentar la permanencia escolar y conclusión de estudios en alumnos de familias de bajos ingresos”, sus mecanismos de actuación se concretan a la tarea de asignar una beca económica, sin establecer mecanismos de seguimiento y monitoreo a la trayectoria educativa del beneficiario.

Por tanto, desde esta misma óptica se plantean aspectos a alinear y fortalecer de modo que exista mayor consistencia para la consecución de sus objetivos y metas. Puesto que con las líneas de acción planteadas no le es posible alcanzar su objetivo central. Entre los elementos a fortalecer se puede mencionar lo siguiente:

- I. Es relevante la definición y publicación del diagnóstico del programa, para consolidar su diseño y guiar sus resultados.
- II. Es relevante elaborar una estrategia de cobertura con las metas a mediano y largo plazo, distinguiendo la población de permanencia y la de incorporación.
- III. Existen algunos elementos dentro de los diferentes documentos de diseño que requieren ser homologados a fin de unificar la operación de la intervención, tales como RO, Diagnóstico y MIR.
- IV. Es necesario que se diseñe un sistema de seguimiento sobre la trayectoria educativa de todos los integrantes de la familia, favoreciendo impulsar la continuidad en los diferentes niveles que conforman la educación obligatoria en México.
- V. Es relevante que se considere la transversalidad con otras políticas públicas que apoyen al cumplimiento del objetivo del Pp ya que con la línea de acción implementada no se garantiza su consecución.
- VI. Las recomendaciones a la MIR se enfocan en precisar objetivos de Fin, Propósito y Componente, modificar el indicador de Fin, adecuar un indicador de actividad, incluir un supuesto en el nivel de Componente y ajustar metas.

Por otra parte, Meny et al. (1992) plantean que “si toda política pública encubre una teoría del cambio social, su ejecución constituye su prueba de la verdad” (p. 168), por lo que, al tener fallas en el diseño para el logro de sus objetivos, estas se siguen a la implementación, evaluación y monitoreo, lo que queda en evidencia en la implementación para el ejercicio fiscal 2023, en el que, por carecer de un sistema de seguimiento sobre la trayectoria educativa de los beneficiarios, la evaluación realizada por la SHCP (2023) mostró dichos indicadores sin información en la MIR diseñada para el programa S072.

Por lo anterior, si bien desde la perspectiva del marco lógico el PBE-BBBJ muestra una estructura con inconsistencias a nivel de diseño, para lo que se plantean algunos elementos para fortalecer la política, antes de proceder a hacer ajustes a la misma, sería conveniente realizar una revisión de la dimensión o alcance del cambio social que pretende la misma, desde la perspectiva del cambio planeado, a partir de su estructura operativa, recuperando componentes que permitan reconfigurarla en una más integral, de modo que sea posible reconocer cuáles son los recursos, tiempo y esfuerzo que requiere para posibilitar la consecución de sus objetivos, superando las limitaciones de los programas que lo antecedieron.

Referencias

- Aguilar Villanueva, L. (2012). *Política Pública*. Grupo Editorial Siglo XXI.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: La transformación de la educación como base del desarrollo sostenible* (LC/PUB.2022/15-P).
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2021). *Consideraciones de Política para la atención al abandono escolar y rezago de los aprendizajes en el contexto de la pandemia por COVID – 19 y el regreso a clases en México*. CONEVAL, 2021. https://www.coneval.org.mx/Informes-Publicaciones/Documents/Consideraciones_Politica.pdf#search=deserci%C3%B3n
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *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*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019

- Diario Oficial de la Federación. (2020). *Decreto por el que se reforma y adiciona el artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5593045&fecha=08/05/2020#gsc.tab=0
- Gobierno de México. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Recuperado de <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>
- Hernández, L., Gonzalo De la Garza, T., Zamudio, J. y Yaschine, I. (coords.) (2019). *El Progreso-Oportunidades-Prospera, a 20 años de su creación*. CONEVAL.
- Meny, Y., Thoenig, J. C. y Morata, F. (1992). *Las políticas públicas*.
- Ordoñez Barba, G. y Silva, A. (2019). Progreso-Oportunidades-Prospera: avatares, alcances y resultados de un programa paradigmático contra la pobreza, en *Papeles de Población*, vol. 25, núm. 99.
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Secretaría de Educación Pública. (6 de julio de 2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2020). *Índice de Seguimiento al Desempeño. ISeD*. Recuperado de <https://www.gob.mx/shcp/acciones-y-programas/indice-de-seguimiento-al-desempeno>
- Secretaría de Educación Pública. (29 de diciembre de 2022). Acuerdo número 29/12/22 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez para el ejercicio fiscal 2023. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5676024&fecha=29/12/2022
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2023). *Ficha del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez*. Recuperado de <https://nptp.hacienda.gob.mx/programas/jsp/programas/fichaPrograma.jsp?id=11S072>
- Segeplan. (2015). *Guía para formulación de políticas públicas*.
- SITEAL. (2021). *México educación. Perfil de país*. Consultado el 21 de abril de 2023. Recuperado de <https://siteal.iiiep.unesco.org/pais/mexico>

- Valencia, E. y Jaramillo, M. (2019). “El programa Progres-Oportunidades Prospera en el régimen de bienestar dual mexicano”, en Hernández Licona, Gonzalo, De la Garza, Thania, Zamudio, Janet. y Yachine, Iliana (coords.). *El Progres-Oportunidades-Prospera, a 20 años de su creación*. CONEVAL.
- Yachine, I. (2019). “Progres-Oportunidades-Prospera, veinte años de historia” en Hernández Licona, Gonzalo, De la Garza, Thania, Zamudio, Janet. y Yachine, Iliana (coords.). *El Progres-Oportunidades-Prospera, a 20 años de su creación*. CONEVAL.

Capítulo 6

Influencia de las habilidades socioemocionales en el abandono escolar de estudiantes de nivel medio superior

Hilda Corina Ramírez García¹¹

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003504>



¹¹ Doctora en Políticas Educativas. Hildaramirez_dpeb2mat@cretam.edu.mx

Introducción

La investigación aborda un desafío crítico en el sistema educativo: el abandono escolar en el nivel medio superior. Este estudio se centra en entender cómo las habilidades socioemocionales del estudiantado influyen en su decisión de continuar o abandonar sus estudios.

Hablar del porcentaje de abandono escolar en las instituciones de nivel medio superior puede no causar tanto impacto en la sociedad, pero al considerar las historias y rostros detrás de esos números, surgen preguntas importantes. ¿Dónde están esos jóvenes? ¿Qué actividades están realizando? ¿Cómo es su calidad de vida actual? Conociendo estas historias personales, se puede obtener una mejor comprensión de los desafíos que enfrentan y desarrollar soluciones más efectivas para prevenir el abandono escolar. Además, es importante considerar la calidad de vida actual de estos jóvenes, dado que el abandono escolar conlleva consecuencias a largo plazo en términos de empleabilidad, ingresos y bienestar general.

La transición hacia la edad adulta se encuentra marcada por decisiones críticas que afectan el futuro de las y los jóvenes, siendo una de las más significativas la continuidad de su educación. En este escenario, el abandono escolar emerge como un desafío persistente, especialmente en el nivel medio superior, donde las decisiones tienen un impacto duradero en las trayectorias de vida del estudiantado. La relevancia de esta investigación se centra en un aspecto fundamental, pero a menudo subestimado, que podría influir en estas decisiones: las habilidades socioemocionales.

Las habilidades socioemocionales, que incluyen la autoestima, la empatía, el autocontrol y la resiliencia, son importantes para el desarrollo integral de los individuos. En el contexto educativo, estas habilidades no solo contribuyen al éxito académico, sino que también juegan un papel vital en la navegación de los desafíos sociales y emocionales que enfrentan las y los estudiantes.

Bisquerra y Pérez Escoda (2007) afirman que hay evidencia de que las y los estudiantes tienen un mejor rendimiento académico cuando están

motivados, controlan sus impulsos, muestran iniciativa y responsabilidad, entre otras competencias emocionales. Por lo tanto, los procesos educativos y de formación deben incorporar el desarrollo de estas competencias de manera integrada en los planes de estudio. No se trata simplemente de añadir competencias socioemocionales a los contenidos académicos, sino de lograr una integración sinérgica entre ambas dimensiones.

Bisquerra (2005) destaca que la educación debe preparar a los individuos para la vida, lo que equivale a decir que el objetivo fundamental de toda educación es el desarrollo humano. Cuando hablamos de desarrollo, también debemos considerar la prevención. De manera análoga a cómo el desarrollo de la salud conlleva la prevención de enfermedades, en el ámbito educativo, el desarrollo humano implica una prevención amplia de factores que puedan dificultarlo, como la violencia, el estrés, la ansiedad, la depresión, el consumo de drogas y conductas de riesgo, entre otros.

La presente investigación tiene como propósito explorar la incidencia de las habilidades socioemocionales del estudiantado de nivel medio superior en el abandono escolar y responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo impacta el desarrollo de habilidades socioemocionales de las y los estudiantes de nivel medio superior en el abandono escolar?

Con un enfoque específico en estas cuestiones, el estudio pretende aportar evidencia que pueda servir de base para el diseño de políticas educativas y programas pedagógicos que promuevan la permanencia escolar.

El fenómeno del abandono escolar en el nivel medio superior persiste a pesar de los múltiples esfuerzos gubernamentales y de las políticas y programas implementados para mitigarlo. Aunque se han ofrecido diversos tipos de becas destinadas a respaldar a estudiantes de bajos recursos económicos, esta problemática sigue siendo de gran magnitud en el ámbito educativo. A pesar de los esfuerzos por mejorar la accesibilidad a la educación y brindar apoyo a los estudiantes, las tasas de abandono escolar en el nivel medio superior continúan siendo elevadas, lo que evidencia la necesidad de soluciones más efectivas para enfrentar este desafío.

Según el Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (2022), considera que uno de los desafíos más importantes en el sistema educativo de México radica en el problema del abandono escolar, especialmente en la educación media superior o bachillerato. A medida que las y los estudiantes avanzan en su educación, las oportunidades mejoran, pero el bachille-

rato representa el escalón más vulnerable y pone en mayor riesgo el futuro laboral de la juventud. Además, la educación media superior actúa como un puente, ya que aquellos que logran concluir el bachillerato tienen más posibilidades de estudiar una licenciatura y, por ende, obtener empleos mejor remunerados en el sector formal. Sin embargo, el bachillerato tiene la tasa de abandono más alta, superando significativamente a la educación primaria y secundaria.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2021), para el ciclo 2021-2022 el abandono escolar para educación media superior alcanzó 9.2 %, mientras que para educación primaria y secundaria fue de 0.4 % y 2.5 %, respectivamente. Según datos oficiales, es posible observar una recuperación inclusive por debajo de niveles prepandemia, en la que medio millón de estudiantes dejaron el bachillerato por problemas económicos o para generar un ingreso para su hogar.

El enfoque metodológico de este trabajo de investigación es cualitativo, ya que se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. Este enfoque implica obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes, incluyendo sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos (Hernández Sampieri, 2014).

El diseño de la investigación adoptado es fenomenológico; se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida relacionadas con un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, que trascienden lo cuantificable.

La población objeto de estudio está compuesta por jóvenes que formaron parte de la generación 2019-2022 del Colegio de Bachilleres Plantel 02 de H. Matamoros, Tamaulipas. Esta población incluye tanto a aquellas y aquellos estudiantes que completaron sus estudios de preparatoria en el tiempo programado como a aquellos que abandonaron sus estudios antes de finalizar su educación de nivel medio superior. La población objetivo abarca diversos grupos y clases sociales, así como hombres y mujeres.

Nuestro estudio se enfoca en dos grupos distintos: por un lado, seis estudiantes que lograron culminar exitosamente su trayectoria académica, demostrando un desempeño óptimo en sus estudios de nivel medio superior. Por otro lado, contamos con un grupo de cinco jóvenes que abandonaron sus estudios antes de completar su educación en este nivel.

La muestra seleccionada para esta investigación consistió en un total de 11 estudiantes de la generación 2019-2022 del Colegio de Bachilleres de Tamaulipas, Plantel 02 en la ciudad de H. Matamoros, Tamaulipas. Esta muestra se dividió en dos grupos: 6 jóvenes que culminaron sus estudios de nivel medio superior y 5 jóvenes que abandonaron sus estudios.

La selección de los participantes se realizó mediante una técnica de muestreo intencional o no probabilístico, en la cual se eligió a aquellos estudiantes que cumplieran con los criterios de inclusión establecidos para la investigación. Se buscó incluir tanto a hombres como a mujeres con el fin de tener una representación equitativa de género en el estudio.

Aunque el tamaño de muestra pueda parecer pequeño, es importante destacar que en los estudios cualitativos el enfoque no se centra en la generalización de los resultados a una población más amplia desde una perspectiva probabilística. En cambio, el objetivo principal es explorar en profundidad las experiencias, emociones y percepciones de los participantes seleccionados.

Según lo señalado por Hernández Sampieri (2014), en las investigaciones cualitativas, el tamaño de la muestra carece de importancia desde un punto de vista probabilístico, puesto que el propósito principal del investigador no radica en la generalización de los resultados a una población más amplia. En cambio, su objetivo principal radica en la obtención de una comprensión profunda del fenómeno en estudio.

En el contexto de este estudio cualitativo, la muestra estuvo compuesta por un conjunto de individuos seleccionados de forma deliberada para la recopilación de datos, y no necesariamente refleja la totalidad de la población bajo estudio, dado que la atención se enfoca en una exploración minuciosa de los participantes específicamente elegidos.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas con el propósito de obtener información detallada sobre las habilidades socioemocionales desarrolladas por los estudiantes durante su trayectoria académica. Previamente a la realización de las entrevistas, se realizó un proceso de validación del instrumento mediante un piloteo con una muestra de dos participantes. El objetivo de este piloteo fue garantizar la eficacia del instrumento en la recolección de datos y enfocar la conversación en el tema de interés.

Se utilizó el método de referencia por pares, contactando a estudiantes que ya habían sido entrevistados, con el fin de ubicar y entrevistar a otros

jóvenes. En total, se realizaron 5 entrevistas telefónicas. En ambos casos, las entrevistas fueron grabadas con el propósito de realizar posteriormente su transcripción manual.

Para la elaboración del guion de la entrevista, se consideraron como categoría principal el desarrollo de habilidades socioemocionales y como subcategorías la resiliencia, inteligencia emocional, trabajo colaborativo, clima escolar, entorno familiar y proyecto de vida, que definen los límites y alcances de la investigación, abordando información relevante para la investigación. Las categorías se establecieron a partir del objetivo de la investigación y se conceptualizaron, operacionalizándolas en una lista de subcategorías que delimitan qué aspectos se investigarán y cómo se abordarán.

Este guion de entrevista aborda múltiples subcategorías que se relacionan con aspectos emocionales, familiares, sociales y personales. Proporciona una estructura que permite explorar diversos aspectos de la vida del entrevistado, desde su contexto familiar y social hasta sus habilidades emocionales y metas futuras.

Subcategoría: Resiliencia

1. Exploración sobre la familia y la superación de situaciones difíciles, como la pérdida de un padre/madre.
2. Experiencias de enfrentar fracasos y cómo se manejaron.
3. La comodidad al buscar ayuda de otras personas.

Subcategoría: Inteligencia emocional

4. Autoevaluación de la sociabilidad y ejemplos que respalden esa percepción.
5. Reacciones ante el insulto, manejo de amistades y celos.
6. Relatos sobre cómo se apoyó a un amigo/a en momentos difíciles.
7. Experiencia reciente de sentirse avergonzado/a y cómo se gestionó.

Subcategoría: Trabajo colaborativo

8. Situaciones donde no se expresó una opinión por temor al rechazo.
9. Actitud hacia compartir ideas y conocimientos con compañeros o compañeras de clase.

Subcategoría: Clima escolar

11. Relaciones con los compañeros o compañeras de clase y experiencias con el acoso escolar (*bullying*).
12. La percepción sobre interrumpir al maestro/a para aclarar dudas.

Subcategoría: Entorno familiar

13. Relaciones con hermanos y padres.
14. Preferencias sobre pasar tiempo en familia los fines de semana.
15. Ocupaciones de los padres y roles familiares.
16. Posición en la estructura de hermanos o hermanas y relaciones con ellos.
17. Experiencias de cuidar hermanos o contribuir económicamente al hogar.
18. Nivel de independencia y apego al hogar familiar.

Subcategoría: Proyecto de vida

19. Opinión sobre la influencia de la suerte en el éxito.
20. Identificación de fortalezas y debilidades personales.
21. Metas y aspiraciones de vida.

Procedimiento de recolección de los datos:

Fase 1

Se llevaron a cabo pruebas piloto con estudiantes para asegurar que las preguntas fueran claras y comprensibles, lo que permitió obtener respuestas precisas por parte de las y los jóvenes.

Fase 2

Se procedió a la localización y realización de las entrevistas. La recopilación de datos se realizó tanto de forma presencial en la biblioteca del plantel como por vía telefónica, utilizando como referencia a estudiantes previamente entrevistados.

Fase 3

Una vez concluidas todas las entrevistas, se procedió a la transcripción de los datos obtenidos. Este proceso implicó registrar cuidadosamente la información recopilada durante las entrevistas para su posterior análisis.

En este estudio, se empleó el software Atlas.ti como herramienta para el procesamiento y análisis de los datos cualitativos recolectados.

1. En primer lugar, se importaron las transcripciones de las entrevistas realizadas. Estas transcripciones constituyeron la base de datos primaria sobre la cual se realizó el análisis.

2. Sistematización de las entrevistas: Se llevó a cabo un proceso de sistematización de las entrevistas, el cual consistió en la horizontalización de los datos para realizar un análisis inductivo. En este proceso, se identificaron las declaraciones más significativas, conocidas como unidades de significado, con el fin de generar descripciones detalladas dentro del texto. Esto permitió obtener la descripción textural (NOEMA) de cada entrevista.
3. Codificación: Se procedió a la codificación individual de cada entrevista en el software Atlas.ti. Durante esta etapa, se identificaron y asignaron categorías relevantes a los fragmentos de texto correspondientes a cada entrevista en particular.
4. Generación de diagramas Sankey: Con el objetivo de visualizar las conexiones entre las categorías identificadas en cada entrevista, se crearon diagramas Sankey. Estos diagramas proporcionaron una representación gráfica de las relaciones entre las categorías específicas para cada entrevista analizada.
5. Noesis o descripción estructural: Se llevó a cabo un proceso reflexivo para explorar y comprender la estructura y los patrones emergentes en los datos. Esta fase permitió profundizar en el análisis y obtener una comprensión más completa de la información recopilada.
6. Reporte de la esencia del fenómeno: Finalmente, se realizó un informe que capturó la esencia del fenómeno estudiado, incorporando los hallazgos clave derivados del análisis de los datos. Este informe proporcionó una descripción detallada y significativa de las experiencias y perspectivas de los participantes en relación con el tema de investigación.

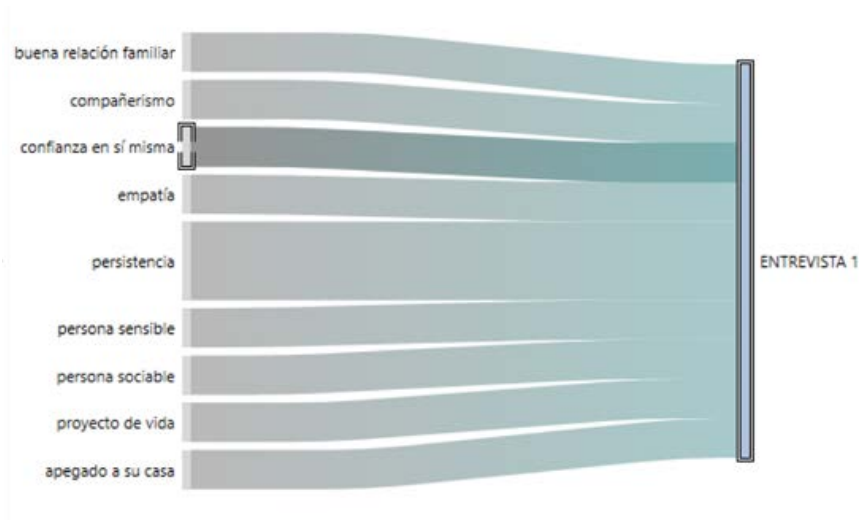
El uso del software Atlas.ti permitió un procesamiento eficiente de los datos cualitativos, facilitando su análisis y visualización. Los pasos mencionados garantizaron un enfoque riguroso en la exploración y comprensión del fenómeno estudiado, proporcionando una base sólida para la interpretación de los resultados y la generación de conocimiento.

En el análisis de los datos, los diagramas Sankey jugaron un papel fundamental al visualizar las relaciones y conexiones entre los códigos y subcategorías aplicados a las transcripciones de las entrevistas. Estos diagramas permitieron la identificación de patrones recurrentes, es decir, temas

y conceptos que surgieron de manera consistente a lo largo de las entrevistas. (Figuras 1 y 2).

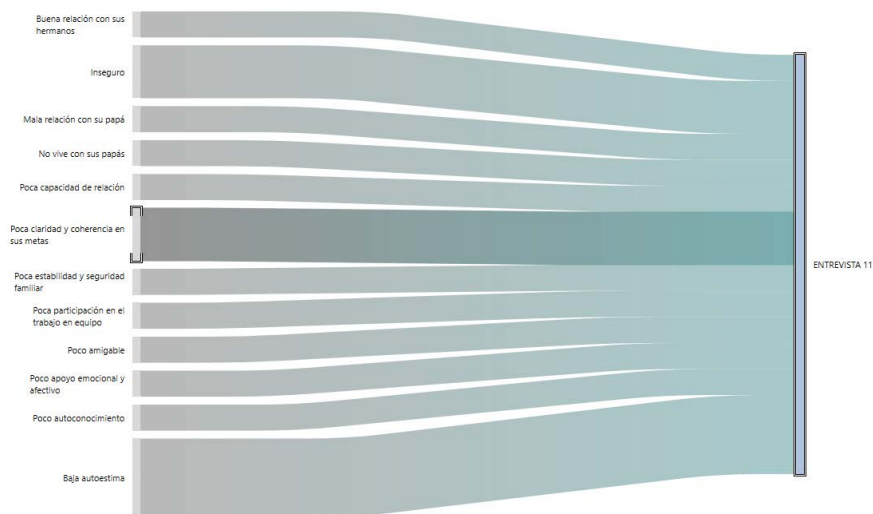
Figura 1.

Entrevista 1 (terminó satisfactoriamente la preparatoria y continúa estudiando)



Fuente: Elaboración propia.

En el diagrama de Sankey correspondiente a esta entrevista, se destaca la persistencia como la línea más gruesa. Le siguen en tamaño similar la buena relación familiar y ser solidaria. Estas dimensiones se muestran con líneas más gruesas en comparación con otras variables o categorías. Esto indica que la entrevistada valora la persistencia, la buena relación familiar y ser solidaria.

Figura 2.*Entrevista 11 (no terminó la preparatoria)**Fuente:* Elaboración propia.

En el diagrama de Sankey correspondiente a esta entrevista, se destaca baja autoestima como la más gruesa. Le siguen en tamaño similar inseguridad y poca claridad y coherencia en metas. Estas dimensiones se muestran con líneas más gruesas en comparación con otras. Esto indica que el entrevistado experimenta una baja autoestima, inseguridad y dificultades en cuanto a la claridad y coherencia en sus metas.

En el grupo de jóvenes que lograron terminar su educación media superior, se destacaron patrones específicos. Aquellos con un proyecto de vida definido mostraron una mayor orientación hacia metas, lo cual tuvo un impacto positivo en su rendimiento académico. Además, la presencia de una buena relación familiar se asoció con mayores índices de éxito académico, subrayando la importancia del apoyo familiar en el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía.

En contraste, en el grupo de estudiantes que lamentablemente no pudieron concluir sus estudios, emergieron patrones distintivos. La baja autoestima, la falta de habilidades sociales y la sensación de inseguridad fueron recurrentes en este grupo, sugiriendo áreas específicas que podrían requerir atención y apoyo.

Estos hallazgos subrayan la relevancia de factores como la planificación a largo plazo, la calidad de las relaciones familiares y el desarrollo de habilidades socioemocionales en el éxito académico de los jóvenes. Al comprender estos patrones, se abren oportunidades para diseñar intervenciones y programas educativos que aborden las necesidades específicas de cada grupo, fomentando un entorno más propicio para el desarrollo integral de los estudiantes. Según Aranda y Caldera (2018), estas competencias son esenciales para alcanzar un desarrollo integral en los estudiantes, ya que desempeñan un papel fundamental en la formación de su personalidad y en el establecimiento de relaciones sociales. Estos elementos, a su vez, facilitan el éxito académico, profesional y personal.

Es importante mencionar que, durante la investigación, surgieron temas emergentes, es decir, aspectos o ideas que surgieron de manera espontánea durante el análisis de datos y que no estaban predefinidos, como la necesidad de considerar las habilidades de comunicación como una entidad independiente, reconociendo su importancia en el contexto de las habilidades socioemocionales.

Centramos nuestra atención en una única categoría denominada habilidades socioemocionales. Esta categoría se dividió en seis subcategorías: resiliencia, inteligencia emocional, trabajo colaborativo, clima escolar, entorno familiar y proyecto de vida. No obstante, en retrospectiva, habría sido beneficioso considerar la inclusión de la subcategoría “Habilidades de Comunicación” como una entidad independiente, en lugar de agruparla bajo la subcategoría “Trabajo Colaborativo”. Esta decisión habría permitido un análisis más detallado de aspectos como la escucha activa, la comunicación asertiva y la expresión efectiva de sentimientos y pensamientos, dada su importancia y relevancia en el estudio.

La relación más significativa que emergió fue la interconexión entre las diversas habilidades socioemocionales y su impacto en el éxito académico.

Esta investigación confirmó una relación entre las habilidades socioemocionales y el abandono escolar en los estudiantes egresados del COBAT 02. Estos resultados coinciden en cierta medida con estudios previos que indican que el desarrollo de estas habilidades está vinculado al rendimiento académico.

Al comparar los resultados de nuestro estudio con investigaciones anteriores, se observa una coherencia con la literatura existente que resalta la relevancia de las habilidades socioemocionales en el logro académico y la retención estudiantil. En este contexto, el estudio llevado a cabo por Cabanillas et al. (2020), titulado “Habilidades Socioemocionales en las Instituciones Educativas”, tuvo como objetivo principal examinar de manera exhaustiva información válida y confiable relacionada con las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo. Los resultados obtenidos proporcionan una confirmación contundente del impacto positivo y efectivo que estas habilidades ejercen en diversos aspectos de la vida escolar.

Otro estudio fue el realizado por Treviño et al. (2019), denominado “Habilidades socioemocionales y su Impacto en el Rendimiento Educativo de Estudiantes de Educación Media Superior en Nuevo León, México”. En este estudio se emplearon datos del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes correspondientes al año 2017. El objetivo principal fue examinar la influencia de habilidades específicas, como perseverancia, empatía, autorregulación y toma de decisiones (tanto positiva como negativa), en los resultados de las áreas de lenguaje y comunicación, así como en matemáticas, utilizando una muestra de 4822 estudiantes.

Para lograr esto, se propuso un modelo teórico que representara la relación entre estas habilidades y el rendimiento académico, estableciendo el peso de cada factor. Los hallazgos indicaron que todos los factores analizados ejercen una influencia significativa en el rendimiento en ambas áreas estudiadas. La conclusión relevante es que las habilidades socioemocionales de los estudiantes deberían recibir un reconocimiento adecuado, ya que generan beneficios sustanciales en el progreso académico de los alumnos, a pesar de que su valor aún no ha sido plenamente apreciado en el ámbito educativo.

En congruencia con estos resultados, los recursos socioemocionales son aprendizajes experienciales y significativos que buscan que las y los estudiantes se formen como ciudadanas y ciudadanos responsables, honestos, comprometidos con el bienestar físico, mental y emocional, tanto personal como social, según lo contempla el Diario Oficial de la Federación (2022).

Se observa que aquellas y aquellos estudiantes que lograron fortalecer y aplicar estas habilidades presentaron mayores índices de éxito en la culminación de sus estudios. Las habilidades socioemocionales, tales como la

resiliencia (persistencia), el entorno familiar (buena relación familiar), inteligencia emocional (autoconocimiento, empatía, autocontrol y capacidad de relación), proyecto de vida definido y el trabajo colaborativo (liderazgo y resolución de conflictos), jugaron un papel fundamental en su capacidad para superar los desafíos académicos y personales que enfrentaron durante su trayectoria educativa.

Nuestra investigación revela una relación significativa entre la carencia de desarrollo de habilidades socioemocionales y el abandono de los estudios por parte de algunos jóvenes. El estudiantado que presentó deficiencias en habilidades como la capacidad de relación, la falta de un proyecto de vida definido, la baja inteligencia emocional (manifestada en inseguridad, nerviosismo, falta de asertividad, entre otros), un entorno familiar perjudicial y la ausencia de resiliencia se encontró en desventaja al enfrentar situaciones de estrés, dificultades emocionales o conflictos interpersonales. Estas dificultades a menudo los llevaron a desmotivarse y finalmente a abandonar sus estudios.

El estudio se enriquece al considerar el marco teórico que incluye autores como Santos (2015), quien considera que, en el contexto de la educación, la dimensión emocional y afectiva ha sido subestimada, como si estuviera oculta, pero en realidad, todos somos conscientes de que estas emociones son una parte esencial de la vida en la institución educativa, tanto para quienes forman parte de ella como para la propia entidad.

Goleman (1995) ha destacado la importancia de la inteligencia emocional en la educación, señalando que las habilidades emocionales son fundamentales para el éxito en la vida, no solo en términos académicos, sino también en aspectos como el manejo del estrés, la ansiedad, la depresión y la violencia. En este sentido, la educación emocional se considera una forma de prevención primaria no específica, tal como lo describe Bisquerra (2005). Esto implica que, al adquirir habilidades socioemocionales, las y los estudiantes están mejor preparados para enfrentar una variedad de situaciones y reducir su vulnerabilidad a posibles problemas en el futuro.

En concordancia con estas perspectivas, Cohen (como se cita en Álvarez y del Río, 1990) destaca que, en la educación informal, el contenido de lo que se aprende está intrínsecamente ligado a la relación entre el maestro y el estudiante, llevando consigo una importante carga afectiva. En otras palabras, quién enseña y cómo se enseña tienen un impacto significativo en el proceso

de aprendizaje. Esto subraya la necesidad de que la educación considere no solo el aspecto cognitivo, sino también el emocional, fomentando relaciones positivas y apoyando el bienestar emocional del estudiantado.

Al integrar las perspectivas de autores como Goleman (1995), Santos (2015), Bisquerra (2005) y Cohen (1990) en nuestra discusión, conclusiones y recomendaciones, destacamos la relevancia de la educación emocional en el contexto escolar. Esto implica no solo la adquisición de conocimientos académicos, sino también el desarrollo de habilidades emocionales que fortalezcan a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida y promuevan un ambiente educativo enriquecedor y saludable.

En cuanto al enfoque fenomenológico utilizado en esta investigación, fue fundamental para explorar en profundidad las experiencias y perspectivas de las y los participantes en relación con las habilidades socioemocionales. El enfoque fenomenológico busca comprender la esencia de las experiencias humanas, permitiendo que las y los participantes expresen sus vivencias de manera auténtica. Esto resultó particularmente útil en nuestro estudio, ya que nos permitió capturar las experiencias emocionales y sociales de los estudiantes de manera detallada y sin prejuicios.

Al centrarnos en una única categoría, “Habilidades socioemocionales”, y desglosarla en subcategorías específicas, pudimos explorar en profundidad las diversas dimensiones de estas habilidades. Sin embargo, la reflexión retrospectiva nos lleva a reconocer la importancia de considerar la inclusión de la subcategoría “Habilidades de comunicación” como una entidad independiente. Esto habría permitido un análisis más completo de aspectos clave relacionados con la comunicación y su impacto en el éxito académico y personal del estudiantado.

Existen diversas subcategorías adicionales que pueden ser de gran interés y que no fueron consideradas en esta investigación. Estas subcategorías complementarias pueden contribuir significativamente a lograr una comprensión más exhaustiva de la vida y las experiencias de la persona entrevistada.

Algunas de estas subcategorías podrían ser intereses o pasatiempos para investigar acerca de las actividades extracurriculares y pasiones personales del entrevistado. Otra subcategoría podría ser el impacto social y comunitario para explorar la participación del individuo en actividades de

índole social y comunitaria, como el voluntariado, el activismo o las contribuciones a la sociedad. Esto puede arrojar luz sobre su compromiso con su entorno y su comunidad.

La inclusión de estas subcategorías adicionales puede enriquecer considerablemente la entrevista, permitiendo una comprensión más completa y profunda de la vida y las experiencias del entrevistado. Este enfoque más amplio será beneficioso tanto para la investigación como para la creación de mapas conceptuales más detallados y significativos.

Para llevar a cabo esta propuesta de manera efectiva en términos de prevención, se pueden implementar prácticas como la inclusión de la educación socioemocional en el currículo escolar desde el nivel básico. Esto implica la incorporación de programas específicos que enseñen a las y los estudiantes a reconocer y manejar sus emociones, a desarrollar empatía y habilidades de comunicación, y a resolver conflictos de manera constructiva. También es importante promover un ambiente escolar inclusivo y de apoyo donde las y los estudiantes se sientan seguros para expresar sus emociones y preocupaciones.

No obstante, no se puede pasar por alto la importancia de que las y los docentes también sean competentes en el manejo de sus propias emociones. Los educadores desempeñan un papel fundamental como modelos a seguir para los estudiantes. Si los docentes pueden demostrar habilidades socioemocionales sólidas, esto no solo beneficiará su propio bienestar, sino que también proporcionará ejemplos positivos para el alumnado.

Por lo tanto, la capacitación y el desarrollo profesional de docentes en áreas como la inteligencia emocional y la gestión de conflictos son aspectos importantes para garantizar que puedan guiar efectivamente a sus estudiantes en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Esto no solo contribuirá al éxito académico, sino que también ayudará a crear un entorno educativo en el que las emociones y las relaciones se aborden de manera constructiva y enriquecedora para todos los involucrados.

En cuanto a la remediación, es esencial centrarse en estudiantes que puedan estar enfrentando dificultades socioemocionales. Esto implica un proceso de identificación temprana de problemas, donde se observa y evalúa de manera cuidadosa el comportamiento y el bienestar emocional del estudiantado.

Una vez identificados, es importante proporcionar recursos de apoyo adecuados. Esto puede incluir la disponibilidad de consejeros escolares o psicó-

logos en la escuela, profesionales que estén capacitados para ayudar a las y los estudiantes a comprender y superar sus desafíos emocionales o sociales.

Además, se pueden implementar intervenciones específicas diseñadas para abordar las necesidades particulares de las y los estudiantes en cuestión. Estas intervenciones pueden incluir programas de tutoría, donde un mentor o tutor capacitado trabaja de cerca con el estudiante para proporcionar orientación y apoyo personalizado.

Los hallazgos de esta investigación resaltan la relevancia de las habilidades socioemocionales en la educación. Al correlacionar estas habilidades con menores tasas de abandono escolar, el estudio refuerza la idea de que la educación no debe enfocarse únicamente en el aprendizaje académico, sino también en el desarrollo emocional y social del estudiantado. La discusión se centra en cómo la integración de programas de desarrollo socioemocional puede servir como una herramienta estratégica para prevenir el abandono escolar, alineándose con investigaciones previas que sugieren beneficios significativos en términos de bienestar estudiantil y éxito académico.

Benítez Hernández y Victorino Ramírez (2019) mencionan que vivimos en una era caracterizada por confusión, incertidumbre e insatisfacción. En este contexto, la cognición y la emoción cobran una nueva relevancia teórica y se integran de manera coherente, dando lugar a lo que se conoce como habilidades socioemocionales.

La investigación concluye que el desarrollo de habilidades socioemocionales juega un papel importante en la prevención del abandono escolar. Las conclusiones enfatizan la necesidad de políticas educativas que integren programas de desarrollo socioemocional de manera sistemática en los planes de estudio. Se recomienda que las instituciones educativas implementen estrategias pedagógicas que fomenten estas habilidades, apoyando así a las y los estudiantes no solo en su éxito académico, sino también en su bienestar personal y social. Además, se sugiere realizar investigaciones futuras que profundicen en las distintas dimensiones de las habilidades socioemocionales y su impacto en diversos contextos educativos.

Referencias

- Álvarez, A., & del Río, P. (1990). *Aprendizaje y desarrollo: La teoría de la actividad y la zona de desarrollo próximo*. Editorial Alianza. https://www.researchgate.net/profile/Amelia-Alvarez/publication/348559478_Aprendizaje_y_desarrollo_La_teoría_de_la_actividad_y_la_ZDP/links/60049afa45851553a05072dc/Aprendizaje-y-desarrollo-La-teoría-de-la-actividad-y-la-ZDP.pdf
- Aranda Romo, M., & Caldera Montes, J. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revista Educarnos*, 41, 41-66. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2018/09/articulo-maria-guadalupe.pdf>
- Benítez Hernández, M., & Victorino Ramírez, L. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 129-144. <https://www.redalyc.org/journal/5739/573962080013/html/>
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 95-114. <http://hdl.handle.net/11162/35429>
- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, *Revista de la Redalyc*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Cabanillas, T., Rivadeneyra, P., Palacios, A., & Hernández, F. (2020). Habilidades socioemocionales en las instituciones educativas. *Revista Sci-Comm Report*, 1(1), 1-9. <https://revistas.uautonoma.cl/index.php/scr/article/view/609/96>
- Diario Oficial de la Federación. (2022). *Acuerdo número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022&print=true
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Kairós. http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). <https://example.com/LIBRO%20HERNANDEZ%20SAMIPIERI.pdf>

- Instituto Mexicano para la Competitividad A. C. (IMCO). (2022). *Bachillerato, el escalón frágil de la educación*. https://imco.org.mx/bachillerato-el-escalon-fragil-de-la-educacion/?fbclid=IwAR2cvWkyf6jxHuazu-HQdgiDyCGNN0ROAoixwT_DZ2OHcY_id_zkLoQXWHQg
- Santos Guerra, M. Á. (2015). Arqueología de los sentimientos en la Organización Escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 9-31. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1840>
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2020-2021*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf
- Treviño, D., González, M., & Montemayor, K. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior. *Revista de Psicología y Ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 1-18. <https://revistapcc.uat.edu.mx/index.php/RPC/article/view/283/297>

Capítulo 7

Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE): 2016, 2018 y 2020

Karen Judith Zúñiga Rodríguez¹²
Albelí Segovia Sánchez¹³

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003511>



¹² Primaria Conrado Castillo <https://orcid.org/0009-0005-7885-2240>, karezuniga_dpe6@cretam.edu.mx

¹³ Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda. https://orcid.org/0000-0002-0420-6642alheli_segovia@cretam.edu.mx

Introducción

Existen múltiples factores que influyen en el rendimiento académico del alumno. En relación a esto, Sánchez (2012) establece que un clima escolar positivo dentro del salón es un elemento que permite desarrollar de mejor manera el desempeño escolar. De igual manera, López y Bisquerra (2013) distinguen la importancia del clima de la clase, pues existe un vínculo entre los efectos académicos y los factores socioafectivos de los estudiantes, es decir, las emociones que se generan al interactuar con sus compañeros y docentes. Por este motivo, es fundamental buscar generar un ambiente agradable dentro de las aulas de las instituciones educativas.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el informe TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje, establece que:

Un buen clima escolar propicia entornos que favorecen tanto el trabajo de los docentes como el aprendizaje de los estudiantes, influyendo positivamente en el rendimiento tanto de unos como de otros. El clima escolar resulta determinante en la calidad de vida del centro educativo e incluye cuestiones relacionadas con la seguridad de las personas (acoso o abuso verbal o físico a profesores o estudiantes); llegar con retraso al centro o absentismo de profesores o estudiantes; comportamientos delictivos (vandalismo, tenencia o uso de drogas y alcohol); y discriminación de cualquier tipo (2014, p.38).

De igual manera, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura a través del documento Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe? (2013) establece que una convivencia escolar armoniosa entre estudiantes, así como entre profesores y alumnos, está positivamente correlacionada con el éxito académico.

En este contexto, la Secretaría de Educación Pública en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 y en congruencia con el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 proyecta que:

Para que todas y todos los mexicanos puedan alcanzar su pleno desarrollo, es necesario contar con escuelas accesibles, seguras, limpias, salubres, equipadas, con infraestructura y acompañamiento que generen entornos favorables para el aprendizaje. No obstante, en el país existe un número importante de planteles educativos que no cuentan con los estándares mínimos para asegurar el aprendizaje (p. 200).

Ante esta necesidad, el Gobierno Federal, en coordinación con la SEP, en el contexto de la Política Nacional para una Escuela Libre de Acoso, implementó el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), el cual se llevó a cabo por primera vez en el ciclo escolar 2016-2017.

Programa Nacional de Convivencia Escolar

En base al ACUERDO número 28/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2020 (DOF: 29/12/2019), este proyecto tiene el objetivo de “favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar pacífica, inclusiva y democrática que coadyuven a prevenir situaciones de discriminación y de acoso escolar en escuelas públicas de educación básica que participen en el PNCE, contribuyendo a la mejora del clima escolar y el impulso de una cultura de paz”.

Este programa es una propuesta del Gobierno Federal que la SEP implementa a través de la Política Nacional para una Escuela Libre de Acoso Escolar con el objetivo de fortalecer la educación básica. El PNCE aborda uno de los aspectos de mayor preocupación en el ámbito educativo, destacando la importancia de favorecer entornos seguros y de respeto en las instituciones como aspecto fundamental para el desarrollo integral de las niñas y niños.

Durante el ciclo escolar 2013-2014, la Subsecretaría de Educación Básica fortaleció el Sistema Básico de Mejora Educativa, que establece cuatro prioridades, una de las cuales es el desarrollo de una buena convivencia escolar. Al fortalecer el sistema básico de mejora educativa mediante el PNCE, se promueve la convivencia sana y pacífica, en la cual se necesitó del trabajo colaborativo entre autoridades educativas, docentes y padres de familia; esto contribuye al desarrollo de una sociedad segura y libre de violencia.

En este contexto, el PNCE funge como un instrumento para mejorar la calidad de la educación en México, destacando la importancia de prevenir situaciones de acoso escolar, así como destaca el aspecto formativo. Está orientado al logro de una convivencia sana y pacífica mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales, a través de asesoría al personal educativo, el uso de materiales educativos, participación activa de los padres de familia y apoyo de la Autoridad Educativa Local.

Este programa tiene cobertura nacional, aunque solo se implementa en las escuelas públicas que se encuentran en regiones focalizadas. El recurso se otorga a las instituciones que cumplen con los criterios de priorización según la Autoridad Educativa Local (DOF 28-12-2019).

Implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar

De acuerdo al Documento Base del PNCE, se proponen seis actividades como parte del plan en la implementación en las escuelas. A continuación se mencionan estas acciones y una breve descripción de cada una:

Elaboración y distribución de materiales educativos impresos y audiovisuales

El PNCE es una propuesta organizada en seis ejes formativos que pretende contribuir a la construcción de bases socioemocionales; está dirigido a alumnos, docentes y padres de familia. En los materiales se plasman los siguientes temas:

1. Autoestima. Me conozco y me quiero como soy.
2. Expreso y manejo mis emociones.
3. Convivo con los demás y los respeto.
4. Las reglas: acuerdos de convivencia.
5. Resolución pacífica de conflictos.
6. Todas las familias son importantes.

Como propuesta de trabajo, el PNCE sugiere llevar a cabo las actividades destinando una hora a la semana; es importante destacar que cada tema está planificado para realizarse en cuatro sesiones, incorporándolas a la

planeación que el docente trabaja diariamente para así reforzar el contenido de manera transversal.

Con el fin de favorecer y facilitar la implementación del PNCE, se recomienda a los supervisores, directivos y docentes conocer y analizar los materiales elaborados, los cuales se mencionan enseguida:

1. Cuaderno de actividades para el alumno.
2. Guía para el docente.
3. Manual para el docente.
4. Manual de trabajo. Talleres para padres, madres y tutores.

Capacitación a los equipos técnicos estatales

El PNCE contempla el fortalecimiento de conocimientos y habilidades de equipos técnicos como elemento fundamental de la implementación de este proyecto.

Para lograr la capacitación se propuso llevarla a cabo en tres etapas. En la primera etapa, los asesores del PNCE nacional brindan capacitación al equipo técnico de la Coordinación Estatal. En la segunda etapa, el equipo técnico estatal dio acompañamiento a jefes de sector, asesores técnicos pedagógicos y supervisores. Finalmente, en la tercera etapa se fortalecieron las capacidades de directores y docentes.

Asesoría y acompañamiento a docentes y directivos durante el ciclo escolar

El supervisor será el encargado de realizar el acompañamiento a los directivos y docentes con la finalidad de informar, resolver dudas y revisar las estrategias didácticas.

Para lograrlo, el asesor debe elaborar registros de observaciones, de las dudas, las soluciones con la intención de compartir la información recabada con otros colectivos.

Promoción e integración de actividades del PNCE en las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE)

Los Consejos Técnicos Escolares (CTE) serán un espacio en el que se planificarán las actividades que se integrarán en la Ruta de Mejora de las escuelas, así como las actividades de seguimiento y valoración.

El PNCE propone las siguientes actividades para realizarse en el CTE:

- Explorar, reflexionar y dialogar sobre los temas y actividades de los distintos materiales.
- Determinar el uso de materiales e implementación en el aula.
- Revisar las sesiones de los materiales y planear la aplicación con los estudiantes.
- Realizar la sesión semanal de una hora.
- Participar en los talleres para madres, padres y tutores con el fin de vincular los temas que se trabajan en el salón de clase.

Promover la participación de madres, padres y tutores

La intervención de las madres, padres y tutores se reconoce como relevante en el PNCE con la intención de mejorar la convivencia y promover su desarrollo socioemocional, así como el de los estudiantes.

En el documento Manual de trabajo se proponen estrategias y prácticas de crianza que mejoren la convivencia familiar y apoyen a lograr una convivencia armónica, pacífica e inclusiva en la escuela.

Además de los documentos impresos, se complementan los materiales con recursos audiovisuales y cápsulas informativas. Los cuales están disponibles en el sitio web del Programa.

Seguimiento a la implementación del PNCE

Para el seguimiento de la implementación se entregará un formato, los criterios y la presentación del Informe Trimestral Técnico Pedagógico. Se diseñó una estrategia de seguimiento que se reportará a la Dirección nacional del Programa.

Evaluación

Las escuelas que participan en el programa aplicarán instrumentos de evaluación y seguimiento para conocer el antes y después de la implementación del PNCE. Estos facilitarán la evaluación de aspectos fundamentales como la convivencia, habilidades sociales y emocionales. La información obtenida será comparada para conocer si el PNCE favoreció la disminución de violencia escolar.

Materiales que conforman el PNCE

La Secretaría de Educación Básica (SEB, 2019) facilita el Catálogo de Materiales del PNCE como una “herramienta de consulta para orientar a las comunidades educativas acerca de los recursos con que cuenta el programa, y que sean de utilidad para desarrollar las habilidades socioemocionales del alumnado, docentes, madres y padres de familia y tutores”. Dichos materiales digitales e impresos se han elaborado con el propósito de favorecer la enseñanza y convivencia en el salón de clase “para que, mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales, todos juntos colaboren en el establecimiento de relaciones armónicas, pacíficas e inclusivas”.

En los trípticos se describe que el PNCE es “una estrategia formativa y preventiva para el fortalecimiento personal de los docentes, familias y alumnos en... el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales y la resolución de conflictos mediante el diálogo y la búsqueda de acuerdos”; presenta en imagen los materiales impresos; da respuesta a la pregunta por qué el proyecto trabaja con habilidades sociales y emocionales; mencionan los seis ejes formativos, se explica brevemente; además se enuncian las acciones que se proponen para aprovechar los materiales; finalmente, se dejan los números telefónicos y sitios web en donde se puede consultar mayor información.

En nivel preescolar se entregaron la Guía para el docente y el Cuaderno de actividades para el alumno; solo está dirigido a los niños que cursan el tercer grado. En nivel primaria se entregaron cuadernos de actividades para cada grado, así como las guías para el docente. Educación Primaria de 1.º a 6.º.

Los cuadernos de actividades para los estudiantes de los niveles de pre-escolar y primaria se orientan para que los niños:

A través de actividades vivenciales, fortalezcan su autoestima, manejen de manera asertiva sus emociones, aprendan a ser respetuosos en la diversidad, resuelvan pacíficamente los conflictos, valoren a sus familias y respeten las reglas. El fomento de estas habilidades coadyuva en el desarrollo integral de los educandos y en la creación de ambientes escolares pacíficos (SEP, 2019).

Además, se cuenta con un manual para el docente. Educación primaria, el cual tiene el objetivo de ser una herramienta que apoye a los docentes de preescolar y primaria; las actividades invitan a la reflexión para sensibilizar a los educadores sobre la importancia de cada eje; además, se incluyen técnicas y estrategias de manejo de grupo, fomento a la igualdad de género, fortalecimiento de habilidades sociales y emocionales; indicadores que ayuden a identificar abuso sexual, acoso escolar, maltrato y estrés laboral (SEB, 2019).

En el nivel de secundaria, el material impreso es de uso exclusivo del docente, el cual está integrado por tres talleres y, como actividad para el cierre de cada ciclo escolar, se presenta “La feria para la convivencia”. El maestro cuenta con esta guía que plantea actividades en las que promueven la reflexión de los jóvenes acerca de su autoestima, regulación de emociones, el diálogo, reglas y acuerdos, además de permitirles reconocer el papel de la familia en su desarrollo físico, emocional y académico. En cada uno de los grados se plantea un taller específico:

- Primer grado; “Autoestima y manejo de emociones: me conozco y me quiero como soy”.

- Segundo grado: “Las reglas de convivencia: dialoga y resuelve”.

- Tercer grado: “Todas las familias son importantes”.

El manual de trabajo en educación secundaria es para uso de los directores de la institución que imparten los talleres con los padres o tutores de los estudiantes, estos abordan los temas que maneja el programa para mejorar la convivencia en casa y la escuela.

Todos los niveles cuentan con cápsulas animadas que pueden tener como destinatarios a las madres, padres o tutores y al alumnado de los diferentes niveles educativos en los que se implementa el PNCE, así como tutoriales

dirigidos a docentes y directivos, los cuales apoyan la capacitación de estas figuras que aplican el programa en sus aulas y escuelas.

Después de revisar los diferentes materiales de educación básica, se identificó que los temas de trabajo se mantienen en los tres PNCE; a continuación, se muestra una tabla con la información de contenidos que se trabajan a lo largo de educación preescolar, primaria y secundaria (Tabla 1).

Tabla 1
Temas del PNCE de acuerdo al nivel educativo

Preescolar	Primaria						Secundaria		
3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
I.	Autoestima. Me conozco y me quiero como soy.						Autoestima y manejo de emociones: me conozco y me quiero como soy.	Las reglas de convivencia: dialoga y resuelve.	Todas las familias son importantes
II.	Reconozco y manejo mis emociones.								
III.	Convivo con los demás y los respeto.								
IV.	Las reglas: acuerdos de convivencia.								
V.	Manejo y resolución de conflictos.								
VI.	Todas las familias son importantes.								

Fuente: Elaboración propia con información de los materiales impresos del PNCE.

Marco normativo

Bases legales del PNCE: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) es una iniciativa del Gobierno Federal que tiene fundamento en el Marco Normativo Nacional, en los documentos pragmáticos y en las políticas del Gobierno Federal en materia educativa (PNCE 2016).

De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Última reforma DOF 22-03-2024):

Artículo 1º En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tra-

tados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece...

... Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley...

Artículo 3°. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia...

... La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje...

... II El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios...

... c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos...

Artículo 4°. La mujer y el hombre son iguales ante la ley. Esta protegerá la organización y el desarrollo de la familia...

... En todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez...

Artículo 31. Son obligaciones de los mexicanos:

I. Ser responsables de que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años concurran a las escuelas, para recibir la educación obligatoria y, en su caso, reciban la militar, en los términos que establezca la ley, así como participar en su proceso educativo, al revisar su progreso y desempeño, velando siempre por su bienestar y desarrollo...

Bases legales del PNCE: Ley General de Educación

Ley General de Educación (Nueva Ley DOF 30-09-2019) establece en su:

Artículo 2. El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el ejercicio de su derecho a la educación. Para tal efecto, garantizará el desarrollo de programas y políticas públicas que hagan efectivo ese principio constitucional...

Artículo 11. El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad.

Artículo 12. En la prestación de los servicios educativos se impulsará el desarrollo humano integral para:

... IV. Combatir las causas de discriminación y violencia en las diferentes regiones del país, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres, y

V. Alentar la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales con base en el respeto de los derechos humanos.

Artículo 15. La educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, persigue los siguientes fines:

... V. Formar a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias...

Artículo 18. La orientación integral, en la formación de la mexicana y el mexicano dentro del Sistema Educativo Nacional, considerará lo siguiente: VI. Las habilidades socioemocionales, como el desarrollo de la imaginación y la creatividad de contenidos y formas; el respeto por los otros; la colaboración y el trabajo en equipo; la comunicación; el aprendizaje informal; la productividad; capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad; trabajo en red y empatía; gestión y organización...

Artículo 30. Los contenidos de los planes y programas de estudio de la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, de acuerdo al tipo y nivel educativo, serán, entre otros, los siguientes:

... XXI. La promoción del valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de las personas ante esta, la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como la práctica de los valores y el conocimiento de los derechos humanos para garantizar el respeto a los mismos...

Artículo 34. En el Sistema Educativo Nacional participarán, con sentido de responsabilidad social, los actores, instituciones y procesos que lo componen y será constituido por:

- I. Los educandos;
- II. Las maestras y los maestros;
- III. Las madres y padres de familia o tutores, así como a sus asociaciones;
- IV. Las autoridades educativas;
- V. Las autoridades escolares;
- VI. Las personas que tengan relación laboral con las autoridades educativas en la prestación del servicio público de educación;
- VII. Las instituciones educativas del Estado y sus organismos descentralizados, los Sistemas y subsistemas establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la presente Ley y demás disposiciones aplicables en materia educativa;
- VIII. Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios;
- IX. Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía;
- X. Los planes y programas de estudio;
- XI. Los muebles e inmuebles, servicios o instalaciones destinados a la prestación del servicio público de educación;
- XII. Los Consejos de Participación Escolar o sus equivalentes creados conforme a esta Ley;

- XIII. Los Comités Escolares de Administración Participativa, y
- XIV. Todos los actores que participen en la prestación del servicio público de educación.

La persona titular de la Secretaría presidirá el Sistema Educativo Nacional; los lineamientos para su funcionamiento y operación se determinarán en las disposiciones reglamentarias correspondientes.

Artículo 59. En la educación que imparta el Estado se promoverá un enfoque humanista, el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza.

De igual forma, para resolver situaciones problemáticas de manera autónoma y colectivamente, aplicar los conocimientos aprendidos a situaciones concretas de su realidad y desarrollar sus actitudes y habilidades para su participación en los procesos productivos, democráticos y comunitarios.

Las autoridades educativas impulsarán medidas para el cumplimiento de este artículo con la realización de acciones y prácticas basadas en las relaciones culturales, sociales y económicas de las distintas regiones, pueblos y comunidades del país para contribuir a los procesos de transformación.

Artículo 72. Los educandos son los sujetos más valiosos de la educación con pleno derecho a desarrollar todas sus potencialidades de forma activa, transformadora y autónoma.

Como parte del proceso educativo, los educandos tendrán derecho a:

- I. Recibir una educación de excelencia;
- II. Ser respetados en su integridad, identidad y dignidad, además de la protección contra cualquier tipo de agresión física o moral;
- III. Recibir una orientación integral como elemento para el pleno desarrollo de su personalidad;
- IV. Ser respetados por su libertad de convicciones éticas, de conciencia y de religión...

Artículo 73. En la impartición de educación para menores de dieciocho años se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad y derechos, y que la aplicación de

la disciplina escolar sea compatible con su edad, de conformidad con los lineamientos que para tal efecto se establezcan.

Los docentes y el personal que labora en los planteles de educación deberán estar capacitados para tomar las medidas que aseguren la protección, el cuidado de los educandos y la corresponsabilidad que tienen al estar encargados de su custodia, así como protegerlos contra toda forma de maltrato, violencia, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación sexual o laboral.

En caso de que los docentes, el personal que labora en los planteles educativos, así como las autoridades educativas, tengan conocimiento de la comisión de algún hecho que la ley señale como delito en agravio de los educandos, lo harán del conocimiento inmediato de la autoridad correspondiente.

Artículo 74. Las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, promoverán la cultura de la paz y no violencia para generar una convivencia democrática basada en el respeto a la dignidad de las personas y de los derechos humanos. Realizarán acciones que favorezcan el sentido de comunidad y solidaridad, donde se involucren los educandos, los docentes, madres y padres de familia o tutores, así como el personal de apoyo y asistencia a la educación, y con funciones directivas o de supervisión para prevenir y atender la violencia que se ejerza en el entorno escolar.

Para cumplir con lo establecido en este artículo, se llevarán a cabo, entre otras, las siguientes acciones:

I. Diseñar y aplicar estrategias educativas que generen ambientes basados en una cultura de la paz, para fortalecer la cohesión comunitaria y una convivencia democrática;

II. Incluir en la formación docente contenidos y prácticas relacionados con la cultura de la paz y la resolución pacífica de conflictos;

III. Proporcionar atención psicosocial y, en su caso, orientación sobre las vías legales a la persona agresora y a la víctima de violencia o maltrato escolar, ya sea psicológico, físico o cibernético, así como a las receptoras indirectas de maltrato dentro de las escuelas;

IV. Establecer los mecanismos gratuitos de asesoría, orientación, reporte de casos y de protección para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que estén involucrados en violencia o maltrato escolar, ya sea psicológico, físico o cibernético, procurando ofrecer servicios remotos de atención, a través de una línea pública telefónica u otros medios electrónicos;

V. Solicitar a la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación estudios, investigaciones, informes y diagnósticos que permitan

conocer las causas y la incidencia del fenómeno de violencia o maltrato entre escolares en cualquier tipo, ya sea psicológica, física o cibernética, así como su impacto en el entorno escolar en la deserción de los centros educativos, en el desempeño académico de los educandos, en sus vínculos familiares y comunitarios y el desarrollo integral de todas sus potencialidades, así como las medidas para atender dicha problemática;

VI. Celebrar convenios de cooperación, coordinación y concertación con los sectores públicos, privados y sociales, para promover los derechos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y el fomento de la cultura de la paz, resolución no violenta de conflictos, fortalecimiento de la cohesión comunitaria y convivencia armónica dentro de las escuelas;

VII. Hacer del conocimiento de las autoridades competentes las conductas que pueden resultar constitutivas de infracciones o delitos cometidos en contra de las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes por el ejercicio de cualquier maltrato o tipo de violencia en el entorno escolar, familiar o comunitario, así como promover su defensa en las instancias administrativas o judiciales;

VIII. Realizar campañas, mediante el uso de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, que concienticen sobre la importancia de una convivencia libre de violencia o maltrato, ya sea psicológico, físico o cibernético, en los ámbitos familiar, comunitario, escolar y social, y

IX. Elaborar y difundir materiales educativos para la prevención y atención de los tipos y modalidades de maltrato escolar, así como coordinar campañas de información sobre las mismas. Las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, emitirán los lineamientos para los protocolos de actuación que sean necesarios para el cumplimiento de este artículo, entre otros, para la prevención y atención de la violencia que se genere en el entorno escolar, familiar o comunitario contra cualquier integrante de la comunidad educativa, para su detección oportuna y para la atención de accidentes que se presenten en el plantel educativo. A su vez, determinarán los mecanismos para la mediación y resolución pacífica de controversias que se presenten entre los integrantes de la comunidad educativa.

Artículo 78. Las madres y padres de familia o tutores serán corresponsables en el proceso educativo de sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años para lo cual, además de cumplir con su obligación de hacerlos asistir a los servicios educativos, apoyarán su aprendizaje, y revisarán su progreso, desempeño y conducta, velando siempre por su bienestar y desarrollo.

En el ámbito de sus respectivas competencias, las autoridades educativas desarrollarán actividades de información y orientación para las familias de

los educandos en relación con prácticas de crianza enmarcadas en el ejercicio de los valores, los derechos de la niñez, buenos hábitos de salud, la importancia de una hidratación saludable, alimentación nutritiva, práctica de la actividad física, disciplina positiva, prevención de la violencia, uso responsable de las tecnologías de la información, comunicación, lectura, conocimiento y aprendizaje digital y otros temas que permitan a madres y padres de familia o tutores, proporcionar una mejor atención a sus hijas, hijos o pupilos.

Artículo 98. Los planteles educativos constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje, donde se presta el servicio público de educación por parte del Estado o por los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios. Con el acuerdo de las autoridades, madres y padres de familia o tutores y la comunidad, en la medida de sus posibilidades, funcionarán como un centro de aprendizaje comunitario, donde además de educar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes, se integrará a las familias y a la comunidad para colaborar en grupos de reflexión, de estudio y de información sobre su entorno. La Secretaría, en coordinación con las autoridades educativas de las entidades federativas y de los municipios, establecerá las disposiciones para el cumplimiento de este artículo.

Artículo 113. Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:

I. Realizar la planeación y la programación globales del Sistema Educativo Nacional;

II. Determinar para toda la República los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio para la educación preescolar, primaria, secundaria, la normal y demás para la formación de maestras y maestros de educación básica, para lo cual considerará la opinión de los gobiernos de los Estados, de la Ciudad de México y de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos, regionales y locales, en los términos del artículo 23 de esta Ley...

Artículo 114. Corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas de los Estados y Ciudad de México, en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes:

... XII. Garantizar la distribución oportuna, completa, amplia y eficiente, de los libros de texto gratuitos y demás materiales educativos complementarios que la Secretaría les proporcione...

... XIV. Generar y proporcionar, en coordinación con las autoridades competentes, las condiciones de seguridad en el entorno de los planteles educativos...

Artículo 128 fracciones III, IV, X y XI. Son derechos de quienes ejercen la patria potestad o la tutela:

... III. Colaborar con las autoridades escolares, al menos una vez al mes, para la superación de los educandos y en el mejoramiento de los establecimientos educativos;

IV. Formar parte de las asociaciones de madres y padres de familia y de los consejos de participación escolar o su equivalente a que se refiere esta Ley...

... X. Conocer la situación académica y conducta de sus hijas, hijos o pupilos en la vida escolar, y XI. Manifestar, de ser el caso, su inconformidad ante las autoridades educativas correspondientes, sobre cualquier irregularidad dentro del plantel educativo donde estén inscritas sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años y sobre las condiciones físicas de las escuelas.

Marco de análisis

Teorías conceptos

El análisis de este programa requiere retomar algunos conceptos básicos y los investigadores que han intentado estudiar y explicar este comportamiento humano; en los siguientes apartados se consideran las definiciones de violencia, acoso escolar y *bullying*.

La violencia es un término que se ha intentado definir desde diferentes perspectivas, tales como la filosofía, la sociología, la psicología, la política y la antropología. Stoppino (1988) establece que la violencia es “la intervención física de un individuo o grupo contra otro individuo o grupo (o también contra sí mismo)” La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003) la define como:

... el uso intencional de la fuerza o del poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastorno del desarrollo o privaciones.

Para Olweus (2020), el acoso escolar se caracteriza por repetir conductas y comportamientos de hostigamiento de uno o un grupo de estudiantes contra un tercero; estos pueden ser físicos, psicológicos y emocionales. En esta perspectiva se resalta y se reafirma que el acoso escolar no es una acción o hecho aislado, sino que el sujeto violentado se da de manera repetitiva con la intención de ejercer control sobre la víctima.

El acoso escolar es un tema que fácilmente puede pasar desapercibido si la víctima no denuncia a sus agresores. Dentro y fuera de las instituciones, los alumnos agredidos pueden tener situaciones de violencia que incluyen “insultos, amenazas, rumores, apodos y especulaciones que tratan de afectar el autoestima, hasta convertirse en acciones más contundentes que reducen la voluntad del otro mediante el uso del poder y la coacción, que pretende intimidar, dominar o sentirse superior a sus semejantes” (Sapién, Ledezma y Ramos, 2019).

El bullying es una forma de violencia y discriminación de unos estudiantes hacia otro u otros por sus características o forma de ser. (UNICEF, 2019)

El *bullying* es un fenómeno que se da dentro y fuera del entorno escolar, que no siempre se ha reconocido como tal. Generaciones anteriores tenían la creencia de que si los niños lloraban, eran débiles; se les comparaba con niñas como una forma de insulto; las denuncias de acoso sexual infantil se ponían en duda. No fue hasta 1970 que el noruego Dan Olweus nombra *bullying* (acoso escolar) a la violencia constante contra alguien y con intención en el contexto escolar. Es en este sentido que las Naciones Unidas reconocen al acoso escolar como una problemática global que puede afectar la garantía del derecho a la educación que tienen las niñas, niños y adolescentes (NNA). El estudio “Violencia infantil” realizado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) reconoce el impacto negativo que tiene el acoso escolar en la salud y el bienestar emocional; el estudio exhortaba a los gobiernos a reconocerlo como una emergencia real y no novedosa. Además, se resalta la importancia de trabajar en colaboración desde diferentes áreas, ya que la violencia infantil es asunto de todos (Pinheiro, 2006).

La ONU recomienda que la prevención es la mejor manera para aminsonar las experiencias de violencia entre pares dentro de la escuela; por ello

promueve la implementación de programas que favorecen la convivencia escolar e invita a los gobiernos a replantear e implementar políticas *anti-bullying*.

En México, el Gobierno Federal enaltece la importancia para que en las escuelas de todo el país se den las condiciones necesarias que garanticen entornos seguros, que favorezcan la resolución de conflictos de manera sana y pacífica. Por lo anterior, en este análisis y de manera general, se realizará un breve recorrido histórico acerca de las políticas, programas y proyectos que anteceden al actual Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). En este sentido, es relevante recordar la puesta en marcha del Programa Nacional Escuela Segura (PES) en 2007 como parte de la estrategia nacional Limpiemos México. Dicho programa atendía de manera prioritaria a las escuelas vulnerables, debido a que se localizaban en zonas delictivas y que a su vez interferían en el logro de una convivencia pacífica, inclusiva y democrática (DOF2013).

Posteriormente, y como parte de las acciones de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) y del Programa Escuela Segura, se implementa el Proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE); era de carácter preventivo y buscó coadyuvar a las Políticas Públicas (PP) de la Secretaría de Educación Básica para mejorar la convivencia escolar. (SEP, 2014)

El PACE tenía como objetivo “favorecer la creación de ambientes de convivencia escolar armónica, pacífica e inclusiva, para promover la mejora de la calidad educativa y contribuir a prevenir situaciones de acoso escolar” (SEP, 2016). A manera de aclaración, el PACE fue la fase piloto y solo se implementó en las escuelas que formaban parte del Programa ETC, específicamente para tercer grado en el caso de nivel primaria, durante el ciclo escolar 2014-2015.

Según Parsons (2013), “son (las políticas públicas comparadas) un método de estudio de las políticas públicas mediante la adopción de un enfoque comparativo del proceso de las políticas públicas, así como sus resultados e impacto”.

Grau y Mateos (2002) afirman que “el análisis comparado de las políticas públicas puede entenderse como una perspectiva de análisis propia que pretende explicar tales similitudes y diferencias observadas (entre políticas); es decir, pretende buscar variables explicativas que den cuenta de las diferencias entre políticas públicas similares”.

Con base en las definiciones anteriores, se aprecian perspectivas diferentes dentro del método comparado de las PP. Parsons hace énfasis en la metodología comparada como una estrategia que permite distinguir las variables similares y las diferentes, mientras que Grau y Mateos centran su perspectiva en cómo una misma política pública puede dar resultados diferentes. Dada la naturaleza y enfoque que se pretende en este análisis del PNCE, es más pertinente la definición que hace Parsons para recuperar las similitudes y diferencias del PNCE.

Para efectos de este trabajo, se realizará un análisis comparado entre los PNCE implementados en 2016, 2018 y 2020 con la finalidad de conocer las variables que forman parte de las similitudes y diferencias entre estas tres etapas. Se parte de la hipótesis de que, al ser una política pública implementada en diferentes momentos educativos del país, dadas las reformas históricas por las que pasó el ámbito de la educación, existen variables que marcan más diferencias que similitudes entre las diferentes etapas.

Matriz de análisis

Categorías	Observables			Resultados
	PNCE 2016	PNCE 2018	PNCE 2020	
Violencia: uso de la fuerza o abuso del poder con el fin de dominar a una persona; puede darse de manera física, verbal, social, emocional e incluso ignorar una situación o individuo.			Uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar daño (OMS, 2011).	Solo se define en el 2020.

Categorías	Observables			Resultados
	PNCE 2016	PNCE 2018	PNCE 2020	
Acoso escolar: Se refiere a una forma de violencia repetida y constante en la cual puede ser uno o varios agresores quienes maltratan de manera física, psicológica o emocional a un compañero.	Comportamiento prolongado de abuso o maltrato que ejerce una alumna o un alumno, o bien un grupo de alumnas/os sobre otra/o u otras/os, con la intención de intimidarla/o y/o controlarla/o, mediante contacto físico o manipulación psicológica. Se produce dentro de las instalaciones de los centros educativos y en el entorno escolar.	Maltrato físico y psicológico intencionado que recibe un niño por parte de otros que se comportan con él cruelmente para someterlo y asustarlo, y así obtener algo favorable o satisfacer la necesidad que tienen de agredir y destruir.	Comportamiento prolongado de abuso o maltrato que ejerce una alumna o un alumno, o bien un grupo de alumnas/os sobre otra/o u otras/os, con la intención de intimidarla/o y/o controlarla/o, mediante contacto físico o manipulación psicológica. Se produce dentro de las instalaciones de los centros educativos y en el entorno escolar.	Existe similitud entre los tres conceptos.

categorías	observables			resultados
	PNCE 2016	PNCE 2018	PNCE 2020	
Convivencia: Se refiere a la acción de convivir, es decir, coexistir con otras personas, que tienen pensamientos, creencias e ideologías, similares o diferentes a ti.	Convivencia escolar: Es la interacción social que se produce al interior de las escuelas públicas de educación básica entre las y los integrantes de la comunidad escolar.	Es la relación armoniosa, pacífica e inclusiva que establecen dos o más personas que coinciden en un tiempo y espacio determinados.	En general, la palabra convivir refiere a vivir juntos en la vida ordinaria, compartir un espacio y un objetivo común; es un proceso no acabado que se construye o modifica de manera continua, y donde los significados de las relaciones entre sus miembros se van negociando para generar un sentido de identidad.	Aunque existen en los tres materiales analizados, existen diferencias mínimas en el discurso.

Categorías	Observables			Resultados
	PNCE 2016	PNCE 2018	PNCE 2020	
Inclusión: es reconocer que toda persona cuenta con habilidades, talentos y potencial que aportar a su entorno social, con la finalidad de garantizar oportunidades de acceso equitativo y respeto a su persona.	Inclusión educativa: proceso que se basa en el principio que asume a la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada uno de los integrantes, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades, características y capacidades de todos los estudiantes.			En el 2016 se hace alusión como inclusión educativa y en el 2018 se expresa como educación inclusiva, mostrando una perspectiva diferente.

Categorías	Observables			Resultados
	PNCE 2016	PNCE 2018	PNCE 2020	
Habilidades socioemocionales: Conjunto de habilidades para la vida que le permiten a una persona tener un mejor autoconocimiento de sí misma, permitiendo un mejor manejo de sus emociones, que le permitan adaptarse a situaciones cotidianas y favorezca la toma de decisiones asertivas.	Habilidades sociales: Conductas necesarias en el desarrollo integral de las y los alumnos/os, que les permiten optimizar su interacción con otras personas a través de la expresión adecuada y el respeto por las emociones, opiniones y necesidades propias y de los demás, lo que favorece relaciones armónicas, inclusivas y pacíficas.	Habilidades sociales: Conductas necesarias en el desarrollo integral de las y los alumnos/os, que les permiten optimizar su interacción con otras personas a través de la expresión adecuada y el respeto por las emociones, opiniones y necesidades propias y de los demás, lo que favorece relaciones armónicas, inclusivas y pacíficas.	Conjunto de conocimientos, actitudes y valores para entender, manejar y expresar los aspectos sociales y emocionales de la vida, permitiendo la fácil adaptación y ejecución de las actividades cotidianas.	Tanto en el 2016 como en el 2018, se definieron por separado las habilidades sociales de las emocionales, siendo en 2020 la primera aparición como un conjunto de habilidades.

Categorías	Observables			Resultados
	PNCE 2016	PNCE 2018	PNCE 2020	
	Habilidades emocionales: Conductas necesarias en el desarrollo integral de las y los alumnas/os que les permiten comprender sus emociones y las de los demás, así como regularlas y expresarlas de manera adecuada, lo que contribuye a guiar su propio comportamiento y favorece la forma de relacionarse con las personas con quienes convive.	Habilidades emocionales: Conductas necesarias en el desarrollo integral de las y los alumnas/os que les permiten comprender sus emociones y las de los demás, así como regularlas y expresarlas de manera adecuada, lo que contribuye a guiar su propio comportamiento y favorece la forma de relacionarse con las personas con quienes convive.		

Categorías	Observables		Resultados
	PNCE 2016	PNCE 2018	PNCE 2020
Autoestima: Es la percepción que tiene una persona de sí misma, formada en función de, sus sentimientos, pensamientos y las ideas sociales. Para desarrollar la autoestima se debe trabajar en el autoconcepto, autoimagen, autoconocimiento y autorrespeto.		Es la valoración que cada persona tiene de sí misma; generalmente es positiva.	Valoración que una persona tiene de sí misma. Se trabaja como actividad dentro de los materiales desde 2016; sin embargo, no se encontró una definición dentro de este año.
Autoconciencia emocional: es la capacidad para reconocer las propias emociones y los elementos con los que se cuenta para pensar y reaccionar asertivamente.			Es la capacidad para reconocer qué se siente en cada momento, por qué se siente eso y poder pensar en una respuesta a ese sentir, que sea congruente con las emociones, valores y el raciocinio de la persona. Es fundamental para la adquisición de otras competencias socioemocionales. Solo se encontró definición de este concepto en 2020.

Categorías	Observables			Resultados
	PNCE 2016	PNCE 2018	PNCE 2020	
Regulación emocional: es la capacidad personal para gestionar las emociones.			Refiere la capacidad de modificar la intensidad y duración de las emociones a fin de poder tener autocontrol de la impulsividad. Se trata de una habilidad para afrontar emociones negativas mediante el uso de la respiración, la relajación y la autogeneración de emociones positivas, entre otras técnicas.	Solo se encontró definición de este concepto en 2020.
Empatía: es la capacidad que tiene una persona para comprender las emociones de los demás.		Sentimiento de identificación con algo o alguien.	Es la capacidad para sintonizar, participar y comprender las emociones, pensamientos y formas de actuar de otra persona, al ser vivenciadas como recuerdos o expectativas propias o ajenas.	A pesar de ser mencionada dentro de los materiales de 2016, no se encontró una definición.

Categorías	Observables			Resultados
	PNCE 2016	PNCE 2018	PNCE 2020	
Asertividad: Es la capacidad de comunicar las necesidades, sentimientos, creencias, opiniones de forma honesta sin ser agresivos o indiferentes y siempre con respeto hacia los demás.		Acción de expresar sentimientos y creencias en forma honesta, respetuosa, directa y apropiada, sin violentar los derechos de los demás ni los propios.	Capacidad de expresar los sentimientos, necesidades, pensamientos y creencias, en forma honesta, respetuosa, directa y apropiada, sin violentar los derechos de los demás, ni los propios.	En 2020 se agrega al curso palabras como: necesidades, forma honesta y pensamientos.

Categorías	Observables			Resultados
	PNCE 2016	PNCE 2018	PNCE 2020	
Conflicto: se refiere a la discrepancia que existe entre dos o más personas, derivado de los intereses u opiniones que se contraponen.		Conflicto: Se refiere a la discrepancia que existe entre dos o más personas, derivado de los intereses u opiniones que se contraponen.	Es un proceso que tiene su origen en necesidades contrapuestas de las personas; cuando esto ocurre, siempre habrá insatisfacción de uno o ambos intereses en pugna. El hecho de que un conflicto no se exprese no significa que no exista y, por supuesto, tampoco se resuelve. La dinámica del conflicto comienza con la diferenciación, pero se puede agregar la desconfianza, incomunicación, temores y malentendidos que, de no expresarse, estallarían en lo que se conoce como crisis. En la vida cotidiana es común que, a la crisis de un conflicto, es decir, a una reacción violenta, se le denomine conflicto.	Una de las diferencias encontradas en este concepto es que en 2018 se manejan como situaciones, mientras que en 2020 se define como un proceso. Además, en este último se agrega que, aunque no se denuncie, no significa que no exista.

Categorías	Observables		Resultados
	PNCE 2016	PNCE 2018	PNCE 2020
Emoción: Es la reacción fisiológica, psicológica o conductual de una persona ante estímulos externos y generalmente dura pocos segundos.		Reacción ante situaciones que pueden generar felicidad, tristeza, enojo o disgusto u otras emociones, ya sean agradables o desagradables.	Reacción de una persona ante situaciones que pueden generar felicidad, tristeza, enojo o disgusto.
Es un concepto muy similar.			
Bienestar: Estado de la persona en el que se le hace sensible el buen funcionamiento de su actividad somática y psíquica.		Estado de la persona en el que se le hace sensible el buen funcionamiento de su actividad somática y psíquica.	Estado de la persona en el que se le hace sensible el buen funcionamiento de su actividad somática y psíquica.
Es el mismo concepto en 2018 y 2020 sin existir evidencia de 2016.			
Discriminación: trato diferente y de perjuicio para la persona discriminada, esta puede ser por motivos raciales, religión, ideología, discapacidad, género, sexo, creencias u orientación sexual.		Trato diferente y perjudicial que se da a una persona por motivo de raza, sexo, ideas políticas, religión, etcétera.	Trato de inferioridad hacia una persona o grupo por motivos raciales, religiosos, políticos, etcétera.
Es un concepto similar.			

Categorías	Observables			Resultados
	PNCE 2016	PNCE 2018	PNCE 2020	
Cultura de paz: Conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida de las personas y su dignidad, de todos los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, tolerancia y solidaridad, así como a la comprensión entre los pueblos, entre los grupos y las personas.			Conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida de las personas y su dignidad, de todos los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, tolerancia y solidaridad, así como a la comprensión entre los pueblos, entre los grupos y las personas.	Al ser uno de los principios base de la Nueva Escuela Mexicana solo se hace referencia en los materiales del 2020.

Resultados

Con base en el análisis comparado del PNCE que se implementó en 2015-2016, el de 2017-2018 y 2019-2020, se puede apreciar que en la primera puesta en marcha (fase piloto) se dejan de lado conceptos importantes considerados por los organismos supranacionales; sin embargo, con la modificación a los planes y programas de estudio de 2017, Aprendizajes clave, se incluyen estos conceptos. Además, se identifica un enfoque de prevención y formación que favorece el desarrollo intrapersonal e in-

terpersonal de las y los estudiantes en educación básica, promoviendo siempre prácticas inclusivas, condicionadas por un entorno de respeto, comunicación asertiva, reconocimiento de la diversidad y la resolución de conflictos de manera pacífica.

Una de las diferencias más relevantes es que a partir de 2020 las habilidades sociales y emocionales ya no se definen por separado, sino que estas se agrupan en un conjunto y se muestra un concepto compuesto por habilidades socioemocionales.

Así mismo, otra de las diferencias encontradas en el concepto de diversidad es que se agrega la forma de vida de las personas como parte de esta definición.

A pesar de ser un programa que busca erradicar la violencia de los entornos escolares, solo se da una definición de violencia dentro de los materiales para trabajar en el PNCE 2020.

Se aprecia claramente que conceptos como regulación emocional, cultura de la paz y autoconciencia emocional son algunos de los conocimientos agregados para este PNCE.

Conclusiones

A lo largo del desarrollo de este documento se trabajó con un análisis comparado del PNCE en tres momentos de implementación diferentes; como parte de este análisis se consideraron los proyectos que antecedieron al programa, en el cual el diagnóstico realizado permite identificar que algunos de los que participaron en dicho estudio consideraban que el acoso escolar no era tan relevante. Sin embargo, esta perspectiva se ha modificado y en la actualidad es tan relevante que se creó el PNCE.

Sin lugar a dudas, si para aprender a leer es necesario leer, indiscutiblemente para aprender a convivir será necesario convivir. Es por tal motivo que el PNCE propone actividades vivenciales que dan lugar a la reflexión de las y los alumnos. Es en este sentido que el PNCE busca el desarrollo integral de todos los actores participantes. Uno de los pilares de esta estrategia como método de aprendizaje es aprender a hacer, es decir, se favorece la participación de las niñas, niños y adolescentes.

Con la inclusión del concepto cultura de paz, se promueve en los NNA que busquen soluciones pacíficas y libres de violencia, reconociéndose como un agente social activo tanto en su aprendizaje como en el bienestar común. Es en este sentido que el PNCE no solo busca atender conceptos y teorías, sino que además se busca desarrollar habilidades socioemocionales y para la vida que le permitan manejar situaciones diversas utilizando las herramientas más pertinentes para mantener la paz a través del diálogo y del respeto irrestricto.

Referencias

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). *Art. 1º, 3º, 4º y 31*. Última reforma, DOF: 22/03/2024. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Bullying en el ambiente escolar: Qué es y cómo afrontarlo*. <https://www.unicef.org/panama/informes/bullying-en-el-ambiente-escolar>
- Grau, M., y Mateos, A. (2002) *Análisis de políticas públicas en España: enfoques y casos*.
- Ley General de Educación. (19 de mayo de 2023). [Última reforma publicada en el DOF el 7 de junio de 2024]. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Olweus, D. (2020). *Conductas de acoso y amenazas entre adolescentes*. Ediciones Morata.
- Organización Panamericana de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Disponible en: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/725/9275315884.pdf>
- Parsons, W. (2013). *Políticas Públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. FLACSO México.
- Pinheiro, P. S. (2006). *Informe Mundial Sobre la Violencia contra los Niños y Niñas*. UNICEF.
- Sapién, L., Ledezma, P. y Ramos, J. (2019). Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4 (2), 1349-1360. Disponible en internet: <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/369>

- Secretaría de Educación Pública. (20 de diciembre de 2013). *Acuerdo número 705 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura*. Diario Oficial de la Federación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/21027/RO_PES_2014.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (29 de diciembre de 2019). *Acuerdo número 28/12/2019 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2020*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583050&fecha=29/12/2019
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Proyecto a favor de la convivencia escolar (PACE)*.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Programa nacional de convivencia escolar: Documento base*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Programa nacional de convivencia escolar: Documento base para autonomía curricular 2018-2019*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/documento_base_del_programa_nacional_de_convivencia_escolar_para_autonomia_curricular_2018_2019.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Programa nacional de convivencia escolar: Fichero de actividades*. https://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/partsocial/archivos2020/convivencia%20escolar/Fichero_PNCE.pdf
- Stoppino, M. (1988). Violencia. *Diccionario de Política*. Siglo XXI Editores.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Bullying en el ambiente escolar: Qué es y cómo afrontarlo*. <https://www.unicef.org/panama/informes/bullying-en-el-ambiente-escolar>

Capítulo 8

Formación continua y acompañamiento al docente de escuelas multigrado desde la supervisión escolar. Una perspectiva de Tamaulipas

Nora H. de los Reyes Vázquez¹⁴

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003528>



¹⁴ Centro de Formación Docente e Investigación educativa. <https://orcid.org/0009-0000-7736-0416>. nora474171@gmail.com

Introducción

En México, la educación primaria multigrado existe no solo en el área rural, también la encontramos en algunas zonas semiurbanas y en colonias populares. “Las escuelas multigrado son aquellas cuyos docentes tienen que atender a grupos conformados por estudiantes de más de un grado escolar” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2019, p. 41).

Esta definición apunta a la complejidad de dichas instituciones escolares. Por eso se convirtieron en tema prioritario para el INEE, que “comenzó a establecer bases para desarrollar acciones encaminadas a su mejora educativa de dichas escuelas” (INEE, 2017, p. 372). Encontró también que si no se acompaña a los docentes, puede afectarse el trabajo del aula.

La formación continua del docente multigrado es una dimensión fundamental para lograr mejores profesionales, lo cual es congruente con el planteamiento de la nueva reforma educativa 2019. Esta puntualiza que se requiere una constante actualización y asesoría a los docentes para que los resultados se reflejen en una educación de calidad, sobre todo en este tipo de escuelas, por considerarlas desfavorecidas.

Al respecto, una investigación sobre escuelas multigrado menciona: Si la diversidad en un grupo multigrado es una realidad, es importante que los maestros conozcan los elementos metodológicos y didácticos para generar prácticas inclusivas y de carácter multigrado que les permitan mejorar los procesos educativos; en este sentido, la formación, capacitación y actualización del docente es esencial (Ríos y Arán, 2022, p. 121).

La reforma educativa antes mencionada puso énfasis en las condiciones en que laboran los docentes multigrado y centra su preocupación desde que inicia su formación docente hasta su desempeño en las aulas, y menciona: “Dado que el problema se acentúa en los maestros que laboran en las escuelas multigrado, reconociendo que estos reciben el mismo tipo de formación que aquel que trabaja con un solo grado” (SEP, 2020a, p. 207).

Se coincide con otras investigaciones sobre los problemas que presentan este tipo de escuelas; por ejemplo, La educación multigrado en México, que identifica en números la cantidad y el porcentaje que representan en México. “El total de las escuelas públicas primarias generales en el ciclo escolar 2016-2017 eran 68 065, de las cuales 23 905 eran multigrado, representando el 35.1 % del total de esas instituciones” (INEE, 2019, p. 55). El mismo documento menciona que en Tamaulipas existían en ese ciclo escolar 711 escuelas multigrado, que significan un 37 % del total de primarias en el estado.

En cambio, este documento no menciona a las escuelas tetra y pentadocentes, que, aunque significan un porcentaje menor, existen, pero se invisibilizan o son excluidas. Al respecto, Pablo Gentili habla de una “inclusión excluyente”, concepto formulado en Exclusión educativa en los países del Cono Sur: enfoque conceptual y dimensionamiento (Mancebo y Méndez, 2012, p.188).

Dentro de las funciones asignadas a las supervisiones escolares encontramos la asesoría y el acompañamiento al docente. En Tamaulipas existen 249 supervisiones en educación primaria que atienden 116 escuelas de organización completa, 132 multigrado y una privada, como se muestra en la Gráfica 1.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) muestra en el ciclo escolar 2021-2022 que en México las escuelas multigrado representan el 50.6% del total de escuelas primarias. Además, las escuelas objeto del estudio han aumentado, como se muestra en la Tabla 1, de ahí la necesidad de atender la formación y acompañamiento a sus docentes de estas escuelas por el alto porcentaje que representan (SEP, 2022, p. 41).

La Secretaría de Educación de Tamaulipas (SET) aporta los siguientes datos: en el ciclo escolar 2020-2021, 2 220 escuelas primarias, de ellas 953 multigrado; 2021-2022, 2215 total, 941 multigrado; 2022-2023 había 2218 escuelas primarias, 886 eran multigrado, representando un 39.94 %; en el presente ciclo 2023-2024, existen 2 215 primarias generales y 899 multigrado, significando un 40.58 %. Lo anterior se muestra en la Gráfica 2.

Respecto a los docentes en el ciclo 2020-2021; 12 135 docentes atendían organización completa y 2134 multigrado, 2021-2022; 12 199 en la primera categoría y 2166 en la segunda, en 2022-2023; 12 632 docentes en la organización completa y 1945 multigrado, y en este último ciclo escolar

2023-2024, se encuentran atendiendo primarias de organización completa 12 556 docentes y 2011 adscritos a instituciones multigrado. Los docentes durante los cuatro últimos ciclos escolares han representado casi el 17 % del total de maestros que atienden educación primaria, como se presenta en la gráfica 3.

Los anteriores datos además de mostrar la importancia que tienen escuelas y docentes multigrado resaltan la necesidad de una atención diferenciada en materia de formación y acompañamiento procurando el mejor desempeño de sus labores educativas.

La reforma a la Ley de Educación que dio paso a la NEM hace responsable a la Autoridad Educativa Local (AEL) de una constante comunicación con las supervisiones con el fin de conocer sus necesidades y ofrecerles atención prioritaria; en relación con esto, menciona:

La supervisión escolar tendrá la oportunidad de concebirse a sí misma e instalarse en las escuelas de su zona escolar como una acompañante permanente, que asesora y promueve acciones destinadas a garantizar el máximo logro de los aprendizajes y la formación integral de su estudiantado (SEP, 2019, p. 9).

Justificación

Los docentes de las escuelas multigrado en Tamaulipas enfrentan grandes obstáculos para acceder a los procesos de formación, acompañamiento y asesoría debido, entre otras cosas, a la lejanía de sus escuelas, la falta de conectividad y una serie de procesos administrativos impuestos por el propio sistema educativo. Dichas escuelas muestran las mismas características que todas las ubicadas en comunidades pequeñas: grupos de 10 a 23 alumnos de todos los grados atendidos por un maestro, centros escolares con infraestructura inadecuada para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, materiales didácticos escasos, currículos inapropiados por estar orientados para escuelas de organización completa, familias con recursos económicos precarios y limitada preparación académica.

Aunado a lo anterior, las supervisiones escolares no cuentan con los recursos humanos y materiales necesarios para el acompañamiento y las visitas de seguimiento; además, no existen lineamientos específicos para realizar sus funciones. Algunas de estas instancias educativas atienden has-

ta tres tipos de escuelas: multigrado, organización completa y privadas. En el estudio se encontró que atienden hasta 22 escuelas primarias en total. Las instituciones de este tipo en Tamaulipas durante los últimos ciclos escolares han disminuido como también aumentado, lo que se muestra en la Gráfica 4.

El Programa Sectorial de Educación 2020-2024 define claramente el derecho de niñas, niños y adolescentes, sobre todo los que viven en situación de vulnerabilidad y asisten a las escuelas multigrado.

Un problema reconocido por la SEP en este programa es que el personal docente, directivo y de supervisión no cuenta con el reconocimiento, ni con la formación o el apoyo necesario para convertirse en los agentes de cambio que el país necesita para la transformación social; por ello se considera revalorar a estos actores con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio (SEP, 2020a, p. 17). La misma SEP hace hincapié en los maestros que se desempeñan en las escuelas multigrado, sin reconociendo que estos reciben el mismo tipo de formación que aquellos que trabajan con un solo grado.

En dicho programa sectorial se plantea la necesidad de definir directrices y desarrollar programas formativos dirigidos a los docentes y directivos que laboran en zonas prioritarias e históricamente discriminadas; tarea a realizarse bajo los criterios de excelencia y equidad, a fin de atender retos específicos derivados de la realidad del país, lo cual resulta plausible; aunque dicho planteamiento no termina de convertirse en realidad en las escuelas multigrado, sobre todo en materia de acompañamiento diferenciado. Para lograr lo anterior, desde la supervisión escolar se puede hacer uso de las puntualizaciones del instrumento programático mencionado, particularmente donde establece: “Actualizar periódicamente las estructuras ocupacionales de educación básica por nivel y modalidad para contemplar las necesidades específicas de cada región para la operación del servicio” (SEP, 2020a, p. 53).

En Tamaulipas no existe investigación sobre el tema de la formación y acompañamiento a los docentes multigrado por parte de la supervisión escolar a los docentes multigrado. El presente trabajo pretende llenar ese vacío y constituirse en pionero de una investigación educativa que visibilice esta problemática y eventualmente contribuya a la superación de esta. Para lo cual busca crear conciencia en las autoridades educativas sobre la

necesidad de implementar un acompañamiento diferenciado que priorice a las escuelas multigrado y tal vez plantearse la reestructuración de las zonas escolares a efecto de crear supervisiones escolares que atiendan específicamente escuelas multigrado.

Tal como lo establecen los organismos internacionales en el Objetivo del desarrollo sostenible 4, “resalta la equidad y la inclusión como principios orientadores y como objetivos en sí mismos, asumiéndose que ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos”, lo anterior declarado por la (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020, p. 14).

En Tamaulipas, las escuelas multigrado se encuentran invisibilizadas o son mencionadas de manera limitada; no hay investigaciones al respecto —por lo menos que se hayan hecho públicas—, tampoco existe un plan definido y exclusivo para la formación y acompañamiento a sus docentes, no obstante que “son tareas centrales de las instancias de supervisión. De acuerdo con estudios en el tema, estas influyen de manera significativa en la gestión de espacios de formación para la preparación y la mejora en el trabajo educativo de los docentes” (INEE, 2019, p. 21). Por lo anterior, es necesario que se conozca esta realidad y se atienda desde la política educativa.

Las tareas de formación y acompañamiento docente se dan en los CTE, que de acuerdo con documentos de la SEP y la Subsecretaría de Educación Básica.

Este es un órgano colegiado de mayor decisión técnico-pedagógica y tiene como propósito principal la mejora continua del servicio educativo que presta la escuela, para garantizar que ninguna niña, niño o adolescente se quede atrás o se quede fuera de los aprendizajes y de las oportunidades de desarrollo integral que brinda la vida escolar. (SEP, 2019, p. 3).

Otro documento oficial señala que “las escuelas multigrado son parte esencial de la estructura del sistema educativo tamaulipeco, y cuyos docentes deben atender a grupos formados por alumnos de más de un grado” (SEP, MEJOREDU Tamaulipas, 2021, p. 30). Dichas instituciones no cuentan con personal suficiente como las escuelas de organización completa; es decir, no hay maestros de educación física, inglés, educación especial, bibliotecarios, ni personal administrativo ni de apoyo. En muchas

de estas escuelas, el director se ve obligado a realizar aquellas tareas sin dejar su función pedagógica.

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2020-2024 se reconoce: “Desde hace varias administraciones, el personal con funciones de supervisión, de dirección y docencia destina demasiado tiempo a responder solicitudes de información provenientes de todo tipo de instancias, lo que hace que el aspecto administrativo dificulte la gestión pedagógica” (SEP, 2020a, p. 23). Con base en esta afirmación, se plantea en este trabajo la posibilidad de crear una supervisión que atienda exclusivamente escuelas multigrado.

Preguntas de investigación

¿Cómo y con qué periodicidad se realiza el acompañamiento a los docentes multigrado desde la supervisión escolar en el centro de Tamaulipas?

¿Puede considerarse suficiente y adecuado el acompañamiento que se realiza en los CTE para la formación del docente multigrado?

Objetivos

Visibilizar la realidad de las escuelas multigrado en Tamaulipas en el renglón de la formación y el acompañamiento a los docentes desde la supervisión escolar.

Explicar cómo se realiza la función de las supervisiones escolares en relación con las escuelas multigrado.

Proponer acciones que modifiquen el contenido y desarrollo de los CTE acordes a la realidad de las escuelas multigrado.

Tesis

La formación y el acompañamiento que reciben los docentes multigrado desde la supervisión escolar parece no ser adecuado ni congruente con la importancia que a estos y a sus centros educativos les asignan los documentos oficiales; esas responsabilidades se reducen al desarrollo de los CTE que se realizan mensualmente con el mismo formato para estas escuelas y las de organización completa. Realidad poco conocida en Tamaulipas que reclama estudios o investigaciones más profundas.

Definiciones conceptuales

Para la producción del presente artículo se utilizan algunas definiciones pertinentes al tema que se ocupa, como son:

Escuelas multigrado: “Son aquellas en donde un docente imparte más de un grado, y el número de grupos es mayor que la cantidad de docentes” (SEP, 2022, p. 304).

Política educativa: “No solo es un conjunto de normas, disposiciones, ordenamientos y leyes que solo interesan a unos cuantos, también es un campo de estudio y de conocimiento” (Tello, 2015, mencionado por Cruz, 2020, p. 2).

El Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INE) define las políticas públicas “como un conjunto de acciones estructuradas, estables y sistemáticas que representan el modo en que el gobierno realiza, de manera permanente, las funciones públicas y atiende los problemas públicos, de acuerdo con leyes, recursos financieros y procesos administrativos” (INEE, 2019, p. 196).

Consejos Técnicos Escolares (CTE): Este es un órgano colegiado de mayor decisión técnico-pedagógica y tiene como propósito principal la mejora continua del servicio educativo que presta la escuela, para garantizar que ninguna niña, niño o adolescente se quede atrás o se quede fuera de los aprendizajes y de las oportunidades de desarrollo integral que brinda la vida escolar. (SEP, 2019, p. 3).

Formación continua: Es un elemento clave para fortalecer sus conocimientos, saberes y experiencias, al incidir en la configuración de su práctica y con ello favorecer el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes (NNA). En este sentido, con la intención de avanzar en su consolidación y siempre con miras a la mejora de la educación, a partir de este año comienza una transición del diseño e implementación de acciones de formación hacia la formulación de programas de formación continua y desarrollo profesional docente” (SEP, 2023, p. 4).

Habitus y violencia simbólica: En la perspectiva de Bourdieu, se refiere a las estructuras mentales y a los comportamientos con los que los individuos entienden el mundo y actúan en él; también son “las formas de pensar y actuar, de sentir y de percibir que se incorporan al individuo de acuerdo con las circunstancias específicas” (Lafforgue, 2011, p. 100).

Marco teórico

Desde la perspectiva teórica de la sociología de la educación, la institución escolar es concebida como espacio de reproducción, no solo de la cultura, sino también de las desigualdades sociales. Pero la escuela es concebida desde la teoría de la resistencia como un lugar donde se ejerce la agencia humana, es decir, el docente puede intervenir y, a partir de su conciencia y movilización social, puede influir en las políticas públicas e incluso modificar su propia realidad.

Así, estas teorías nos permiten entender a la escuela desde su complejidad, como un espacio social no exento de problemas y tensiones sociales; y más tratándose del caso que se analiza, las escuelas multigrado donde esta problemática se manifiesta con mayor claridad: desequilibrios e inequidades de todo tipo, como bien lo mencionan en el Plan Nacional de Desarrollo. “Es injusto esperar que un plan de estudios, por más moderno y pertinente que sea, funcione si la formación —inicial y continua— de las maestras y maestros no permite desarrollar los conocimientos, habilidades y valores indispensables para garantizar su exitosa implementación en el aula” (SEP, 2020a, p. 25).

En la obra de Pierre Bourdieu se encuentran elementos analíticos que permiten entender esta realidad: son la teoría de los campos, la violencia simbólica y el campo del poder, que se manifiestan en las escuelas multigrado donde los estudiantes y los profesores están sujetos a los lineamientos del Estado y particularmente a las normas que se dictan de política educativa. Estas escuelas son tratadas como iguales entre desiguales; es decir, no es lo mismo una institución de organización completa en la que un docente atiende un solo grado, a diferencia de una escuela multigrado en la que el maestro enseña a grupos de alumnos de diferentes edades y grados; es evidente la desigualdad y los profesores deberían estar conscientes de ello, pero en la mayoría de los casos no lo manifiestan. “El Estado es el monopolio del uso legítimo de la violencia física y simbólica en un territorio determinado” (Lafforgue, 2011, p. 114) y es la escuela que debe cumplir con los lineamientos burocráticos, las estructuras administrativas y los rituales sociales ya establecidos.

El *habitus* y la violencia simbólica —categorías de Bourdieu— se expresan en las prácticas educativas de los docentes multigrado, donde cumplen

con lineamientos oficiales, lo que refleja un cierto grado de aceptación. El ejemplo claro se muestra en las líneas de acción de los CTE marcadas por la SEP: los realizan mensualmente con un calendario ya establecido, con normas determinadas por la supervisión escolar, con el mismo formato que se plantea para escuelas de organización completa; es decir, el docente interioriza inconscientemente los valores y normas de la sociedad y del grupo social al que pertenece. Así, el individuo actúa de acuerdo con lo que cree que es natural, evidente e instintivo, cuando en realidad lo hace de acuerdo con el *habitus* socialmente construido (Lafforgue, 2011, p. 100).

Al aceptar acríticamente las reglas, normas, reglamentos y decisiones de los supervisores escolares y demás autoridades educativas, se manifiesta una de las categorías de Bourdieu: la violencia simbólica; el docente se deja subyugar por aquellas estructuras, y refiriéndose a Marx, el mismo Bourdieu mencionado por Lafforgue, la frase de Marx: “El individuo está atrapado, le guste o no, lo sepa o no, dentro de los límites de su cerebro”, y su cerebro, agrega, es producto de una sociedad determinada” (Lafforgue, 2011, p. 101). Esto pasa a los docentes de las escuelas multigrado: hay una sumisión mental e insatisfacción que no expresan para poder seguir manteniendo un estatus cómodo, evitar diferencias con los superiores, y no se dan cuenta de que siguen reproduciendo así las desigualdades que existen en la sociedad.

Es importante señalar que en Tamaulipas, en el ciclo escolar 2023-2024, existen 2215 escuelas primarias, de las cuales 899 son multigrado. Estas presentan diversas características; existen desde unitarias hasta pentadocentes, como se muestra en la gráfica 5.

Marco normativo

La formación continua de los docentes, específicamente de las escuelas multigrado, se fundamenta en el Art. 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que entre otras cosas dice: “los docentes tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización” (SEP, 2022, p. 8).

El art. 92º de la Ley General de Educación menciona que:

Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema integral de formación, capacitación y actualización, para que las maestras y los maestros ejerzan su derecho de acceder a este, en términos de lo que determine la ley en materia de mejora continua de la educación. (SEP, 2022, p. 34)

El 113, fracción VIII, propone “regular un sistema integral de formación, capacitación y actualización para docentes de educación básica”. (SEP, 2022, p. 9).

Otro documento como la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) en el art. 3.º, fracción II: “Fortalecer su desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización” (SEP, 2022, p. 9).

Del Programa Sectorial de Educación 2019-2024 en la Estrategia de reorientar la formación continua del personal docente, directivo y de supervisión, destaca “Garantizar la oferta de formación, capacitación y actualización profesional de docentes y técnico-docentes, asesores técnicos pedagógicos, directivos y supervisores de educación básica y media superior” (SEP, 2020a, p. 51).

En este mismo tenor, se muestra la importancia de las escuelas multigrado; el artículo 43 dice: “El Estado impartirá la educación multigrado, la cual se ofrecerá, dentro de un mismo grupo, a estudiantes de diferentes grados académicos, niveles de desarrollo y de conocimientos, en centros educativos en zonas de alta y muy alta marginación”. (Ley General de Educación [LGE], 2019, p. 58).

Método

Recopilación de datos para el estudio

El estudio es de corte mixto: primero busca comprender cómo se realiza el acompañamiento y la formación continua del docente a través de la supervisión escolar; en segundo lugar, recopila y analiza los datos que arrojó la aplicación del cuestionario de Google Drive a la muestra de supervisores escogida de manera unilateral. Se pidió a 25 supervisores, a través del mecanismo de mensajes de texto, que apoyaran en la contestación de

este, de los cuales solo 22 lo contestaron. Las preguntas se elaboraron solo conociendo de manera empírica el campo de estudio y sus necesidades.

En la parte cualitativa que plantea datos descriptivos, “buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Hernández et al., 2014, p. 60). Otro enfoque plantea que “las palabras habladas o escritas de las personas entrevistadas y sus conductas observables no deben verse solo como variables, sino consideradas como un todo, en un escenario y estudiándolas en su contexto, es decir, su pasado y su presente” (Taylor y Bogdan, 2008, p. 21). Los supervisores escolares fueron entrevistados con el cuestionario de Google Drive, por lo que no se intervino de manera personal para evitar respuestas sesgadas y que estas fueran lo más apegadas a la realidad que están viviendo.

El problema planteado sobre las escuelas multigrado de Tamaulipas relacionado con la formación y acompañamiento de los docentes por parte de las supervisiones escolares requirió allegarse de material documental diverso para su análisis y de aplicar un instrumento que permitiera recabar datos para el estudio. También se utilizaron otras investigaciones y algunos documentos oficiales emitidos por la SEP y la SET, que, procesados mediante el método analítico y el método comparativo, se convirtieron en la columna vertebral de este trabajo.

En la parte cuantitativa se integran los datos obtenidos mediante la aplicación del instrumento y se presentan a través de una numeralia desagregada en tablas y gráficas donde se resaltan las diversas variables consideradas medibles.

La muestra con la que se trabajó es una muestra no probabilística llamada también dirigida, lo que supuso un procedimiento informal y apoyándose en la experiencia laboral del investigador y su conocimiento del campo de estudio. Lo anterior con base en lo que afirma un teórico de la metodología investigativa.

La ventaja de este tipo de muestra no es su utilidad para un determinado diseño de estudio, que requiere no tanto de una “representatividad de elementos de una población, sino de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema”. (Hernández et al., 2014, p. 186).

Resultados

El cuestionario de Google Drive se aplicó a 22 supervisores que se desempeñan en escuelas primarias de Tamaulipas, el miércoles 19 de abril de 2024. Comprenden los municipios de Victoria, la capital del estado (ocho), Llera (dos), Casas (uno), Güémez (uno), Tula (uno), Abasolo (dos), Soto la Marina (tres), Padilla (uno), Hidalgo (tres) y Reynosa de la zona norte del estado (uno). De estas supervisiones escolares, 15 atienden escuelas de organización completa y multigrado, tres de organización completa, privada y multigrado, una atiende organización completa y privada, dos tienen solo escuelas de organización completa y una zona escolar atiende solo escuelas multigrado. Las respuestas encontradas en la aplicación del instrumento mencionado destacan que de los 22 supervisores encuestados solo tres atienden un tipo de escuelas, lo que resulta que la mayoría acompaña a dos o tres escuelas con características diferentes.

Se encontró una disparidad en el número de escuelas que corresponde atender a las supervisiones escolares de este estudio: solo dos supervisiones atienden seis escuelas, cuatro supervisiones, siete escuelas y ocho supervisiones, más de 14 escuelas. Esto significa que la falta de tiempo es un factor que incide en sentido negativo para llevar a cabo la formación y el acompañamiento a los docentes; como fue manifestado en las respuestas de los supervisores escolares y se muestra en la gráfica correspondiente, las visitas realizadas por ellos corresponden al 1.77 % en promedio mensual, como puede advertirse, lo que significa poca relación con directivos y docentes.

Los CTE son el espacio de discusión del personal directivo y docente; se realizan mensualmente, y a este espacio ellos asisten siempre que se realizan el 63.63 % de los encuestados; mientras que el 31.8 % lo hace regularmente y el 4.54 nunca asiste. Estos resultados son preocupantes; puede advertirse que el equivalente a la tercera parte de los supervisores escolares, es decir, el 36.34 %, no cumple con su compromiso de formación y acompañamiento a directivos y docentes en las reuniones mensuales de los CTE. Esta situación está ocurriendo tanto en las escuelas de organización completa, privadas, como en las multigradas, materia de esta investigación. No obstante, el Programa Sectorial 2020-2024 postula: El

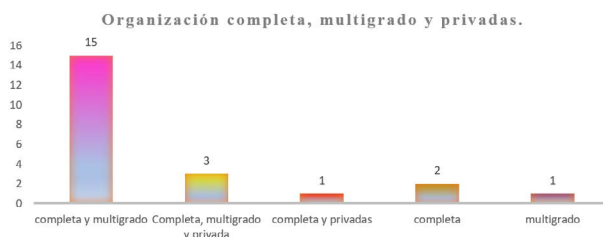
personal docente, directivo y de supervisión contará con un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización que brindará apoyo, acompañamiento y retroalimentación suficiente para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje (SEP, 2020a, p. 159).

En relación con la pregunta ¿considera que para un mejor acompañamiento a los docentes y directivos es necesario atender un solo tipo de escuelas? El resultado es que el 50 % de las supervisiones considera que sí, la otra mitad que no, como se muestra en la gráfica correspondientes.

En lo sucesivo se presentan los resultados derivados de las respuestas al instrumento correspondiente a cada una de las preguntas realizadas a través del cuestionario mencionado.

Pregunta: ¿Considera un problema atender tres tipos de escuelas? 14 de los 22 supervisores contestaron que no, 8 respondieron que sí, lo que significa que más de la tercera parte de los encuestados considera no tener problemas, perdiendo de vista que realizan muy pocas visitas mensuales y, como ya se dijo, representa el 1.7 % al mes.

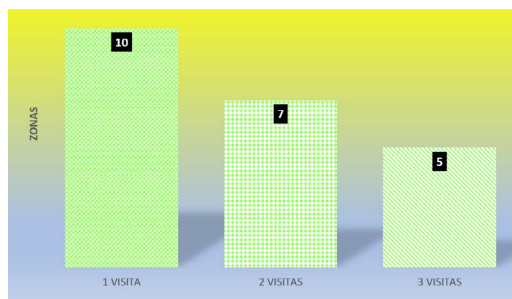
En la pregunta: ¿Qué tipo de escuelas atiende? Estas fueron las respuestas.



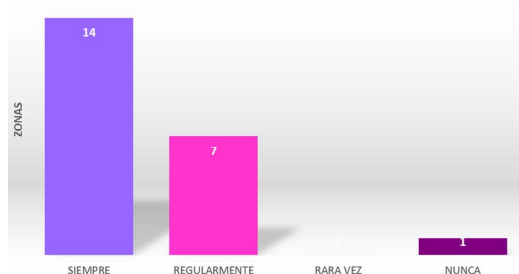
Pregunta: ¿Cuántas escuelas tiene a su cargo? La muestra de 22 supervisiones escolares refleja que atienden desde 6 a 18 escuelas primarias.



¿Cuántas veces realiza visitas de acompañamiento a las escuelas a su cargo? Lo que refleja un porcentaje de 1.77 visitas mensuales.



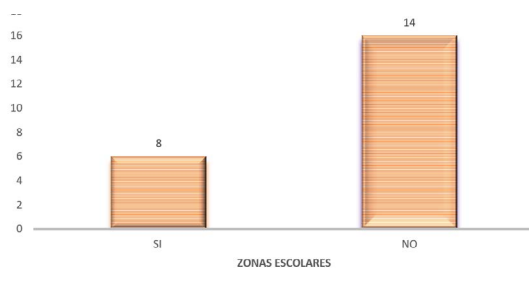
¿Con qué frecuencia acompaña en los CTE a los directivos y docentes de las escuelas? Siempre, regularmente, rara vez o nunca. El 63.63 % los acompaña siempre, el 31.8 % regularmente y el 4.54 % nunca.



¿El tiempo que les dedica a los docentes y directivos le parece suficiente? Al 63.63 % no le parece suficiente, mientras que al 36.36 %, sí le parece suficiente.



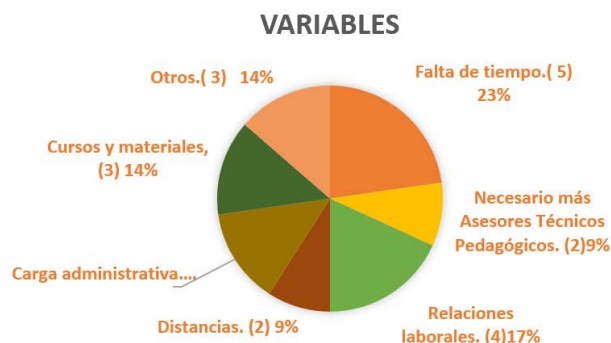
¿Considera un problema la atención a tres tipos de escuelas: ¿organización completa, multigrado y privadas?



¿Considera que para un mejor acompañamiento a los docentes y directivos es necesario atender un solo tipo de escuelas?



Por último, se les preguntó a los supervisores: ¿Cuál es el principal problema que visualiza para realizar un acompañamiento suficiente a cada uno de los centros educativos a su cargo? Las respuestas tuvieron diferentes matices: cinco supervisores manifestaron la falta de tiempo, significando un 23 %; 9 supervisores contestaron que la falta de cursos y materiales, carga administrativa y otros factores, lo que significa el 42 %; relaciones laborales, cuatro 17 %; dos supervisores ven como un problema la falta de asesores técnicos pedagógicos, 9 %; dos supervisores consideran que las distancias a sus escuelas es un problema, lo que significa un 9 %.



Discusión

Realizar una real asesoría y acompañamiento por parte de la supervisión escolar significa un esfuerzo y un compromiso que deben asumir supervisores, directivos escolares y docentes; en el conjunto de las 899 escuelas primarias multigrado que hoy existen en Tamaulipas; pero también debería ser compromiso y responsabilidad de las autoridades educativas federales y estatales. Al no cumplirse plenamente lo anterior, queda endeble la función reproductiva encomendada a la institución escolar. De acuerdo con los planteamientos teóricos base del estudio, puede advertirse que la resistencia de docentes y directivos se manifiesta como desinterés, poca atención o escasa relevancia otorgada a su formación o práctica docente.

Desde los campos mencionados en la teoría de la resistencia de Bourdieu como el de la violencia simbólica, esta se manifiesta en las prácticas docentes, por un lado, se percibe una falta de reconocimiento a ella desde la aceptación a las normas, reglamentos y agendas dirigidas desde la institución oficial y por otro, entienden la realidad, pero la aceptan por comodidad.

Manifestándose también la categoría del habitus, cuando no distinguen lo objetivo y lo subjetivo, cuando van interiorizando aprendizajes y reglas inconscientemente, como el aceptar sin problematizar la falta de acompañamiento continuo por parte de la supervisión escolar. Así operan con estructuras mentales previamente estructuradas; por lo mismo, su conducta es inercial, despojada de su capacidad crítica.

Las investigaciones que sirvieron de base para llevar a cabo el presente trabajo coinciden en que es necesario atender esta realidad observada; el INEE cita que la formación y el acompañamiento “son tareas centrales de las instancias de supervisión. De acuerdo con estudios en el tema, estas influyen de manera significativa en la gestión de espacios de formación para la preparación y la mejora en el trabajo educativo de los docentes” (INEE, 2019, p. 21).

Otros autores señalan que los maestros desde formación inicial docente no son formados para trabajar en contextos y categorías como las escuelas multigrado, y es ahí en esos espacios donde se manifiesta más la falta de acompañamiento a los docentes por parte de la figura del supervisor.

A pesar de no ser una muestra representativa los resultados pudieran extenderse a todas las supervisiones escolares de educación primaria.

Los documentos analizados para entender la problemática presentan varias coincidencias con las respuestas de los supervisores en el instrumento respectivo. En conjunto, los diversos materiales con los que se trabaja en este artículo permitieron visibilizar a las escuelas multigrado y la complejidad de su funcionamiento, al mismo tiempo que se explican las dificultades que tiene en la realidad el acompañamiento docente por parte de las supervisiones escolares; lo cual permite sugerir, entre otras cosas, que sean modificados los contenidos de los CTE acorde a las necesidades de las escuelas multigrado y, de ser posible, se constituyan supervisiones escolares para atender solo escuelas multigrado.

Conclusiones

Finalmente, puede afirmarse que tras la presente investigación se corrobora la hipótesis: las supervisiones escolares y las autoridades educativas no visibilizan adecuadamente a las escuelas multigrado, a pesar de la importancia, pues representan más del 50 % del total de escuelas primarias en el país, mientras en Tamaulipas significan el 40.58 % según los datos del ciclo escolar 2023-2024. Lo cual habla de la relevancia de estas instituciones escolares.

Si una supervisión escolar se enfoca en darle seguimiento a la formación continua y acompañamiento a directivos y docentes de escuelas multigra-

do en una zona escolar, los docentes contarán con mejores herramientas para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Pero en la realidad las cosas se presentan de manera distinta por efectos de disparidades y complejidades explicadas en renglones anteriores.

El conocimiento de esta realidad permitiría a los docentes no seguir en forma acrítica las reglas de la política educativa impuesta por los gobernantes; tendrían la oportunidad de pensar y hacer lo necesario para cambiar estructuras; por ejemplo, considerar una supervisión escolar multigrado donde el docente pueda ser acompañado desde el ámbito pedagógico y asegurar su formación continua. Pierre Bourdieu establece que cuando se rompe la relación de dominante y dominado, y este último es capaz de desarrollar su propia estrategia; y en el caso estudiado, los docentes del sector dominado, al apropiarse de su estrategia de formación, estarán en camino del cambio y la transformación anhelados por la NEM.

Visibilizar desde el acompañamiento y la formación a los docentes de las escuelas multigrado en Tamaulipas sigue siendo una tarea pendiente; su importancia resalta al observar que este tipo de escuelas y docentes adscritos a ellas aumentaron su número en el ciclo escolar 2023-2024, como se puede observar en la Gráfica 6.

No obstante que se presentaron ciertas limitaciones para llevar a cabo este trabajo; por ejemplo, la falta de colaboración de supervisores escolares para contestar el cuestionario, puede afirmarse que esta investigación es base para otros trabajos y para llenar el vacío que existe en Tamaulipas sobre el tema abordado en este estudio: la formación y acompañamiento a los docentes multigrado desde la supervisión escolar.

Referencias

- Cruz, A. (2020). Significados sobre política educativa desde la perspectiva del profesorado de educación obligatoria y superior en México. *Revista Educación*, 45(1), Universidad de Costa Rica.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., y Casas, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW - HILL Interamericana de México, S.A. de C.V.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. Schmelkes, S. y Águila, G. (Coordinadoras) (2019). *La Educación Multigrado en México*.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2017). *Panorama educativo de México*. Indicadores del SEN, Educación básica y media superior.
- Laffourge. (2011). *Pierre Bourdieu para principiantes*.
- Ley General de Educación (2019). *Por la cual se modifican los Artículos 3º*. 71. 30 de septiembre del 2019.
- Mancebo, M., y Méndez, N. (2012). La exclusión educativa en los países del Cono Sur: Aproximación conceptual y dimensionamiento. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(30), 117-138.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La educación en tiempos de pandemia. Informe COVID -19*.
- Ríos, V. L. y Arán, A. (2022). La formación docente en las consideraciones del currículo para grupos multigrado. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (34), 105–126. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2584>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Organización de los Consejos Técnicos Escolares*.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. (2020a). *Programa Sectorial 2020-2024*.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020b). *Las escuelas multigrado: un reto para la igualdad sustantiva*.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Principales cifras 2021-2022*.
- Secretaría de Educación Pública, MEJOREDU Tamaulipas. (2021). *Indicadores estatales de la mejora continua de la educación*
- Secretaría de Educación de Tamaulipas. (2023) *Estrategia de Formación Continua*.

Taylor y Bogdan. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

Tabla 1

Total, de escuelas multigrado en México

Escuelas multigrado				
PRINCIPALES CIFRAS 2021-2022				
Tipo de organización	Variable	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Multigrado	Alumnos	1,890,879	1,914,031	1,956,917
		13.6%	14.0%	14.5%
	Escuelas	36,325	36,346	36,728
		37.8%	38.0%	38.3%
Unitaria	Alumnos	220,627	226,866	225,034
		1.6%	1.7%	1.7%
	Escuelas	11,894	11,891	11,807
		12.4%	12.4%	12.3%
Multigrado + Unitaria	Alumnos	2,111,506	2,140,897	2,181,951
		15.2%	15.7%	16.2%
	Escuelas	48,219	48,237	48,535
		50.2%	50.4%	50.6%
Total	Alumnos	13,862,321	13,677,465	13,464,469
	Escuelas	96,000	95,699	95,855

Nota. SEP. Principales cifras 2021-2022, p. 43

Tabla 2

Total, de escuelas primarias en Tamaulipas 2018-2019

Tipo de servicio/ sostenimiento	Organización escolar ¹	Escuelas	Directores sin grupo	Personal docente				Docentes de especialidad (educación física, artes, idiomas y tecnología)	Total de docentes
				Total ²	Directores con grupo	Docentes académicos	Promotores		
General pública	Total	1 909	991	12 460	877	11 583	n.a.	3 728	16 188
	Completa	1 202	991	11 278	200	11 078	n.a.	3 079	14 357
	Multigrado	707	n.a.	1 182	677	505	n.a.	649	1 831
Privada		319	267	1 972	58	1 914	0	959	2 931
Total		2 228	1 258	14 432	935	13 497	0	4 687	19 119

n.a. No aplica.

¹La categoría completa abarca a las escuelas completas, tetra y pentadocentes; la categoría multigrado, a las escuelas con uno, dos y hasta tres docentes, quienes atienden a alumnos de más de un grado.

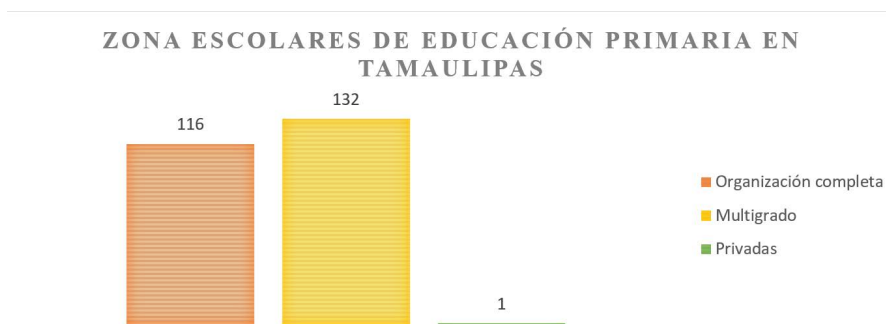
²Ésta es la cifra oficial que reporta la SEP y que incluye directivos con grupo, docentes y promotores.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYEE, 2019a).

Nota. Indicadores Estatales de la Mejora Continua de educación 2018-2019, p. 51.

Gráfica 1

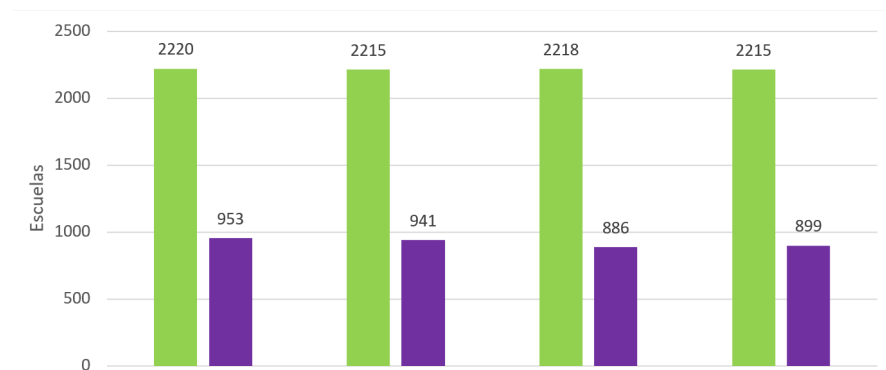
Número de zonas escolares y categoría de escuelas atendidas en Tamaulipas



Nota. Documento extraído de la Dirección de Planeación de la Secretaría de Educación en Tamaulipas, abril 2024.

Gráfica 2

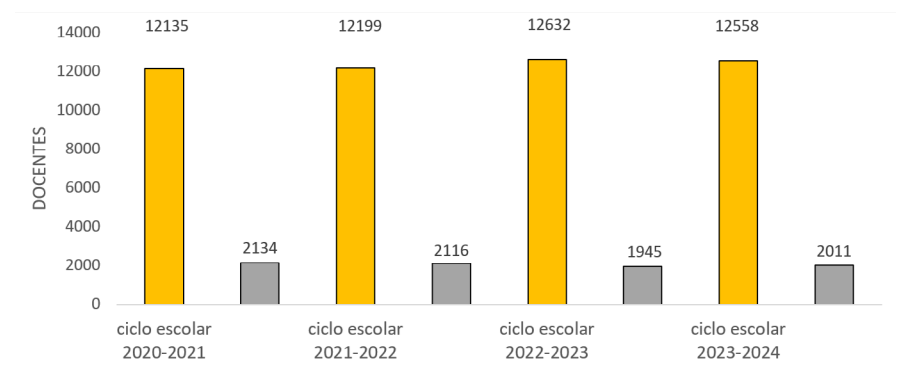
Comparación de los últimos 4 ciclos escolares en Tamaulipas: Total escuelas primarias y multigrado



Nota. Documento extraído de la Dirección de Planeación de la Secretaría de Educación en Tamaulipas, abril 2024.

Gráfica 3

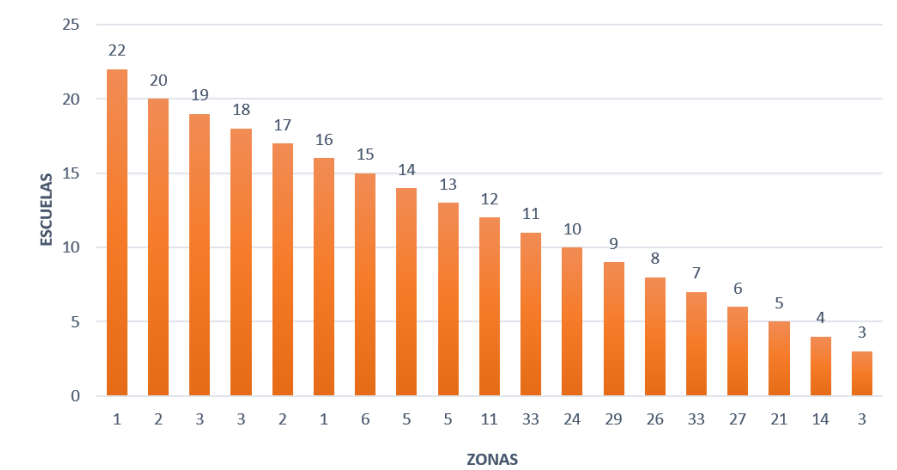
Número de docentes en escuelas primarias de organización completa y multigrado en los últimos 4 ciclos escolares



Nota. Documento extraído de la Dirección de Planeación de la Secretaría de Educación en Tamaulipas, abril 2024.

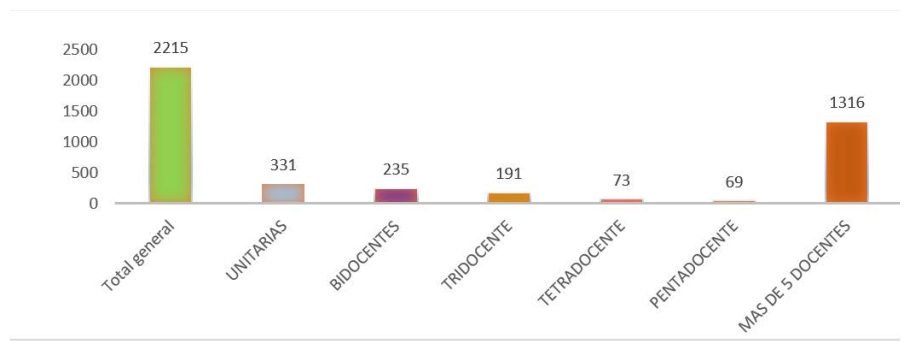
Gráfica 4

Las supervisiones escolares atienden desde 3 a 22 escuelas en Tamaulipas



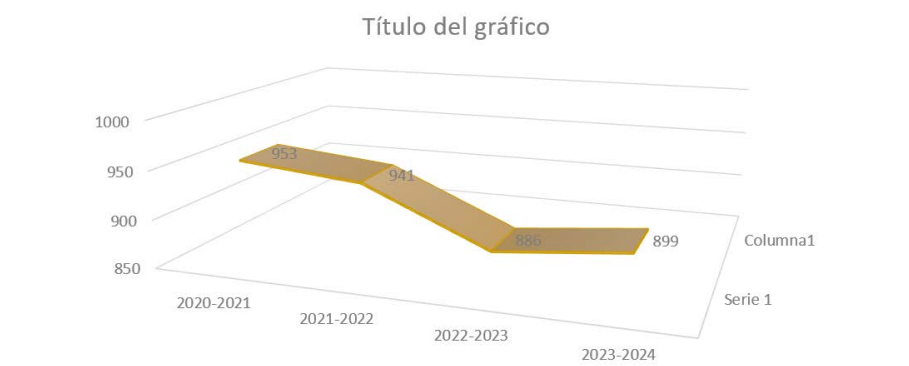
Nota. Documento extraído de la Dirección de Planeación de la Secretaría de Educación en Tamaulipas, abril 2024.

Gráfica 5
Distribución de las escuelas primarias por categoría en Tamaulipas, ciclo escolar 2023-2024



Nota. Datos recopilados de la Dirección de Planeación de la Secretaría de Educación de Tamaulipas, ciclo escolar 2023-2024.

Gráfica 6
Disminución y aumento de las escuelas multigrado en Tamaulipas 2020-2024



Nota. Documento extraído de la Dirección de Planeación de la Secretaría de Educación en Tamaulipas, abril 2024.

Capítulo 9

El programa lineamientos del servicio de acción tutorial para el bachillerato general desde el ciclo de las políticas públicas

Mateo Dragustinovis Arellano¹⁵

Rosa Delia Cervantes Castro¹⁶

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003535>



¹⁵ Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRETAM). <https://orcid.org/0009-0009-0839-8985>. mateodragustinovis_dpe6@cretam.edu.mx

¹⁶ Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). <https://orcid.org/0000-0001-5214-9366>. rdcervantes@docentes.uat.edu.mx

Introducción

La deserción escolar emerge como una problemática que evidencia la brecha existente entre el discurso que promueve el derecho a la educación y su implementación efectiva. Esto resalta la imperiosa necesidad de reevaluar las políticas educativas nacionales con el fin de asegurar que los estudiantes de 15 a 17 puedan ingresar, mantenerse y graduarse dentro de los plazos establecidos oficialmente para lograr este objetivo (INEE, 2019).

En este sentido y como lo expresa MEJOREDU (2021): “El abandono escolar sigue siendo uno de los principales retos del sistema educativo para garantizar el derecho a la educación” (p. 330). Este fenómeno se conceptualiza como la salida voluntaria o arbitraria de los estudiantes provocada por diversos factores internos y externos que incluyen la complejidad del problema (Ventura y Franco, 2023). La salida prematura de los estudiantes en educación media superior, no solo requiere de buenas intenciones, sino de modelos predictivos que permitan identificar los riesgos de exclusión escolar (Hernández y Montes, 2020).

Existen muchas razones para justificar la necesidad de promover los servicios de apoyo a la comunidad estudiantil; la SEMS (2018) considera dos: en primer lugar, la etapa de desarrollo en que se encuentran los estudiantes; en segundo lugar, los datos preocupantes de fracaso escolar expresados en altas tasas de reprobación y deserción, y una pobre eficiencia terminal (p. 4). En esta perspectiva, Expósito (2016) y Expósito et al. (2020) sugieren que una herramienta fundamental para mejorar este proceso es llevar a cabo acciones coordinadas desde la tutoría y la Acción Tutorial, lo cual puede ser un cambio significativo para facilitar la transformación deseada (citado en Expósito et al. 2023). Por otro lado, Zurita et al. 2020 señalan que los sistemas educativos que se destacan por la calidad y los logros superiores de sus estudiantes son aquellos que cuentan con sistemas de orientación y tutoría más desarrollados.

En relación con lo mencionado previamente y considerando la actual transformación educativa a través de la Nueva Escuela Mexicana, se plan-

tea en el ámbito de la Educación Media Superior el objetivo de formar individuos responsables y comprometidos con el progreso, el desarrollo y la preservación del entorno ambiental. En cumplimiento de la meta de la EMS, en el 2022, la Dirección General del Bachillerato (DGB), a través de la Dirección de Coordinación Académica y en concordancia con las seis "Líneas de Políticas Públicas para la Educación Media Superior", actualizó los documentos normativos vinculados al fortalecimiento académico. Este esfuerzo se traduce en la creación de los "Lineamientos del Servicio de Acción Tutorial para el Bachillerato General", los cuales buscan incidir de manera positiva en los índices de aprobación, deserción escolar y eficiencia terminal.

La Acción Tutorial en el Sistema Educativo Nacional (SEN), debe ser vista como: "el proceso de acompañamiento al estudiantado que refiere a los aspectos estrictamente académicos y cognitivos de la trayectoria escolar, el cual requiere un trabajo colegiado del cuerpo docente que brinde apoyo permanente mediante el desarrollo de estrategias exitosas y contextualizadas" (DGB, 2022).

Durante la última década se han implementado 16 programas, en tres tipos de apoyo: económicos, socioemocionales y académicos. Estos programas incluyen iniciativas como el Programa Nacional de Becas de Excelencia Académica en EMS, Programa Nacional de Becas de Apoyo a Estudiantes en Educación Media Superior, Programa Nacional de Becas para la Retención de Estudiantes en Educación Media Superior, Programa de Atención Educativa a Grupos en Situación Vulnerable, Programa de Becas de Educación Media Superior (PROBEMS), Programa de Becas para la Expansión de la Educación Media Superior, Siguele, Programa de Becas para Acceder, Permanecer y Concluir la Educación Media Superior, Programa Nacional de Becas (PNB), Programa de Inclusión Social (PROSPERA), Programa Construye T, Programa Siguele, caminemos juntos, Movimiento contra el Abandono Escolar, Yo no abandono, Sistema Nacional de Tutorías Académicas, Siguele, Programa de Orientación Vocacional, Siguele, Sistema de Alerta Temprana, Siguele, Programa de Fomento a la Lectura, Siguele (Miranda, 2018), además del programa que está en estudio.

En relación con el ciclo de las políticas públicas, existe consenso al reconocer que consta de diversas etapas, que incluyen la identificación del

problema público, su incorporación en la agenda pública, la elaboración o diseño, la ejecución, la evaluación y el seguimiento o evaluación retrospectiva de las políticas. (Aguilar, 1992; Roth, 2012; Cardozo, 2013; Franco, 2013, citado por Martínez, 2023). En cada una de las fases existen enunciados de políticas que solo pueden llevarse a la práctica mediante acciones, las cuales varían en su grado de detalle; dentro del contexto de las políticas públicas, los planes, programas y proyectos constituyen, respectivamente, elementos fundamentales que guían las actividades gubernamentales (Martínez y Morales, 2021, citado por Martínez, 2023).

En este contexto, la pregunta que guía el desarrollo de la presente investigación es: ¿Cumple la política educativa del Programa Lineamientos del Servicio de Acción Tutorial para el Bachillerato General con el ciclo de las políticas públicas? El propósito de este documento es presentar un análisis de dicho programa, considerando el marco normativo, el de análisis (definición del problema público, la formación de la agenda pública, el diseño o formulación de la política pública, la implementación, la evaluación y matriz de análisis) y, por último, los resultados y conclusiones.

Marco normativo

El marco normativo del cual se deriva el Servicio de Acción Tutorial para el Bachillerato General: Marco jurídico nacional

1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos D.O.F. 05-02-1917 y su última reforma publicada en el D.O.F. del 09-02-2012.

- a. Artículo Tercero Constitucional.

2. Ley General de Educación, artículo 8, fracción IV.

3. Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación del 13 de julio de 1993. Reforma publicada en el D.O.F. el 30-09-2019.

4. Decreto por el que se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, publicado en el D.O.F. el 12-07-2019.

5. Acuerdo número 442, por el que se establece la Reforma Integral de la Educación Media Superior en un marco de diversidad, publicado en el D.O.F. 26-09-2008.

6. Acuerdo número 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, publicado en el D.O.F. el 21-10-2008.

7. Acuerdo número 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada, publicado en el D.O.F. 29-10-2008.

8. Subsecretaría de Educación Media Superior. La tutoría en el Sistema Nacional de Bachillerato. Autorizado por CONAEDU en marzo de 2009.

9. Dirección General del Bachillerato (DGB) 2022.

Metodología

Se llevó a cabo una investigación de corte nacional con un enfoque cualitativo documental. La búsqueda se realizó en sitios oficiales gubernamentales como la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), la Cámara de Diputados y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), así como en repositorios electrónicos y bases de datos (SciELO, Google Académico, Redalyc y Dialnet). Se encontraron documentos oficiales, artículos indexados, capítulos de libros y tesis. La indagación se realizó con la finalidad de recolectar información referente al Programa Lineamientos del Servicio de Acción Tutorial para el Bachillerato General y su cumplimiento con las fases del ciclo de las políticas públicas.

Marco de análisis

El derecho a la educación es un derecho universal; se encuentra reconocido no solo por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), sino también en documentos normativos esenciales.¹⁷ A través de la educación, las personas adquieren conocimientos, habilidades y destrezas que les permiten alcanzar una vida plena y contribuir al desarrollo económico, social y cultural de las sociedades. Sin embargo, a pesar de ser un fenómeno sociocultural universal que implica

¹⁷ Art. 26 Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948; art. 13 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1948 (R); art. 5 Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, 1960 (R); Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, 1974.

la transmisión cultural de generación en generación, la educación sigue siendo inaccesible para muchos niños y jóvenes en todo el mundo. La educación se destaca como un acto fundamental de transmitir la cultura, según lo expresado por Abbagnano y Visalberghi (1992), quienes enfatizan que la cultura debe ser aprendida y transmitida de alguna manera. Por otro lado, viendo la educación desde el punto de vista epistemológico profundo, Freire (2004) revela la relación, el diálogo entre profesor y alumno, y no solo eso, sino que se otorga dignidad al aprendiz (Andreola 1984, en Gadotti, 2003, p. 151).

En México, el derecho a la educación está reconocido en el artículo tercero constitucional. Con el propósito de cumplir con esta disposición, en 2012 se llevó a cabo una reforma constitucional en los artículos 3.º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estableciendo la obligatoriedad de la Educación Media Superior. Este cambio planteó desafíos para el ciclo 2021-2022, incluyendo la universalidad del acceso, la reducción de los índices de abandono escolar, la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y el aumento de la eficiencia terminal, según lo señalado por el INEE en 2017. Al referirse a la obligatoriedad de la educación, se está haciendo alusión a las responsabilidades del Estado de proporcionar educación de calidad y asegurar la permanencia de los estudiantes en todos los niveles educativos, como preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Definición del problema público

Las políticas públicas se describen como “un conjunto de acciones y decisiones realizadas por varios participantes con el propósito de abordar un problema público” (Subirats et al., 2008, citado en Dente y Subirats, 2014, p. 39). En consecuencia, representan el mecanismo a través del cual el Estado busca fomentar un mayor bienestar en la sociedad. No obstante, es esencial considerar el problema desde la perspectiva de ambos actores involucrados: la población objetivo y los diseñadores de la política pública. Como sostiene Aguilar Villanueva (1993, p. 59), “una de las mayores dificultades en la definición y solución de problemas públicos es que la definición construida por el gobierno difiere de la que tienen los afectados e interesados”. Según Parsons (2007, p. 155), es crucial establecer límites

en la definición de un problema, y la manera en que se plantea el proceso es fundamental para la formulación de una política. Por “actores” se entiende aquella entidad que dispone de los medios para decidir y actuar conforme a sus decisiones, cuyas características (denominadas “propiedades emergentes”) son cualitativamente distintas a las de la suma de las decisiones de los individuos que la integran y a la cual se le puede atribuir responsabilidad por los resultados de sus acciones (Sibeon, 1999a, citado en García, 2007, p. 203).

¿Será por lo mencionado anteriormente que en México existen sectores más desfavorecidos para acceder, permanecer y concluir su educación de manera satisfactoria? Los sectores sociales más desfavorecidos son los que enfrentan mayores dificultades para desarrollar una trayectoria educativa adecuada, lo cual se refleja en mayor rezago académico y abandono escolar (Ezcurra, 2011). Si bien es cierto que los gobiernos promueven acciones para favorecer la equidad educativa, al mismo tiempo crean desigualdades, debido a que los recursos económicos, materiales y humanos no son siempre distribuidos de acuerdo con las necesidades y la diversidad de los contextos. La deuda que el gobierno tiene con la EMS es grande; según el INEE (2017d), más del 30 % de los jóvenes no se encontraban estudiando el bachillerato y, de cada 10 que ingresan, solo 7 logran terminar en el tiempo reglamentado. Esto permite ubicarnos en la problemática de abandono escolar en EMS.

La Educación Media Superior (EMS) es el nivel educativo donde se incrementan los indicadores de abandono escolar, rezago estudiantil y la baja eficiencia terminal. Estos fenómenos inciden en la profesionalización y truncan las posibilidades de tener crecimiento y desarrollo personal. De acuerdo con Gómez Morín F, L. y Navarro H., L. (2014), el abandono escolar genera una serie de consecuencias negativas, como son el incremento en la brecha de desigualdad de oportunidades entre las y los jóvenes; la pérdida de oportunidades de empleo bien remunerado, la marginación social, el incremento de la pobreza, el aumento de los índices de desempleo, entre muchos otros elementos que disminuyen el nivel competitivo de la nación.

Un problema urgente por resolver en este nivel educativo es el abandono escolar; visto de otro modo, es la exclusión de muchos jóvenes de la oportunidad de estudiar (SEMS, 2019). Desde hace varias décadas, el abandono escolar ha sido prioridad en las agendas públicas de los gobier-

nos, son muchas las instituciones y organizaciones, tanto públicas como privadas, que han estado colaborando para el desarrollo de directrices, políticas, líneas y programas que garanticen la permanencia de los estudiantes en educación media superior, entre las que se pueden destacar: SEP, SEMS, el INEE, a través de la Unidad de Normativa y Política Educativa y la ANUIES, la UNESCO, la OCDE, entre otra, sin embargo el problema del abandono escolar sigue existiendo, es por ello de la importancia de la implementación de políticas educativas que permitan que los jóvenes accedan a la escuela y permanezcan en ella hasta el final del trayecto obligatorio. He aquí la importancia del Programa Servicio de Acción Tutorial para el Bachillerato General.

La formación de la agenda pública

No todos los problemas que se identifican se reflejan en políticas públicas; para convertirse en tales, deben primero ingresar a la agenda pública, es decir, deben ser temas que se problematizan socialmente. La formación de la agenda se define como el proceso mediante el cual ciertos problemas o cuestiones captan la atención seria y activa del gobierno como posibles asuntos de política pública, según Elder y Cobb (1993, p. 77). Siguiendo el mandato establecido en el artículo tercero constitucional, el Estado tiene la responsabilidad de asegurar la calidad de la educación obligatoria, tanto en el nivel básico como en el medio superior. Esto implica que los materiales educativos, métodos de enseñanza, organización escolar, infraestructura, formación, preparación y competencia de los docentes y directivos deben garantizar el máximo rendimiento académico de los estudiantes. Como se indica en la segunda sección del artículo tercero, la educación debe ser de calidad, orientada hacia la mejora constante y el máximo logro académico de los educandos (DGB, 2022).

En el cumplimiento de esta responsabilidad, la Subsecretaría de Educación Media Superior, encabezada por el Dr. Juan Pablo Arrollo Ortiz en 2018, convocó a una consulta nacional mediante los "Foros Estatales por un Acuerdo Nacional sobre la Educación". Estos foros fueron coordinados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Se planificaron un total de 32 foros presenciales, y se recopilaban más de 60 mil propuestas a través de una plata-

forma diseñada para este propósito. Además, la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, bajo la presidencia de Adela Piña Bernal y con la colaboración de los diputados Claudia Báez Ruíz y Francisco Javier Ramírez Navarrete, también participó en la realización del Foro de Consulta sobre Educación Media Superior y Superior. El objetivo de este foro fue recopilar y considerar las propuestas de los representantes sindicales, estableciendo mesas de trabajo para la formulación de propuestas destinadas a mejorar la educación media superior (SEMS, 2019).

A partir de todas las contribuciones recibidas, se generó un documento principal dividido en cinco secciones: 1. Calidad y equidad; 2. Contenidos y actividades para el aprendizaje; 3. Valorización del personal docente y mejora de las condiciones laborales; 4. Gestión escolar; 5. Infraestructura educativa. Este documento fue sometido a análisis por un grupo de 150 personas, entre las cuales se destacan académicos y funcionarios públicos, con el objetivo de presentar propuestas para la formulación de políticas públicas en Educación Media Superior (EMS). Mayoritariamente, las contribuciones se centraron en aspectos pedagógicos de la educación, los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la gestión escolar, incluyendo la administración de los planteles, la dirección, las características específicas y el tamaño de los subsistemas, la infraestructura, la coordinación entre autoridades educativas y la interacción con los padres de familia. Un punto relevante que se destaca del análisis del documento base es la necesidad de realizar diagnósticos que aborden la definición concreta de la población destinataria de las políticas públicas, los objetivos, las metas y los indicadores para evaluar los logros y el impacto de dichas políticas (SEMS, 2019).

A partir de este punto, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) reconsideró el modelo educativo que surgió en 2008 con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), así como las modificaciones constitucionales posteriores durante el sexenio del expresidente Enrique Peña Nieto. Este enfoque tenía como objetivo principal asegurar la calidad en la educación obligatoria, y en 2017 se reafirmó con la publicación del Nuevo Modelo Educativo. A pesar de la aprobación de leyes secundarias, se reconoce que muchas acciones y ejecuciones de estos proyectos no arrojaron resultados positivos debido a la falta de una estrategia pertinente para su implementación (SEMS, 2019). Con base en todo lo expuesto, se

formula el documento “Líneas de Políticas Públicas para la Educación Media Superior”, que consta de seis ejes temáticos: I. Educación con calidad y equidad, II. Contenidos y actividades para el aprendizaje, III. Dignificación y revalorización del docente, IV. Gobernanza del sistema educativo, V. Infraestructura educativa y VI. Financiamiento y recursos.

En este contexto, entiéndase la política pública como el conjunto de consecutivas iniciativas, decisiones y acciones del régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas que buscan la resolución de estas o llevarlas a niveles manejables (Tassara, 2014). Por otro lado, según Pallares (1988), las políticas públicas deben ser consideradas como un proceso de decisiones, referente a un conjunto de acciones que se desarrollan a lo largo de un plazo de tiempo estipulado. Además, están relacionadas con el acceso de las personas a bienes y servicios. Por tanto, una política pública, como lo señalan Almeida y Ortega (2008), traza una acción del Estado, orientada por los objetivos y las metas previamente acordadas, por lo que es susceptible de verificación y evaluación. El fin de una política pública es contribuir al mejoramiento de una sociedad.

En relación con las directrices de políticas públicas para la educación media superior, estas sirvieron como base para integrar el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. En el Objetivo prioritario 2, que se centra en “Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional”, se establece la estrategia prioritaria 2.4, la cual se enfoca en “Consolidar esquemas de acompañamiento y convivencia escolar orientados a disminuir el abandono escolar y mejorar la eficiencia terminal, favoreciendo la transición entre los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional” (DOF, 2020). Para dar cumplimiento a la estrategia 2.4, se proponen 9 líneas de acción, entre las cuales se destacan aquellas que guardan relación con el Programa de Acción Tutorial para el bachillerato general:

2.4.3 Ofrecer acciones de acompañamiento y asesoría para las y los estudiantes de educación media superior mediante un sistema integral de tutorías y desarrollo socioemocional.

2.4.4 Articular programas de asesoría y acompañamiento entre los subsistemas de educación media superior y superior para ofrecer opciones pertinentes e inclusivas que permitan a los jóvenes concluir su trayectoria educativa, participar activamente en la sociedad e incorporarse al mercado laboral.

2.4.5 Implementar programas de tutorías, orientación vocacional y profesional y nivelación académica, y ampliar la flexibilidad entre las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta, para mejorar la eficiencia terminal, la absorción y el rendimiento escolar en la educación media superior y superior.

La política educativa constituye la manera en que el Estado participa en el ámbito educativo, utilizando los recursos humanos, materiales y financieros de las instituciones educativas para proporcionar a los estudiantes entornos sociales mejorados, atención personalizada, seguimiento y detección de problemas tanto académicos como socioemocionales. En este contexto, a través de las políticas educativas, el Estado implementa cursos de acción con el propósito de abordar, resolver o mitigar los problemas educativos prioritarios, tales como la equidad, calidad, igualdad, entre otros, a los cuales se les asignan recursos públicos de naturaleza económica, humana y material. Estos recursos están sujetos a principios de transparencia y rendición de cuentas (INEE, 2015, p. 7).

Diseño o formulación de la Política Pública

Considerando la actual transformación educativa a través de la Nueva Escuela Mexicana, la EMS busca ser inclusiva y pertinente. Con este objetivo, la Dirección de Coordinación Académica, que forma parte de la Dirección General del Bachillerato (DGB), actualizó los documentos normativos relacionados con el fortalecimiento académico. Esto se realizó con el propósito de potenciar la calidad educativa, y se basa en las seis “Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior”. Los documentos actualizados incluyeron aspectos como el trabajo colaborativo, la gestión y operación de bibliotecas escolares, la aplicación de horas de fortalecimiento académico, los servicios de apoyo para estudiantes (orientación educativa y acción tutorial), así como las actividades paraescolares (artísticas y culturales, físicas, deportivas y recreativas) (DGB, 2022).

A partir de esta actualización, se generan los Lineamientos del Servicio de Acción Tutorial para el Bachillerato General. Este enfoque tiene

como objetivo disminuir las tasas de abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal y apoyar al estudiante en el desarrollo de habilidades para resolver problemas académicos. Los protagonistas fundamentales de este programa son jóvenes de entre 15 y 18 años, y la intención es fortalecer el significado del aprendizaje y la calidad de la enseñanza para estimular el interés de los estudiantes mediante el acompañamiento proporcionado por la figura de tutor o tutora académico(a).

Los propósitos del Programa de Servicio de Acción Tutorial para el Bachillerato General son los siguientes: incrementar el rendimiento académico, brindar apoyo en la solución de dificultades académicas, aplicar estrategias, técnicas y recursos para elevar el rendimiento académico y comunicar situaciones especiales al personal encargado dentro del plantel en áreas que están más allá del ámbito de la tutoría, como problemas emocionales o de aprendizaje.

La base legal que respalda el programa Servicio de Acción Tutorial para el Bachillerato General se encuentra en el artículo tercero de la Constitución, así como en la Ley General de Educación. El artículo 8, fracción IV de esta ley establece que la calidad educativa implica la coherencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, considerando las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad. Además, el Acuerdo Secretarial número 442, que establece el Sistema Nacional de Bachillerato, hace referencia en su artículo segundo, fracción tercera, a los "Mecanismos de gestión", donde se menciona la creación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades del estudiantado mediante programas de tutoría, adaptados a las características específicas de los estudiantes de bachillerato. Este acuerdo señala que el Servicio de Acción Tutorial debe concebirse como un medio para prevenir la deserción y la reprobación (DGB, 2022).

Implementación

No es necesario establecer nuevas estructuras organizativas o paralelas para la implementación del programa Servicio de Acción Tutorial para el Bachillerato General. Se sugiere utilizar eficientemente al personal y las instalaciones ya existentes en las instituciones. En el caso de las instituciones vinculadas a la Dirección General del Bachillerato, se prevé que el per-

sonal docente con horas de fortalecimiento académico sea el encargado de ofrecer la tutoría. En este contexto, se aconseja definir claramente el perfil del personal docente que participará en el Sistema de Acción Tutorial, especificando sus características particulares y evitando confusiones con el servicio de Orientación Educativa. Para el óptimo funcionamiento de este programa, cada participante en su implementación deberá considerar los siguientes aspectos, como se especifican en la Tabla 9.1:

Tabla 9.1

Aspectos principales que debe atender el tutor o tutora para garantizar un servicio de calidad

Perfil del personal docente con horas de fortalecimiento académico	Conocimientos: Conocer el enfoque del modelo educativo, dominio de los contenidos de su asignatura o disciplina, así como, los lineamientos vigentes del Servicio de Acción Tutorial.
	Actitudes: Comunicación asertiva, trabajo colaborativo, pensamiento reflexivo y crítico, responsabilidad.
	Profesión: Cualquier licenciatura que contribuya a los contenidos de la asignatura propuesta para tutoría.

Fuente: DGB (2022).

Las principales figuras involucradas en la implementación y desarrollo de la acción tutorial son el Responsable del Servicio de Acción Tutorial, el Responsable de Grupo y el Tutor o Tutora Académico(a). El responsable del Servicio de Acción Tutorial es el personal directivo encargado de organizar el Plan de Acción Tutorial, basándose en las Horas de Fortalecimiento Académico del personal docente bajo su supervisión y las necesidades de la comunidad estudiantil. Por otro lado, el responsable de grupo es el docente asignado a un grupo específico, encargado de derivar casos que lo requieran a la tutoría correspondiente. El tutor o tutora académico(a) es un docente con horas de fortalecimiento académico designado para ofrecer apoyo académico en la asignatura que imparte o en el campo disciplinario correspondiente. Cada una de estas figuras tiene la responsabilidad de proporcionar una atención que aborde las necesidades académicas de los estudiantes.

Evaluación

Aunque no hay una Matriz de Indicadores de Resultados (MIR) específica para el programa de Acción Tutorial, se ofrecen recomendaciones para monitorear este servicio. Se sugiere que la labor realizada sea evaluada en distintos momentos del ciclo escolar, con el propósito de valorar los progresos en cuanto al rendimiento de los tutores y tutoras, así como el apoyo brindado a los estudiantes, según lo indicado por la Dirección General del Bachillerato en 2022:

a) Evaluación continua, con el fin de determinar si las acciones planificadas están en sintonía con las necesidades e intereses identificados en los estudiantes.

b) Retroalimentación: implica participar de manera activa en las reuniones de Trabajo Colegiado y con otros tutores, con el objetivo de evaluar si las acciones llevadas a cabo son adecuadas para las necesidades de los grupos y de la comunidad escolar.

c) Los estudiantes brindarán retroalimentación mediante la expresión de sus opiniones sobre el desempeño, labor y compromiso del tutor en relación con la función asignada.

d) Es esencial que el tutor o tutora recopile evidencias del trabajo y progresos de los estudiantes bajo su cuidado mediante una evaluación continua, utilizando diversas herramientas como listas de cotejo y guías de observación.

e) Se sugiere que, como parte de este seguimiento, se redacte una bitácora o diario que documente el trabajo realizado.

Otro aspecto crucial es el monitoreo proporcionado por la DGB, el cual se llevará a cabo mediante los informes de seguimiento y evaluación que cada institución educativa debe presentar. Para el semestre A, se espera que esto ocurra en octubre, y para el B, en marzo de cada año escolar, utilizando dos formularios específicos. El primer formulario recopila información relevante como el nombre del plantel, el número de docentes que imparten tutorías, la matrícula actual, la cantidad de estudiantes que reciben tutoría individual y grupal, las horas totales dedicadas a tutorías y observaciones. En cuanto al segundo, está destinado al responsable del servicio de acción tutorial y solicita detalles administrativos sobre los tuto-

res, como el nombre del plantel, el número de tutores que llevaron a cabo tutorías, los nombres de los tutores, el tipo de contratación, las asignaturas abordadas en las tutorías y el total de horas dedicadas a la tutoría.

Matriz de análisis

En la Tabla 9.2 se presenta la descripción de las categorías, definiciones y observables en cada una de las etapas del ciclo de las políticas públicas.

Tabla 9.2

Descripción de las categorías, definiciones y observables en cada una de las etapas del ciclo de las políticas públicas

Dimensiones	Categorías	Definición	Observables
La formación de la agenda pública	Derecho a la educación	De acuerdo con Fernando Flores Gómez González y Gustavo Carvajal Moreno, el Derecho es el conjunto de normas que imponen deberes y normas; confieren facultades, establecen las bases de convivencia social y su fin es dotar a todos los miembros de la sociedad de seguridad, certeza, igualdad, libertad y justicia (Flores y Carvajal, 1986). La educación es un fenómeno sociocultural de carácter universal, que implica en sí un acto de transmisión cultural de viejas a nuevas generaciones. Se acentúa “el carácter más general y fundamental de una cultura: que debe ser aprendida; o sea, transmitida en alguna forma” (Abbagnano y Visalberghi, 1992).	Se menciona el artículo tercero constitucional.

Dimensiones	Categorías	Definición	Observables
La formación de la agenda pública	Obligatoriedad de la EMS	La educación obligatoria es la escolaridad exigida por ley; la edad hasta la cual los/las niños/as están legalmente obligados a asistir a la escuela (INEE, 2019).	Se menciona el artículo 3.º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para establecer como obligatoria la educación media superior.
	Antecedentes	Antecedente es un término que proviene de un vocablo latino y sirve para referirse a aquello que antecede (que aparece delante de otra cosa en tiempo, orden o lugar) (Pérez y Gardey, 2021).	Se hace mención de los índices de abandono escolar y eficiencia terminal en educación media superior y nacional.

Dimensiones	Categorías	Definición	Observables
La formación de la agenda pública	Actores	Un actor es aquella entidad que dispone de los medios para decidir y actuar conforme a sus decisiones, cuyas características (denominadas “propiedades emergentes”) son cualitativamente distintas a las de la suma de las decisiones de los individuos que la integran y a la cual se le puede atribuir responsabilidad por los resultados de sus acciones (Sibeon 1999a, citado en García, 2007). Se mencionan los actores que participan para la formación de la agenda, como: SEMS, ANUIS, Cámara de Diputados, Cámara de Senadores, académicos, servidores públicos, diferentes subsistemas de EM, DGB, Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, Programa Sectorial de Educación 2020-2024.	

Dimensiones	Categorías	Definición	Observables
Definición del problema público	Problema público	“Un problema debe ser definido dentro de ciertos límites; la forma en que se plantea el proceso es crucial para la formulación de una política” (Parsons, 2007).	Se hace mención de los índices de abandono escolar en EMS, así como la baja eficiencia terminal.
	Actores	Un actor es aquella entidad que dispone de los medios para decidir y actuar conforme a sus decisiones, cuyas características (denominadas “propiedades emergentes”) son cualitativamente distintas a las de la suma de las decisiones de los individuos que la integran y a la cual se le puede atribuir responsabilidad por los resultados de sus acciones (Sibeon 1999, citado en García, 2007).	Se mencionan los organismos participantes como: INEE, SEP, SEMS, ANUIES, UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
Diseño o formulación de la Política Pública	Objetivos	Los objetivos son aquellas metas específicas que se deben alcanzar para poder responder a una pregunta de investigación y que orientan el desarrollo de la investigación (Briones, 2003).	Se mencionan los tres principales objetivos que se pretende lograr con la implementación del programa.

Dimensiones	Categorías	Definición	Observables
Diseño o formulación de la política pública.	Actores.	Un actor es aquella entidad que dispone de los medios para decidir y actuar conforme a sus decisiones, cuyas características (denominadas “propiedades emergentes”) son cualitativamente distintas a las de la suma de las decisiones de los individuos que la integran y a la cual se le puede atribuir responsabilidad por los resultados de sus acciones (Sibeon, 1999, citado en García, 2007).	Jóvenes entre 15 y 18 años inscritos en Educación Media Superior, de la modalidad Bachillerato General.
	Marco normativo	Un marco normativo es el conjunto de leyes, normas, decretos, reglamentos, etc., de carácter obligatorio o indicativo que rigen en un país.	Se hace mención del artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, artículo 8, fracción I, y el Acuerdo 442.

Dimensiones	Categorías	Definición	Observables
Implementación.	Actores.	Un actor es aquella entidad que dispone de los medios para decidir y actuar conforme a sus decisiones, cuyas características (denominadas “propiedades emergentes”) son cualitativamente distintas a las de la suma de las decisiones de los individuos que la integran y a la cual se le puede atribuir responsabilidad por los resultados de sus acciones (Sibeon, 1999, citado en García, 2007).	Directivos, departamento de psicopedagogía y docentes con horas de fortalecimiento académico.
Evaluación.	Seguimiento y evaluación.	El seguimiento y la evaluación se refieren a actividades desarrolladas específicamente para entender cómo se ha aplicado una intervención o programa y qué ha conseguido (ONU, Mujeres. Consulta, s. f.).	Evaluaciones, retroalimentación, evidencias del trabajo del tutor, reportes de seguimiento y evaluación con información relevante sobre cantidad de estudiantes que reciben tutoría tanto individual como grupal, y cantidad de docentes que las imparten.

Dimensiones	Categorías	Definición	Observables
Evaluación.	Actores.	Un actor es aquella entidad que dispone de los medios para decidir y actuar conforme a sus decisiones, cuyas características (denominadas “propiedades emergentes”) son cualitativamente distintas a las de la suma de las decisiones de los individuos que la integran y a la cual se le puede atribuir responsabilidad por los resultados de sus acciones (Sibeon, 1999, citado en García, 2007).	Se mencionan los actores involucrados en brindar información pertinente, como directivos, maestros, encargados del programa de la acción tutorial y la DGB.

Fuente: Elaboración propia con base en ONU y CEPAL (2012).

Resultados

A lo largo de este documento, se ha llevado a cabo un análisis de la política educativa de los lineamientos del Servicio de Acción Tutorial para el Bachillerato General, considerando el ciclo de las políticas públicas y examinando cómo se abordaron los diversos elementos en cada etapa, teniendo como guía la pregunta planteada en un inicio.

Se reconoce el derecho universal a la educación en documentos normativos fundamentales como el Art. 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Aunque no se menciona explícitamente en el documento analizado, se retoma en los artículos 3.º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para establecer la obligatoriedad de la Educación Media Superior (EMS). Esto plantea desafíos como la universalidad del acceso, la reducción de los índices de abandono escolar, la mejora de los aprendizajes y el aumento de la eficiencia terminal para el ciclo 2021-2022, según el INEE (2017a).

La obligatoriedad de la educación se asocia con las responsabilidades del Estado de proporcionar educación de calidad y garantizar la permanencia de los estudiantes en todos los niveles educativos. El abandono escolar y la baja eficiencia terminal se convierten en problemas públicos, asumiendo el Estado la responsabilidad de implementar programas para garantizar la permanencia de los estudiantes en la EMS, con la participación de múltiples actores, incluyendo a la SEP, SEMS, ANUIES, DGB y la Cámara de Diputados.

En relación con la definición del problema público, el abandono escolar se establece como un problema urgente a resolver en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y el Programa Sectorial de Educación 2020-2024. A pesar de las estrategias prioritarias para disminuir el abandono escolar y la participación de varios actores institucionales, el problema persiste en la EMS.

El gobierno ha mostrado esfuerzos en resolver el problema del abandono escolar en la EMS, como se refleja en los objetivos definidos en los lineamientos del servicio de acción tutorial para el bachillerato general. Este programa, normado legalmente por el artículo tercero constitucional, el artículo 8.º de la Ley General de Educación y el acuerdo 442, busca brindar asesorías académicas a jóvenes de 15 a 18 años inscritos en la EMS con problemas académicos.

La implementación del programa no requiere la creación de nuevas estructuras organizativas. En el caso de instituciones dependientes de la Dirección General del Bachillerato, la tutoría será realizada por el personal docente con horas de fortalecimiento académico, que debe cumplir con un perfil acorde a la asignatura a impartir. Las funciones de las figuras fundamentales, como el responsable del servicio de acción tutorial, el responsable de grupo y el tutor o tutora académico(a), están claramente definidas.

En este orden de ideas, la evaluación de las políticas públicas, en un sentido más amplio, debe ser entendida como un sistema articulado, que involucra un proceso inmanente de rendición de cuentas que, en combinación con prácticas de transparencia proactiva bajo el estándar de datos abiertos, vigoriza la gobernabilidad democrática y, al mismo tiempo, la confianza pública de los ciudadanos, en escenarios sociales cada vez más complejos de gobernar, para lo cual, incorporar la tecnología como factor

importante, podría significar avances en la generación de valor público (FinoL, 2017; Valle-Cruz, 2019, citado en Finol, 2023).

En cuanto a la evaluación, aunque no hay una Matriz de Indicadores de Resultados (MIR) específica, se ofrecen recomendaciones para el seguimiento del servicio. Se sugiere analizar el trabajo realizado en diferentes momentos del ciclo escolar para evaluar el desempeño de los tutores y el apoyo a los estudiantes, según lo establecido por la DGB en 2022. Además, se requieren informes de seguimiento y evaluación enviados en marzo y octubre como parte del monitoreo proporcionado por la DGB. En este contexto, es relevante el establecimiento de mecanismos de evaluación y monitoreo que permitan recabar información significativa para determinar la efectividad de las políticas implementadas. Tal como lo señalan Alkin y King (2017), las evaluaciones proporcionan información imparcial sobre cómo se están llevando a cabo las políticas, lo cual resulta fundamental para los responsables políticos encargados de diseñar e implementarlas. Además de hacer seguimiento, facilitan la rendición de cuentas de la administración y de los actores participantes, aportando evidencias prácticas sobre la efectividad de los resultados alcanzados.

Conclusiones

Tomando como referente la información presentada en el apartado de resultados, se puede afirmar que se cumple todo el ciclo de las Políticas Públicas del Programa Lineamientos de Servicio de Acción Tutorial para el Bachillerato General, pasando por la definición del problema, la formulación de la agenda, el diseño y la implementación (Martínez, 2023); sin embargo, como se ha venido mencionando, no se ha podido erradicar el abandono escolar; la deserción es y seguirá siendo un tema importante en las agendas de los gobiernos. Inicialmente, se identifica el abandono escolar como una situación urgente por resolver, lo que sugiere la fase de identificación del problema. A continuación, se lleva a cabo un proceso para incluir esta cuestión en la agenda pública como una prioridad en la educación, estableciéndose estrategias, directrices y líneas de acción en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, lo que representa la etapa de posicionamiento en la agenda.

Posteriormente, se formulan los lineamientos del servicio, diseñados para brindar tutoría académica a los estudiantes, buscando incidir de manera positiva en los índices de aprobación, deserción escolar y eficiencia terminal; lo que corresponde a la fase de formulación. Luego, se procede con la implementación de estos lineamientos en las instituciones educativas, a través de tres actores principales: tutor escolar, grupal y académico, con horas de fortalecimiento (DGB, 2022).

El análisis realizado ha brindado una perspectiva diferente sobre la implementación del Servicio de Acción Tutorial para el Bachillerato General, considerando el ciclo de las políticas públicas y la participación de los actores en niveles estratégicos, tácticos y operativos. Es especialmente crucial examinar detenidamente la participación a nivel operativo para evaluar la efectividad de la implementación en las instituciones dependientes de la Dirección General del Bachillerato. La fase de evaluación revela la ausencia de mecanismos para dar seguimiento y evaluar este programa, lo que dificulta determinar su impacto. Los resultados finales sobre los índices de abandono y eficiencia terminal se obtienen a través de informes emitidos por instituciones como el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la Secretaría de Educación Pública en sus documentos “Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional” de cada ciclo escolar, pero sin un análisis sobre la efectividad de las políticas educativas implementadas.

Referencias

- Abbagnano, N., y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar Villanueva, L. F. (1992). *Estudio Introductorio en la hechura de las políticas*. Editorial Porrúa.
- Aguilar Villanueva, L. F. (1993). *Estudio Introductorio en la implementación de las políticas*. Editorial Porrúa.
- Alkin, M. C., y King, J. A. (2016). The historical development of evaluation use. *American Journal of Evaluation*, 37(4), 568-579. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1098214016665164>
- Almeida Filho, N., y Ortega, J. (2008). *Políticas de Seguridad Alimentaria Recientes en América Latina*.
- Andreola, B. A. (1984). Contribuição da pedagogia de Paulo para o diálogo intercultural. *Educação e Realidade*, 9(2), 39-56.
- Briones, G. (2003). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. Trillas.
- Cardozo Brum, M. (2013). Políticas públicas: los debates de su análisis y evaluación. *Andamios*, 10(21), 39-59.
- Dente, B., y Subirats, J. (2014). *Decisiones públicas*. Ariel.
- DGB. (2022). *Dirección General del Bachillerato. Lineamientos del Servicio de Acción Tutorial para Bachillerato General*. <https://dgb.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2021/10/Lineamientos-del-Servicio-de-Accion-Tutorial.pdf>
- DOF. (2012). *Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_201_09feb12.pdf
- DOF. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/medianoplazo.aspx#:~:text=El%20PSE%202020%2D2024%20define,12%20par%C3%A1metros%20para%20su%20seguimiento>.
- Elder, C., y Cobb, R. (1993). Formación de la agenda. El caso de la política de los ancianos. En Aguilar Villanueva, L. F. (Ed.), *Problemas públicos y agenda de gobierno*. Porrúa.

- Expósito López, J. (2016). El profesor como orientador. En S. Nieto Martín (Ed). En *Competencias del profesional docente* (pp. 93-19). Dykinson.
- Expósito López, J., Chacón-Cuberos, R., Parra-González, M. E., Agüaded-Ramírez, E. M., y Conde Lacárcel, A. (2020). Tutorial action and emotional development of students as elements of improved development and preventing problems related with coexistence and social aspects. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(2), 615-627.
- Expósito López, J., Chacón-Cuberos, R., Zahra-Rakdani, F., y Serrano-García, J. (2023). Actitudes y componentes de la tutoría y acción tutorial y su influencia en la mejora del desempeño académico. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(1).
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Finol Romero, L. (2017). Evaluación de políticas públicas como herramienta de gobernabilidad democrática en Venezuela. *Estado, gobierno, gestión pública: Revista Chilena de Administración Pública*(29), 45-81.
- Finol Romero, L. F. (2023). Evaluación de políticas públicas: Experiencias comparadas en América Latina y Europa. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*(100), 234-263.
- Flores Gómez González, F., y Carvajal Moreno, G. (1986). *Nociones de Derecho Positivo Mexicano*. Editorial Porrúa, Vigésima quinta Edición. p. 50.
- Franco Corzo, J. (2013). *Diseño de políticas públicas*. Polaris.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno editores.
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores. https://books.google.cl/books?id=5xRyyoX_FUoC&lpq=PR17&dq=-moacir+gadotti+historia+de+las+ideas+pedagogicas&hl=es&pg=-PP1&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- García Sánchez, E. (2007). El concepto de actor. Reflexiones y propuestas para la ciencia política. *Andamios*, 3(6), 199-216.
- Gómez Morín, F. L., y Navarro, H. L. (2014). “Política de formación docente en el nivel Medio Superior. La experiencia de México”, en *Memoria del II Coloquio Internacional sobre abandono escolar en Educación Media Superior* (en prensa). FUNDEP/RIMEPES.

- Hernández-Jáquez, L. F., y Montes-Ramos, F. V. (2020). Modelo predictivo del riesgo de abandono escolar en educación media superior en México. *CienciaUAT*, 15(1), 75-85. Epub 22 de diciembre de 2020. <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v15i1.1349>
- INEE. (2017a). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Directrices para mejorar la permanencia en la educación media superior*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/directrices-para-mejorar/documentos-ejecutivos-politica-educativa/#:~:text=Unidad%20de%20Normativa%20y%20Pol%C3%ADtica%20Educativa&text=Son%20documentos%20estrat%C3%A9gicos%2C%20breves%20y,pol%C3%ADtica%20p%C3%BAblica%20v>
- INEE. (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. INEE. Page 7. Siglas y acrónimos.
- Martínez, A. (2023). El ciclo de las políticas públicas y sus instrumentos. La observación como herramienta metodológica trasversal. *Revista Gestión e Secretariado*, 14(6).
- Martínez, A., y Morales, G. M. (2021). Adecuaciones de políticas sociales transexenales para armonizar con la 4t: el caso del programa de coinversión social. Sosa, JM, Hernández, M. R, Dávila, JM (coords). *Las políticas y los programas públicos en el marco del gobierno de la 4T en México. Continuidad o Transformación*.
- Mejoredu. (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020*.
- ONU. (s.f.). *ONU Mujeres*. Consultado el 03 de septiembre de 2023: <https://www.endvawnow.org/es/articles/1898-seguimiento-y-evaluacin-.html>
- ONU, y CEPAL. (2012). *Matriz de análisis para la identificación de políticas justas de igualdad de género*.
- Pallares, F. (1988). Las políticas públicas: El sistema político en acción. *Revista de Estudios Políticos* No. 62, 141.
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: Una introducción a la teoría y práctica del análisis de las políticas públicas*. Flacso.
- Pérez Porto, J., y Gardey, A. (12 de octubre de 2021). *Antecedente - Qué es, en el derecho, en la lógica y en la gramática*. Definicion.de. <https://definicion.de/antecedente/>

- Romerol, L. F. (2023). Evaluación de políticas públicas: Experiencias comparadas en América Latina y Europa. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*(100), 234-263.
- Roth, A. (2012). *Políticas públicas, formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora, pp. 17-55.
- SEMS. (2018). *Metodología para el desarrollo de la acción tutorial en el bachillerato general*. https://www.colomos.ceti.mx/documentos/tutorias/Metodologia_Accion_Tutorial.pdf
- SEMS. (2019). *Líneas de Políticas Públicas para la Educación Media Superior*. https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/lineas_poli_publici.pdf
- Sibeon, R. (1999a). Agency, Structure and Social Chance as Cross-disciplinary Concepts in Politics. *Political Science Association / Blackwell*, 19(3), 139-144.
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., y Varone, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. 1a ed. Ariel ciencia política.
- Tassara, C. (2014). Políticas públicas, cohesión social y desarrollo local: La experiencia europea y los aportes de la cooperación euro-latinoamericana. *Revista Perfil de Coyuntura Económica*. On-line versión ISS 1657-4214. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-42142014000100002
- Valle-Cruz, D. (2019). Valor público de los servicios de gobierno electrónico a través de tecnologías emergentes. *Revista Internacional de Gestión del Sector Público*, 32(5), 530-545.
- Ventura, R. G., y Franco, A. M. (2023). Abandono escolar en la educación media superior de México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14.
- Zurita-Ortega, F., Olmedo-Moreno, E. M., Chacón-Cuberos, R., Exposito Lopez, J., y Martínez-Martínez, A. (2020). Relationship between leadership and emotional intelligence in teachers in universities and other educational centres: A structural equation model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 293.

Capítulo 10

Los planes de estudios 2011, 2017 y 2019 de educación básica aplicados en México

Anival Roberto Othón Medina Sánchez¹⁸
Albelí Segovia Sánchez¹⁹

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003542>



¹⁸ Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRETAM). Código ORCID: 0009-0000-1792-3264, Correo electrónico: anivalmedina_dpe6@cretam.edu.mx

¹⁹ CRETAM. Correo electrónico: alheli_segovia@cretam.edu.mx
Código ORCID: 0000-0002-0420-6642

Introducción

El siguiente trabajo es referente a la comparación de los Planes de Estudio 2011, 2017 y 2022, los cuales se estructuran de manera diferente, debido a que dos de ellos fueron aplicados en México en la década pasada a nivel secundaria y, a pesar de que se llevaron a cabo en esta década 2021-2030, el Ciclo Escolar 2022-2023 fue el último periodo de tiempo en que las ediciones 2011 y 2017 fueron impartidas, ya que en este mismo lapso de tiempo fue implementado en el primer grado de secundaria el nuevo Plan de Estudios 2022, siendo ahora implementado este nuevo plan en los 3 grados, llamándose Fase 6, la cual una de sus características principales es la vinculación de las asignaturas de secundaria en Campos Formativos, que, por el contrario, esto no ocurre en los anteriores planes, los cuales tenían a las distintas asignaturas por separado, tratando de generar la transversalidad de contenidos, lo cual pudiese generar un mayor interés en el estudiante por apropiarse del conocimiento, con el propósito de evitar quedarse en un conocimiento inerte y propenso al olvido.

Zaccagnini (2004) menciona que “en educación se habla de reformas cuando se pretende realizar grandes cambios estructurales y organizacionales en el sistema educativo, en uno o más de sus niveles”.

Para Martinic (2001), las reformas plantean espacios de interacción entre el nivel central, los niveles intermedios y los centros educativos, a partir de los cuales se plantean visiones frente a las que se puede estar de acuerdo, en desacuerdo o bien permanecer indiferente, y de ahí que se pueda estar a favor, en contra o al margen de ellas.

También se hace mención en esta investigación sobre lo que espera que se convierta el estudiante en cada uno de los tres planes de estudio, ya que cada uno tiene una visión distinta de los estudiantes, teniendo en cuenta el tiempo y espacio en que han sido elaborados, así como los cambios que nuestra sociedad tiene y que cada plan de estudio debe cumplir con los estándares internacionales solicitados, así como las necesidades que

demanda la población mexicana en relación a los diferentes contextos que existen en nuestro país, los cuales tienen una estructura establecida para que cada docente de cada uno de los niveles de educación básica los pueda adecuar a sus planeaciones didácticas, con el objetivo de que se obtengan buenos resultados académicos y una educación de calidad, tanto en el interior de los centros educativos como en las evaluaciones nacionales, tales como la vigente evaluación del Plan de Estudios 2022, MejorEdu (Comisión para la Mejora Continua de la Educación), la cual es la sucesora de la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), la cual era aplicada en el periodo en que estuvo vigente el Plan de Estudios 2017 y la predecesora de la prueba PLANEA fue ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares), siendo aplicada cuando estaba vigente el Plan de Estudios 2011, agregando que se realizó una tabla comparativa con el propósito de las metas que tenía cada plan de estudio además de una matriz FODA, haciendo mención de las similitudes y diferencias, así como las modificaciones que se han hecho a cada plan, así como la matriz hace referencia a las fortalezas, áreas de oportunidad, debilidades y amenazas de los planes.

Conceptualización de educación, educación secundaria, plan de estudio

La educación es un derecho humano fundamental que permite sacar a los hombres y las mujeres de la pobreza, superar las desigualdades y garantizar un desarrollo sostenible, siendo una de las herramientas más potentes para sacar de la pobreza a los niños y adultos marginados, así como un catalizador para garantizar otros derechos humanos fundamentales (UNESCO, 2023).

La educación secundaria en México se define como el último tramo de la enseñanza básica obligatoria, la cual está conformada por los niveles de preescolar (3 a 5 años), primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 15 años). Tedesco (2001), al igual que otros expertos, afirma que la enseñanza secundaria debe brindar formación básica para responder al fenómeno de la universalización de la matrícula, preparar para los niveles superiores a aquellos que aspiran a continuar estudiando, preparar para el mundo del trabajo a los que dejan de estudiar y quieren o tienen que integrarse a la vida laboral y formar una personalidad integral.

La educación es el único instrumento que realmente crea una base sólida a las personas para lograr su propio desarrollo, su propia inserción y su propia solución al problema de la calidad de vida. Todas las otras van a ser un poco asistenciales. Pero si hay una acción que iguala a los individuos, es la educación (Fernández, 1996; p.126).

El plan de estudios y los programas son documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarios para llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículum (Casarini, 1999, p.8)

Las reformas educativas orientadas hacia el enfoque de competencias son una realidad de fin del siglo XX y principio del siglo XXI. Responden de manera diversa a algunos problemas de la institución escolar y de los planes de estudio, en particular, a la intención de superar el trabajo enciclopédico que reproduce un conocimiento que solo tiene sentido para la escuela (Meirieu, 2002).

No se reconoce que en el tema competencias existen diversas escuelas de pensamiento; en realidad tampoco se acepta que frente a esta novedad no hay claridad sobre cómo construir un plan, ni un programa de estudios. (Díaz Barriga, 2011)

El docente debe ser un facilitador de cambios en el contexto educativo, por ser el papel importante que se relaciona directa (enseñanza presencial) e indirectamente (enseñanza virtual) con el alumno; es el moderador en los ámbitos de discusión en el aula, es el guía, el orientador, es una de las piezas que complementan el currículum, el mismo que ejecuta junto con el currículum oculto y, es también, quien evalúa los aprendizajes (Rivera-López, 2011).

Marco normativo

Se debe tomar en cuenta que, para hacer la comparación entre los planes de estudio 2011, 2017 y 2022, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos es parte fundamental en la construcción de estos planes de estudio, ya que están fundamentados en el Artículo 3º, además del

Acuerdo 592, la Ley General de Educación, al igual que el Plan Nacional de Desarrollo de cada uno de los últimos tres sexenios presidenciales (2007-2012, 2013-2018 y 2019-2024), junto a sus respectivos Planes Sectoriales de Educación, así como otras normativas referentes a los planes de estudio previamente mencionados.

Según el Artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en torno al Plan de Estudios 2011, basándose en el Acuerdo 592, establece que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia, y basada en los resultados del progreso científico.

Con respecto a la Ley General de Educación en el Plan de Estudios 2011, esta confiere a la autoridad educativa federal, entre otras atribuciones exclusivas, la de determinar para toda la República los planes y programas de estudio, entre otros, para la educación preescolar, la primaria y la secundaria; elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos; fijar lineamientos generales para el uso de material educativo para dichos niveles educativos; regular un sistema nacional de créditos, revalidación y de equivalencias, así como las necesarias para garantizar el carácter nacional de la Educación Básica y las demás que con tal carácter establezcan la propia Ley y otras disposiciones aplicables.

En torno al Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND, 2007, pág. 75), en su eje 3, “Igualdad de Oportunidades”, objetivo 9, “Elevar la calidad educativa”, establece en su estrategia 9.3 la necesidad de actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en estos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica.

Haciendo referencia al Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PND, 2007, pág. 75), en su objetivo 1, “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”, bajo el rubro de Educación Básica, estrategia 1.1, señala la necesidad de realizar una Reforma Integral de la Educación Básica, cen-

trada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI, estableciendo, entre otras líneas de acción, la de asegurar que los planes y programas de estudio estén dirigidos al desarrollo de competencias e involucrar activamente a los docentes frente a grupo en estos procesos de revisión y adecuación, y que esta acción tendrá como base los resultados de las evaluaciones del logro educativo, así como la de establecer estándares y metas de desempeño en términos de logros de aprendizaje esperados en todos sus grados, niveles y modalidades.

Asimismo, el referido Programa Sectorial (PND, 2007, pág. 75), en su objetivo 2, “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”, bajo el rubro de Educación Básica, señala en sus estrategias 2.4 y 2.7 que se deberá articular la oferta de servicios dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad y establecer un nuevo marco de responsabilidades para asegurar mejores niveles de cobertura y logro educativo en estos grupos, así como atender a los niños y jóvenes de las localidades y municipios con mayor rezago social, prioritariamente a los de menor índice de desarrollo humano, a la población indígena y a los hijos de jornaleros agrícolas inmigrantes y emigrantes, con base en la construcción de agendas estatales para la equidad en la educación inicial y básica, además de elaborar y generalizar propuestas metodológicas de enseñanza hacia el dominio de competencias comunicativas, en el ámbito de las prácticas sociales del lenguaje.

Con respecto al Plan de Estudios 2017, y en torno al Diario Oficial de la Federación (DOF), en torno al Artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se establece que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Asimismo, el criterio que orientará la educación se basará en los resultados del progreso científico y será democrático, nacional, contribuirá a la mejor convivencia humana y de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos.

Sustentando al Plan de Estudios 2017, el artículo 2.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que la Nación Mexica-

na tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas y que la Federación, las entidades federativas y los municipios tienen la obligación de garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica de los pueblos y comunidades indígenas.

Asimismo, el artículo 4.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos dispone que en todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos y la satisfacción de sus necesidades de educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (DOF, 2017), en su Meta Nacional III “México con Educación de Calidad”, Objetivo 3.1 “Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad”, Estrategia 3.1.3. “Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida”, considera entre sus líneas de acción definir estándares curriculares que describan con claridad lo que deben aprender los alumnos del Sistema Educativo, y que tomen en cuenta las diversas realidades del entorno escolar, incluyendo los derivados de la transición demográfica.

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018, en su Objetivo 1, “Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población”, Estrategia 1.3 “Garantizar la pertinencia de los planes y programas de estudio, así como de los materiales educativos”, establece, entre otras líneas de acción: mejorar el currículo para que sea sencillo e idóneo para alcanzar el perfil de egreso y las competencias para la vida (DOF, 2017).

El PSE, en su Objetivo 3. “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa”, Estrategia 3.4 “Impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y bilingüe para poblaciones que hablen lenguas originarias”, prevé entre sus líneas de acción la de asegurar la pertinencia cultural y lingüística del currículo y los materiales educativos para atender la diversidad lingüística en las escuelas (DOF, 2017).

La Ley General de Educación (LGE) establece en sus artículos 2.º, 3.º y 8.º, fracción IV, que todo individuo tiene derecho a recibir una educación de calidad en condiciones de equidad; por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables, así como que el Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria, entendiéndose por calidad la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad.

El artículo 12 de la LGE confiere a la autoridad educativa federal, entre otras atribuciones exclusivas, la de determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria y la secundaria, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación en los términos de su artículo 48.

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes 2014, en su última actualización en 2023, respecto al artículo 57, menciona que niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos, al desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, en los términos del artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y demás disposiciones aplicables, mandatando que las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias, garantizarán la consecución de una educación de calidad y la igualdad sustantiva en el acceso y permanencia en la misma.

De la misma manera, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas establece en sus artículos 3, 4 y 11 que las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional y que estas y el español son lenguas nacionales por su origen histórico y tendrán la misma validez, por lo que las autoridades educativas federales y

de las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria bilingüe e intercultural.

Soler (2006, p. 61) considera que “el aprendizaje situado ocurre cuando la actividad cognoscitiva se da dentro de una práctica contextualizada, situada y culturalmente significativa”. Esto significa que se trata de ir más allá de presentar ante un grupo “organizadores avanzados” de un tema e involucrarlos en actividades de aprendizaje en equipo con el objetivo de que los educandos puedan convivir con sus demás compañeros e interactuar entre sí.

“El aprendizaje situado ocurre mediante prácticas educativas auténticas, que sean coherentes, significativas y propositivas” (Díaz Barriga, 2003, p. 3). En este enfoque, lo nodal es que el profesor diseñe ambientes de aprendizaje o involucre a los alumnos en contextos pertinentes para favorecer el aprendizaje en clase.

El artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos prevé que la educación preescolar, primaria y secundaria forman parte de la educación básica; corresponde al Estado la rectoría de la educación; el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de los referidos niveles educativos en toda la República; para tal efecto, considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de diversos actores sociales involucrados en la educación; dichos planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras, sumado a que en el artículo 4.º de la CPEUM se manda que en todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos y la satisfacción de sus necesidades de educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral.

La Ley General de Educación (LGE, 2019) prevé que toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, comple-

tar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte. El Estado, a través de la Nueva Escuela Mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes; tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad, y que los planes y programas de estudio favorecerán el desarrollo integral y gradual de los educandos en los niveles preescolar, primaria y secundaria, considerando la diversidad de saberes, con un carácter didáctico y curricular diferenciado, que responda a las condiciones personales, sociales, culturales, económicas de los estudiantes, docentes, planteles, comunidades y regiones del país.

De la misma manera, la LGE establece que corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal determinar los planes y programas de estudio aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana para la educación preescolar, primaria y secundaria, de conformidad con los fines y criterios establecidos en los artículos 15 y 16 de la LGE, para lo cual considerará la opinión de los gobiernos de los Estados, de la Ciudad de México y de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos regionales y locales, además de que tomará en cuenta aquello que, en su caso, formule la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación y serán consideradas las propuestas que se formulen de acuerdo con el contexto de la prestación del servicio educativo y respondan a los enfoques humanista, social, crítico, comunitario e integral de la educación, entre otros, para la recuperación de los saberes locales.

Con base en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en su artículo 57, esta dispone que niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos, al desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las liber-

tades fundamentales, en los términos del artículo 3.º de la CPEUM, la LGE y demás disposiciones aplicables, mandando que las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias, garantizarán la consecución de una educación de calidad y la igualdad sustantiva en el acceso y permanencia en la misma.

Con respecto al Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (PND, 2019), en su Eje General II “Política Social”, apartado “Derecho a la educación”, establece el compromiso del Gobierno Federal para mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país, así como a garantizar el acceso de todos los jóvenes a la educación, mientras que en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 en su Objetivo prioritario “2.- Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional”, Estrategias prioritarias “2.1 Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes a los desafíos del siglo XXI y permitan a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes adquirir las habilidades y conocimientos para su desarrollo integral” y “2.2 Instrumentar métodos pedagógicos innovadores, inclusivos y pertinentes, que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a mejorar la calidad de la educación que reciben las niñas, niños, adolescentes y jóvenes”, prevé en sus acciones puntuales 2.1.1 y 2.2.3 la actualización de los planes y programas de estudio, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, para ofrecer una orientación integral, que comprenda, entre otros, la salud, educación sexual y reproductiva, deporte, literatura, artes, en especial la música, inglés y desarrollo socioemocional, así como el inculcar en las y los estudiantes la práctica del civismo, la lógica, la ética y la filosofía, con el fin de formar personas responsables, honradas y honestas.

Marco de análisis

Según el Plan de Estudios 2011 (DOF, 2011) Educación Básica, su concepto hace referencia a que es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.

“Respecto al concepto de competencia, esta es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011).

En torno a los Estándares Curriculares, estos son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto. Los Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes.

Con base en los Aprendizajes Esperados, estos son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula, siendo el objetivo que tiene el Plan de Estudio 2011 el contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal, siendo el enfoque constructivista la base de este plan de estudios, en donde el estudiante vaya formando su propio conocimiento.

El establecimiento de programas orientados a favorecer el aprendizaje socioemocional ha demostrado en estudios meta-analíticos que los estudiantes que participaron de dichos programas aumentaron sus competencias socioemocionales, sus actitudes y conductas prosociales, y subieron en 11 puntos porcentuales su rendimiento académico (Milicic, et al., 2013, p. 646).

La Reforma Integral de la Educación Básica (Docente, 2024) es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión. Lo anterior requiere:

- Cumplir con equidad y calidad el mandato de una educación básica que emane de los principios y las bases filosóficas y organizativas del artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de la Ley General de Educación.

- Dar nuevos atributos a la escuela de Educación Básica y, particularmente, a la escuela pública, como un espacio capaz de brindar una oferta educativa integral, atenta a las condiciones y los intereses de sus alumnos, cercana a las madres, los padres de familia y/o tutores, abierta a la iniciativa de sus maestros y directivos, y transparente en sus condiciones de operación y en sus resultados.

- Favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes.

- Alinear los procesos referidos a la alta especialización de los docentes en servicio; el establecimiento de un sistema de asesoría académica a la escuela, así como al desarrollo de materiales educativos y de nuevos modelos de gestión que garanticen la equidad y la calidad educativa, adecuados y pertinentes a los contextos, niveles y servicios, teniendo como referente el logro educativo de los alumnos.

- Transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno, para transitar del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje.

Con respecto al Plan de Estudios 2017, se establece la definición de modelo educativo como la forma en que se articulan los componentes del sistema desde la gestión hasta el planteamiento curricular y pedagógico (SEP, 2017, pág. 5). En consecuencia, establece un ideario y un conjunto de metas respecto a los siguientes “componentes” del sistema educativo: Planteamiento curricular, Escuela al centro del sistema educativo, Formación y desarrollo profesional docente, Inclusión y equidad y Gobernanza del sistema educativo.

En su conjunto, estas acciones precisan o enriquecen el Programa Sectorial de Educación 2013-2018; constituyen una actualización de ese documento de planificación gubernamental, con excepción del “Planteamiento curricular”, el contenido realmente novedoso del Modelo. En virtud de que este componente define la tarea sustancial, la misión del sistema educativo debe convertirse en el referente principal para redefinir las acciones emprendidas en esta administración gubernamental en otros ámbitos o aspectos: la evaluación nacional del aprendizaje, para el ingreso, la promoción y la permanencia en el servicio profesional docente, la formación inicial y continua del magisterio.

El nuevo modelo educativo, denominado Modelo Educativo Obligatorio de 2017, se sustenta en el principio de educar para la libertad y la creatividad; alinea los esfuerzos del sistema educativo con el objetivo de que todas las niñas, niños y jóvenes, sin importar su condición o contexto, cuenten con una educación que les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida. Al mencionar la vigencia del humanismo, el modelo educativo sostiene que “desde este enfoque humanista, la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad” (SEP, 2017, p. 59).

Las finalidades de la educación obligatoria, agrupadas en tres abigarrados bloques, dan clara prioridad al desarrollo de la competencia comunicativa (en español, inglés y lengua indígena cuando corresponda) y del pensamiento matemático, como bases del aprendizaje permanente; además, reiteran la importancia de la formación cívica y ética como parte de las finalidades educativas y agregan explícitamente como un ámbito de formación que debe atender la escuela el desarrollo socioemocional de niñas, niños y adolescentes.

La Ley General de Educación (LGE), en sus artículos 32 a 36, reivindica la importancia del principio de equidad para satisfacer el derecho a la educación; es decir, “que los estudiantes, independientemente de su lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad, dispongan de oportunidades efectivas para el desarrollo de sus potencialidades”. La gran meta que plantea es enteramente discursiva: “que equidad e inclusión sean principios básicos generales que conduzcan el funcionamiento del sistema” (SEP, 2017, p. 31).

Las medidas específicas en este componente reiteran acciones en marcha, principios ya previstos en las directrices curriculares (por ejemplo, perspectiva de inclusión y equidad en los planes de estudio o “contextualizar” el aprendizaje cuando se trabaja con grupos socialmente desfavorecidos), así como algunas medidas específicas como la elaboración de un “plan lingüístico para atender la diversidad”.

Con respecto al Plan de Estudios 2019 (DOF, 2022), la Nueva Escuela Mexicana entiende la educación para la democracia como una formación de capacidades para que niñas, niños y adolescentes ejerzan una práctica social compuesta por el respeto a la legalidad, la autodeterminación para hacer visible su influencia en las decisiones en distintas esferas de la vida y el ejercicio de sus derechos civiles, políticos y sociales, así como su participación en la construcción del espacio público. El Plan de estudios 2019 y los Programas colocan a la comunidad como el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico, en el que se inscribe la escuela, como el principal elemento articulador de las relaciones pedagógicas, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este modelo educativo se busca que las personas que se forman adquieran una formación basada en el principio de la interculturalidad, que reivindique la identidad de la nación mexicana; es decir, se busca que se reconozca lo pluricultural y plurilingüe de la nación mexicana y se empiezan a resaltar valores como la responsabilidad ciudadana cimentada en la inclusión social, la justicia, la solidaridad y la libertad. Por lo tanto, estos deben potenciar que los ciudadanos del país que se formen en los principios de la Nueva Escuela Mexicana tengan una participación generalmente activa en la transformación de la sociedad al emplear el pensamiento crítico para la reflexión, diálogo, consciencia histórica, humanismo y argumentación (DOF, 2022).

En este nuevo modelo se habla acerca de la excelencia educativa más que de la búsqueda de la calidad y para esto se introduce el término de mejora continua en la educación; en esta se enfatiza el lugar del docente como humano y su potencial para transformar las realidades del país, de forma que todo aspirante a ser parte de este modelo educativo deberá propender por una formación en el respeto y cuidado del medio ambiente, enfocado en la sostenibilidad y la interrelación con la naturaleza; por consiguiente, la escuela debe ser vista como un centro de aprendizaje comunitario, donde se construyen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia.

La Nueva Escuela Mexicana busca un sistema que se enfoca en la excelencia de los docentes, en su mejora constante y que, radicalmente, cambia los conceptos, principios y elementos que dan lineamientos al sistema educativo. La reforma se propuso cerrar la brecha de calidad educativa entre escuelas privadas y públicas y para eso hace cambios en la forma en que entiende las realidades educativas del país.

Matriz de Análisis FODA Planes de Estudio (2011, 2017 y 2019)



Categoría	Plan de estudio 2011	Plan de estudio 2017	Plan de estudio 2019
Perfil de egreso.	• Lenguaje y Comunicación. • Pensamiento Matemático. • Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. • Pensamiento Crítico y Solución de Problemas. • Habilidades Socioemocionales y Proyecto de Vida. • Colaboración y Trabajo en Equipo. • Convivencia y Ciudadanía. • Apreciación y Expresión Artísticas. • Atención del Cuerpo y la Salud. • Cuidado del Medio ambiente. • Habilidades Digitales.	• Se comunica con confianza y eficacia. • Fortalece su pensamiento matemático. • Gusta de explorar y comprender el mundo natural y social. • Desarrolla el pensamiento crítico y resuelve problemas con creatividad. • Posee autoconocimiento y regula sus emociones. • Tiene iniciativa y favorece la colaboración. • Asume su identidad, favorece la interculturalidad y respeta la legalidad. • Aprecia el arte y la cultura. • Cuida su cuerpo y evita conductas de riesgo. • Muestra responsabilidad por el ambiente. • Emplea sus habilidades digitales de manera pertinente.	• Reconocen que son ciudadanas y ciudadanos que pueden ejercer su derecho a una vida digna. • Viven, reconocen y valoran la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política, social y de género del país. • Reconocen que mujeres y hombres son personas que gozan de los mismos derechos. • Valoran sus potencialidades cognitivas, físicas y afectivas. • Desarrollan una forma de pensar propia. Se perciben a sí mismas y a sí mismos como parte de la naturaleza. • Interpretan fenómenos, interactúan en procesos de diálogo. • Intercambian ideas. • Desarrollan el pensamiento crítico.

Categoría	Plan de estudio 2011	Plan de estudio 2017	Plan de estudio 2019
Estructura educación básica.	• Preescolar: Primero, segundo y tercer grado. • Primaria: Primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto grado. • Secundaria: Primero, segundo y tercer grado.	• Primera etapa: Educación inicial y primer grado de preescolar. • Segunda etapa: De segundo grado de preescolar a segundo grado de primaria. • Tercera etapa: De tercero a sexto grado de primaria. • Cuarta etapa: Primero, segundo y tercer grado de secundaria.	• Fase 1: Educación inicial. • Fase 2: Educación preescolar. • Fase 3: 1.º y 2.º grado de primaria. • Fase 4: 3.º y 4.º de primaria. • Fase 5: 5.º y 6.º de primaria. • Fase 6: 1.º, 2.º y 3.º de secundaria.

Categoría	Plan de estudio 2011	Plan de estudio 2017	Plan de estudio 2019
Elaboración de Currículo.	• El diseño y desarrollo del currículo se efectuó en el marco de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, tanto en lo que concierne al artículo 3.º como a la composición pluricultural de nuestro país, señalada en su artículo 2.º. Con la colaboración de especialistas, centros académicos de alto nivel nacionales y de las entidades federativas, consultas en Internet, materiales expuestos en la red y foros con docentes en todo el país, se actualizaron enfoques, aprendizajes esperados, contenidos y materiales educativos para los tres niveles que comprende la Educación Básica, cuidando su pertinencia, gradualidad y coherencia interna, así como el enfoque inclusivo y plural que favorece el conocimiento y aprecio por la diversidad cultural y lingüística de México.	La Secretaría de Educación Pública (SEP) emitió el 15 de enero de 2014 una convocatoria para realizar entre los meses de febrero y junio 18 foros regionales de consulta (seis por tipo educativo) y tres reuniones nacionales en las que se presentaron las conclusiones de los foros regionales de educación básica, media superior y normal. En dichos foros se registraron 28 276 participantes y se recibieron 14 681 documentos con planteamientos y propuestas, que fueron procesados y analizados por especialistas y expertos. Los temas que despertaron mayor interés en los tres tipos educativos fueron: el desarrollo profesional docente; los principios pedagógicos y métodos de enseñanza; el currículo, plan y programas de estudios; y la gestión de los planes y del sistema.	Su diseño y elaboración es el resultado de un amplio ejercicio participativo, en el que se contó, de manera enunciativa, con las aportaciones de los 32 titulares de las autoridades educativas de las entidades federativas (por la Ciudad de México, la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México); 15,324 personas de pueblos indígenas y afroamericanos de las 32 entidades federativas; el magisterio nacional expresado en asambleas en las 32 entidades federativas, plasmados en 128 documentos de distintas mesas de trabajo y más de 90 mil aportaciones en el formulario de Google; niñas, niños, adolescentes y sus familias, de diferentes entidades federativas del país; más de 100 miembros de la comunidad académica y de investigación, especialistas en educación y otros campos de conocimiento, nacionales y extranjeros; 80 miembros de los sectores de la cultura y

Categoría	Plan de estudio 2011	Plan de estudio 2017	Plan de estudio 2019
Elaboración Currículo.	En cada entidad federativa se integraron Coordinaciones Estatales de Asesoría y Seguimiento (CEAS) para los tres niveles de la educación básica que, con el apoyo de sus autoridades educativas locales, impulsaron la Reforma Integral de la Educación Básica. La Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal orientó a 31 000 maestros integrantes de los equipos académicos de las 32 entidades federativas sobre las acciones de la Reforma Integral de la Educación Básica. De 2007 a 2010 se realizaron nueve reuniones nacionales para secundaria, 14 reuniones nacionales para primaria y 19 para preescolar.	Los aportes recibidos constituyen la base a partir de la cual se elaboró el Modelo Educativo para la educación obligatoria.	las artes; diversas organizaciones de la sociedad civil; Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), Secretaría de Salud, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, Escuelas Normales, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidades Interculturales, Subsecretaría de Educación Superior y Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, y adicional a esto, se consideraron diversos foros de reflexión que realizaron instituciones de educación superior, así como instrumentos de consulta al Consejo Técnico Escolar.

Fuente: Elaboración propia con base en los planes de estudio 2011, 2017 y 2019.

Resultados

Respecto a la matriz FODA, se debe tomar en cuenta que se realizó en torno a los tres planes de estudio, siendo preocupante la falta de consideración como política de Estado a la educación, la cual es propensa a un cambio en los planes de estudio cuando se realiza la transición de gobierno, y al ser una política de gobierno, se genera una intermitencia en el trabajo del docente y en la formación del estudiante con respecto a los conocimientos que este adquiere, sumado al poco tiempo en que se aplica el plan de estudios en torno al actual periodo de gobierno, a pesar de que el plan esté bien estructurado.

Una de las debilidades que más se presentan tanto en los docentes como en los directivos es la resistencia al cambio al momento de aplicar un nuevo plan de estudio, debido a que no todos logran apropiarse del plan, debido a que, por lo general, tienen ya desarrollado un método de enseñanza o gestión y hacer un cambio en su metodología de trabajo suele ser complicado por el temor a que los nuevos métodos no terminen por funcionar, asumiendo también como debilidad la ausencia de recursos y herramientas, ya sea de infraestructura, materiales didácticos o cualquier otro recurso, siendo un contraste de lo que está escrito en los planes de estudio con lo que sucede en la vida real, siendo una debilidad la falta de un plan de trabajo en las escuelas, la cual, al no tener en cuenta las indicaciones que se dan, corre el riesgo de que la escuela vaya sin rumbo fijo o se malinterprete lo dicho por parte de docentes y directivos.

Por otra parte, las fortalezas que tienen los planes de estudio que tienen como parte fundamental el aprendizaje del estudiante para que se pueda desenvolver en una sociedad cada vez más demandante de personas preparadas para resolver situaciones que se presentan de forma cotidiana, al igual que la formación del docente para que este pueda generar un cambio en el estudiante, así como enseñar de la mejor forma para que los estudiantes no solo cumplan con su trabajo, sino que también se quede como un aprendizaje significativo, siendo también áreas de oportunidad, con el objetivo de mejorar los métodos de enseñanza y gestión, los cuales, si se hacen de buena manera, la escuela deja de ser vista como un lugar pasivo en la comunidad que la rodea para convertirse en un lugar activo.

Con respecto al cuadro comparativo, es importante tener en cuenta que los planes de estudio 2011 y 2017 tenían una particularidad, la cual era en torno a los rasgos del perfil de egreso, los cuales eran técnicamente los mismos, habiendo ciertas modificaciones en su escritura, por lo que hubo una continuidad en su aplicación, a pesar de que el enfoque del Plan 2011 era constructivista, mientras que el Plan 2017 era humanista, teniendo también otra similitud ambos planes, en que la educación básica comprende preescolar, primaria y secundaria, con la diferencia de que en el Plan 2017 la educación media superior pasaba a ser obligatoria, siendo el Plan 2019 en donde media superior pasaría a formar parte de la educación básica, teniendo similitudes en el Plan de Estudios 2017 con respecto al Plan 2019, siendo conformado por cuatro fases, mientras que el reciente Plan 2019 contiene seis fases en la educación básica.

Para la construcción de los tres planes de estudio se tomaron en cuenta a diferentes personas para su elaboración, tanto instancias públicas como privadas, tomando también en cuenta el aspecto espacio-tiempo para su elaboración e implementación, por lo que los planes de estudio 2011 y 2017 están enfocados no solo en la dimensión nacional sino global, siendo algo diferente en el plan de estudio 2019, el cual se enfoca en la dimensión nacional y la contextualización e involucramiento de la escuela en la comunidad en que está ubicada.

Los programas que se renuevan cada vez más rápidamente; las tecnologías se convierten en indispensables; los alumnos son menos dóciles. Los padres se convierten en consumidores de escuela muy atentos y exigentes o, por el contrario, se desinteresan de lo que ocurre en clase; las estructuras se hacen cada vez más complejas (ciclos, módulos); las evaluaciones se convierten en un acto formativo; la pedagogía se diferencia más (Perrenoud, 2007).

Esto da a entender que el docente tiene que actualizarse en su labor, como la renovación de saberes pedagógicos, por lo que debe asumir que vive en constante cambio por la misma transformación que envuelve al ser humano, además de tener posturas y tendencias nuevas que giran en torno al compás social, siendo al mismo tiempo el tema de la educación, debido a que cada día el contexto social se modifica, presentándose nuevos retos para ser resueltos.

Conclusiones

Se ha tenido en cuenta que los últimos tres planes de estudio que se han creado en México (2011, 2017 y 2022), por un lapso de 12 años, han tenido un objetivo principal, el cual es favorecer el aprendizaje del estudiante y convertirlo en un ciudadano que pueda desenvolverse en una sociedad cada vez más demandante, que requiere de personas aptas para resolver situaciones que se presentan en su vida cotidiana, al igual que puedan expresar la forma en cómo llegaron a la solución del problema, sumado a que la educación es uno de los pilares en la construcción de una buena sociedad, la cual, si no es bien atendido el sector educativo, puede generar un estancamiento o retroceso en el crecimiento de la sociedad, siendo el más perjudicado el estudiante, ya que este se sigue preparando para convertirse en alguien que contribuya con la sociedad.

A pesar de que los planes de estudio en México se basan en los cambios que están surgiendo en la sociedad a nivel nacional y mundial, el estar sujetos a un periodo de 6 años y que en la práctica sean aplicados a solo uno o dos años de que concluya el sexenio presidencial provoca que no se utilicen de manera adecuada, debido a que no todos los docentes y directivos logran apropiarse de los planes de estudio de la misma forma, además de que la educación en México sigue siendo una política de gobierno y no de Estado, como sucede en otros países, especialmente aquellos de primer mundo, lo cual ocasiona que los cambios en los planes de estudio sean constantes, viéndose reflejado en los libros de texto, sumado a que la buena implementación de un plan de estudio debe tener un lapso de 10 años para ver los resultados y saber qué modificaciones se necesitan realizar para dar una educación de calidad.

Por último, los planes de estudio 2011, 2017 y 2022 tienen también como objetivo velar por los intereses del docente, ya que, al ser un agente de cambio, los planes de estudio dan herramientas a los maestros para que puedan cumplir con su función de enseñar los conocimientos necesarios para que los estudiantes puedan desarrollarse de la mejor forma en una sociedad demandante y cambiante, por lo que la labor del docente, así como del directivo, es fundamental para generar un cambio en la mentalidad de los individuos que viven en una comunidad determinada, con el objetivo de que la escuela se convierta en un lugar activo que se preocupa por la mejora del contexto que la rodea.

Referencias

- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular. México*. Trillas. Recuperado de: http://online.aliat.edu.mx/adistancia/ModDisDesInstruccional/Unidad2/Lecturas/3Curriculum_planes_y_programas.pdf
- Diario Oficial de la Federación (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (2017). *Acuerdo número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral*. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500966&fecha=11/10/2017#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (2022). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0
- Díaz Barriga, F. (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27050422003.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (2011). “Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. II, núm. 5, pp. 3-24. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100009
- Fernández, G. Superación de la pobreza y educación: Una mirada desde lo local. *Ultima década*, (5), 1996, 105-136. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/882Guzman.PDF>
- Martinic, S. Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (27), 2001, 17-33. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/882Guzman.PDF>
- Meireiu, P. (2002), *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*, Barcelona, Octaedro. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100009

- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Álamos, P. (2013). “Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE”, en *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21 (octubre-diciembre). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538147002>. F. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27050422003.pdf>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/33486.pdf>
- Rivera-López, L. I. (2011). *Dimensión política, cultura y ética educativa*. [El papel del docente como gestor en el contexto actual] <http://antropospedagogicus20112.blogspot.com/2011/09>. Recuperado de: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02662022000400005
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. Recuperado de: http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/3479/reporte_43_1705_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Se%20trata%20de%20un%20conjunto,espec%C3%ADfica%20que%20ofrece%20cada%20subsistema.
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Ruta para la implementación del modelo educativo*. Recuperado de: http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/3479/reporte_43_1705_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Se%20trata%20de%20un%20conjunto,espec%C3%ADfica%20que%20ofrece%20cada%20subsistema.
- Soler, E. (2006). *Constructivismo, Innovación y Enseñanza Efectiva*, Caracas, Equinoccio. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27050422003.pdf>
- Tedesco, J.C. (2001). Introducción. Los cambios en la educación secundaria y el papel de los planificadores. En C. Braslavsky, *La Educación Secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. IIPE-Editorial Santillana. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120106.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/right-education#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20es%20un%20derecho,razones%20sociales%2C%20econ%C3%B3micas%20o%20culturales>.

Zaccagini, M. (2004). Reformas educativas: espejismos de innovación. *Revista Iberoamericana de Educación* (s/a). Consultado en [www.campus-oei.org/revista/ deloslectores/338Zaccagnini.pdf]. Recuperado de: <https://rieoci.org/historico/deloslectores/882Guzman.PDF>

Capítulo 11

Capital cultural y titulación en la Normal Rural San José de las Flores

*Marco Aurelio Navarro-Leal*²⁰

*Irma Cuellar González*²¹

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003559>



²⁰ Profesor del Centro Regional de Investigación Educativa y Formación Docente (CRETAM) marcoaurelio_prof@cretam.edu.mx

²¹ Subdirectora Académica de la Normal Rural de Tamaulipas Lauro Aguirre, irmacuellar75@gmail.com

Introducción

Cuando se hacen comparaciones entre el rendimiento escolar de los estudiantes, ya sea como individuos, escuelas o sistemas educativos, hay una tendencia a explicar los éxitos y los fracasos a partir de la situación socioeconómica o de clase social de las familias. Los exponentes clásicos de este enfoque teórico fueron en su momento reconocidos como “reproductivistas” (Tedesco, 1983), quienes básicamente argumentaron que en un sistema capitalista los sistemas escolares tienen como función reproducir la desigualdad, ya sea mediante redes, trayectorias o condiciones escolares que se corresponden con las clases sociales. Nos referimos en especial a Bowles y Gintis (1985), Bourdieu y Passeron (1996), Baudelot y Establet (1987).

En la perspectiva más extrema del “reproductivismo” hay un cierto pesimismo (Tedesco, 1983); los estudiantes no tienen voluntad propia, son sujetos inanimados incapaces de darle un rumbo propio a su existencia, solo son producto de las fuerzas sociales de la reproducción clasificadora. Frente a esto, se ha antepuesto la noción de agencia, mediante la cual los estudiantes pueden optar por decidir y actuar contra las fuerzas de la reproducción. Sin esta, posiblemente las políticas de democratización educativa no tendrían mucho sentido más allá de legitimar la reproducción social.

En este orden de ideas, el presente estudio tiene como propósito explorar la relación entre el capital cultural, el sentido de agencia y la elaboración del trabajo de titulación en una escuela normal rural. Queremos acercarnos a las formas en que el sentido de agencia se hace presente en los estudiantes y se relaciona con su capital cultural para cumplir con un propósito específico, como lo es la elaboración de un trabajo de titulación. ¿Qué relación tiene el capital cultural de los estudiantes con su proceso de titulación? ¿Cómo opera la agencia en este proceso? Estas son las interrogantes que buscamos explorar mediante la expresión escrita de algunos estudiantes de una escuela normal rural situada en el noreste de México.

Capital cultural, familia y escuela

Es el sociólogo francés Pierre Bourdieu quien más ha profundizado en la noción de capital cultural y lo define como una construcción del contexto social e histórico, que interioriza en los individuos un conjunto de elecciones, disposiciones y posiciones que se manifiestan de forma particular en la supervivencia del mundo social (Bourdieu, 1997). Se denomina capital por la cualidad de que se puede ir acumulando a lo largo del tiempo, de generación en generación, bajo la condición de reproducción social (Brito Rodríguez, 2014).

Según Bourdieu (1990), el capital cultural se va acumulando por medio del conocimiento, las habilidades, las creencias, entre otros elementos, que actúan como parte de los estilos de vida de los individuos. Por lo tanto, el capital cultural no es estático, sino que varía, es dinámico en el tiempo, se acumula en la persona que lo porta durante toda su vida. Para Bourdieu y Passeron, "... particularmente la enseñanza de la cultura (incluso científica), presupone implícitamente un cuerpo de saberes, de saber-hacer y sobre todo de saber-decir que constituye el patrimonio de las clases cultivadas" (Brito Rodríguez, 2014, p. 117).

Por este motivo, Pierre Bourdieu manifiesta que el capital cultural es una "... variable educativa (...) un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico" (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 44). "... la reproducción de la estructura del espacio social consta de dos dimensiones fundamentales... dos conjuntos de mecanismos de reproducción diferentes (...) hace que el capital vaya al capital y que la estructura social tienda a perpetuarse (...) la estructura de la distribución del capital cultural opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 19).

Para Bourdieu (1987), el capital cultural puede existir bajo tres estados: el estado incorporado: en forma de capacidades o disposiciones duraderas del organismo (personal); no puede cultivarse más allá de las capacidades del agente. El estado objetivado: en forma de bienes materiales culturales (cuadros, libros, diccionarios, etc.); permanece irreductible ante lo que cada agente puede apropiarse. Y el estado institucionalizado: como forma de objetivación particular, el título escolar, producto de la conversión del capital económico en capital cultural.

El capital cultural cuenta con características primordiales; es proporcionado por la familia de la cual se procede. "...no puede ser transmitido instantáneamente, puede adquirirse de manera totalmente encubierta e inconsciente y queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición. El capital cultural se transforma en capital simbólico, capital denegado o más bien desconocido" (Brito Rodríguez, 2014, p. 118). Es por esto que el capital cultural tiene relación con la raza, etnia, religión, nivel socioeconómico, manera de hablar y expresarse; determina la influencia y las repercusiones para el acceso a la educación superior.

El capital cultural tiene una estrecha relación con el sistema escolar en todos sus niveles, manifestándose como "la reproducción de las relaciones de clase... Resultado de una acción pedagógica... que se ejerce sobre los sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes, es decir, de la llamada educación primera" (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 17); es decir, el capital cultural tiende a perpetuarse por la relación existente entre la familia y la institución escolar.

De acuerdo con Bourdieu, las familias son el primer lugar donde los agentes socializan, marcan "una tendencia a perpetuar su ser social con todos sus poderes y sus privilegios" (Bourdieu, 2011, p. 63), proporcionan el capital heredado dando el testimonio de la antigüedad y continuidad de la familia, contribuyen a la reproducción moral, es decir, transmiten valores, virtudes y competencias. La educación primera o del mundo natal es transmitida de la madre, padre y hermanas o hermanos hacia el niño, crea aprendizajes de forma duradera, sirve de modelo para relacionarse con los bienes culturales (Bourdieu, 1998), crea "una información sobre los circuitos de formación y su rendimiento diferencial, actual y potencial, puede ubicar mejor las inversiones escolares y lograr el mejor beneficio de su capital cultural" (Bourdieu, 2011, pp. 67-68).

De esta misma forma, la institución escolar (escuela) es quien refuerza la posición social, así como al capital cultural, al ser nutrido por otra información cultural que es anotada y adoptada por el agente, creando de esta manera el capital escolar, manifestado en forma de títulos (credenciales), producto de "la conversión del capital cultural heredado en capital escolar... otorga su sanción más o menos completamente al capital heredado [efecto de conversión desigual del capital cultural heredado]..."

(Bourdieu, 1998, p. 79). El sistema escolar tiende “...a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización... legitima la cultura de las clases dominantes...” (Bourdieu y Passeron, 1996, pp. 16-17) En la escuela es donde los individuos adquieren una forma particular de relacionarse con las instancias culturales.

Capacidad de agencia

Paradójicamente, así como los individuos encuentran a su paso limitaciones y condicionamientos por la herencia de su capital cultural, también desarrollan actitudes y habilidades para vencerlas. La agencia es definida como “...la capacidad que tienen los individuos para hacer frente al poder y la determinación de las estructuras sociales...” (Pavez Soto y Sepúlveda Kattan, 2019, p. 194) es la “capacidad de los sujetos de generar procesos de transformación (Camdepadrós y Pulido, 2009, p. 63).

A pesar de que no existe un acuerdo sobre la definición de capacidad de agencia, se pueden rescatar algunos aportes teóricos desarrollados por el mismo Pierre Bourdieu, por Anthony Giddens y por Amartya Sen que ayudan a entender el proceder de los estudiantes. Bourdieu cayó en la cuenta de que el agente es un individuo autónomo, activo, actuante y consciente de sus motivaciones (1997), es un portador de aptitudes y disposiciones conservadas y acumuladas de manera objetivada a lo largo del tiempo (2007), es consciente del sistema de preferencias y principios de visión y división (gustos), así como las estructuras cognitivas y esquemas de acción de las distintas situaciones y respuestas (2011).

Para Bourdieu (2007), la agencia es “...el producto de una determinada clase de regularidades objetivas... se ajustan objetivamente a la lógica característica de un campo determinado... tienden a reproducir las regularidades... en las cuales se ha producido su principio generador, ajustándose al mismo tiempo a las exigencias inscritas a título de potencialidad objetiva en la situación tal cual la definen las estructuras cognitivas y motivadoras que son constitutivas del habitus...” (p. 90-91).

Del mismo modo, Giddens (1995) concibe al agente como un ser intencional “...en el sentido de que sus actividades se guían por «proyectos» que ellos persiguen... el agente emplea... recursos para producir cosas, inten-

cionalmente o no...” (p. 208), “...posee una existencia corpórea... decide sobre cierto curso de acción... son por lo común capaces de explicar discursivamente lo que hacen y las razones de su hacer...” (p. 148)

Giddens, durante la década de 1970, desarrolló el concepto de agencia como una acción reflexiva en el área de la sociología, a partir del cual se genera otra perspectiva de la estructuración que considera al sujeto como agente, donde “... no es ni la vivencia del actor individual ni la existencia de alguna forma de totalidad societaria, sino prácticas sociales ordenadas en un espacio y un tiempo. Las actividades humanas sociales, como ciertos sucesos de la naturaleza que se autorreproducen, son recursivas”. (1995, p. 40)

En el mismo orden, Sen (2000) entiende al agente como un ser activo de cambios, un transformador dinámico de cambios sociales que alteran la vida de los individuos. Es una persona que experimenta y tiene bienestar; son personas responsables que actúan o se niegan a actuar. Para Sen (2000), la agencia son todos aquellos aspectos relacionados con el bienestar; es tener un papel activo dentro de las transformaciones sociales que pueden alterar la vida tanto de mujeres como de hombres. El papel de la agencia es “... reconocer que las personas son personas responsables... actuamos o nos negamos a actuar y podemos decidir si actuamos de una u otra forma... contribuye a la independencia y al aumento de poder...” (pp. 233-235).

Para Zen, el sistema educativo tiene como características principales el estudio autogestivo e independiente, en donde los estudiantes son agentes de cambio; son “...promotores dinámicos de transformaciones sociales que pueden alterar... la vida...” (Sen, 2000, p. 233) de las personas.

Resumiendo, conforme a estos autores (Bourdieu, Giddens y Sen), el agente es un individuo autónomo, responsable, racional, activo, actuante y consciente. Sus acciones se encuentran cargadas de intencionalidad, responsabilidad y voluntad para producir cambios en las estructuras cognitivas y sociales.

En tiempos más recientes algunos autores han llamado la atención sobre “un giro ontológico” en la educación superior el cual toma en cuenta la naturaleza intrínseca del conocimiento y reconoce que los estudiantes son “seres sociales y reflexivos que toman decisiones agenciales” y otros argumentan que el aprendizaje no solo incluye conocer sino también “actuar y ser en un amplio rango de prácticas” y por ello ven al aprendizaje

como un proceso de llegar a ser y que “la manera en que conocemos se relaciona con la manera en que somos”.

El trabajo de Archer (2003) sobre la ontología realista social ofrece un medio para examinar, entender y capitalizar sobre la reflexividad y la agencia de los estudiantes. Ella examina la relación entre la estructura y la agencia desde la perspectiva del agente y sus deliberaciones reflexivas.

Argumenta que las dos grandes determinantes de un fenómeno social son la estructura social y la agencia humana, y de ahí se desprenden tres grandes perspectivas: para la primera, las acciones de los individuos son moldeadas enteramente por su contexto social; la segunda enfatiza el ser racional, autosuficiente, instrumental y la forma en que la sociedad es moldeada por las interacciones de los individuos. La tercera enfatiza la relación entre estructura y agencia y su influencia mutua. Giddens (1983) desarrolla esta última perspectiva asumiendo una relación dialéctica entre ambas como mutuamente constitutivas. La estructura no tiene realidad sino es por el agente, pero al mismo tiempo el agente solo es posible a través de la estructura social.

Archer es crítica de estas tres perspectivas al observar que el determinismo estructural es una fusión hacia abajo, mientras que el voluntarismo individual es una forma de fusión hacia arriba; y la tercera visión mutuamente excluyente es una fusión central que en los tres casos no puede ser examinada. En su lugar, propone una visión de la realidad por capas, con la cual la estructura y el agente son vistos como estratos diferentes con emergentes poderes independientes, de tal forma que pueden ser analizados separadamente, al igual que la interacción entre ambos.

Archer propone un proceso explicativo de tres etapas. En la primera, considera cómo las fuerzas de las propiedades estructural y cultural inciden sobre los individuos. Sostiene que las circunstancias sociales y culturales objetivas existen externamente al agente. Cuando un agente confronta dichas circunstancias, la respuesta de estas se relaciona directamente con sus preocupaciones y proyectos, de ahí que las circunstancias sociales y culturales por sí mismas no tienen el poder causal para restringir o habilitar a un agente. Es solo a través de las preocupaciones subjetivas del agente que las fuerzas de restricción o de habilitación actúan y solo puede ser así cuando ayuda o impide el logro de un curso de acción.

La segunda etapa de mediación, la cual ya ha sido invocada parcialmente en la primera, se refiere a cómo los agentes, a través de la deliberación reflexiva, consideran las circunstancias objetivas de una manera subjetiva y en relación con sus propios intereses. Estos intereses (concerns) han sido definidos subjetivamente por el agente en relación a tres órdenes de realidad natural: la naturaleza (salud y bienestar), práctica (competencia performativa) y sociedad (socialmente valorada).

En la tercera etapa del proceso de mediación, su circunstancia social objetiva y deliberan sobre cómo poder realizar sus preocupaciones de mejor manera. La realización de sus metas es un proyecto del agente y ello requiere de estrategias de acción para alcanzar resultados deseados. La agencia entra en operación.

De aquí que en este estudio se busque responder preguntas en torno a: ¿Qué relación tiene el capital cultural de los estudiantes con su proceso de titulación? ¿Cómo opera la agencia en este proceso? De ahí que el propósito general de este estudio sea explicar la relación entre el capital cultural, la agencia y la elaboración del trabajo de titulación.

El contexto de la investigación

La Escuela Normal Rural de Tamaulipas Maestro Lauro Aguirre, con internado mixto, fue fundada el 18 de noviembre de 1976 a partir de la decidida gestión de un grupo de exalumnos de las desaparecidas Escuelas Normales Rurales de Tamatán, Tamaulipas, y Galeana, Nuevo León, con el liderazgo del profesor José Luis García García, quien asume las funciones de primer director. La institución inicia en las instalaciones de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez, ubicada en el Ejido San José de las Flores, laborando con el apoyo de un grupo de docentes y administrativos que aceptaron trabajar sin contar aún con salarios ni prestaciones; respecto a los estudiantes, ocurría una situación similar, pues no contaban con becas para alimentación, rasgo indispensable en una institución con carácter de internado.

Formar licenciados en Educación Primaria de excelente calidad originarios del medio rural, sustentada en los principios del plan de estudios vigente, y que busca “preparar individuos competentes en la vida y para

la vida, que respondan a las demandas de la sociedad del presente y del futuro”, en congruencia y continuidad al objetivo por el que surgieron las normales rurales en el país, continuar ofreciendo educación a los hijos de los campesinos y personas del sector rural de escasos recursos económicos, que en el caso de esta institución alberga a estudiantes de ambos sexos, siendo la única institución a nivel nacional que ofrece el servicio de internado coeducativo.

Adopta también, de las normales rurales, las formas de organización estudiantil, con una representación denominada Comité Central de Organización y Trabajo. Se considera que es una institución no emanada directamente de la etapa histórica postrevolucionaria; más bien fue posterior a los movimientos estudiantiles de 1968 y las repercusiones del cierre de diversas normales rurales.

En su condición de internado, en la que los estudiantes viven en la escuela, el tiempo dedicado a horas/clase, además de la carga correspondiente al plan de estudios de la licenciatura, se amplía significativamente, dado que ellos permanecen en la institución veinticuatro horas al día, siete días de la semana, con jornadas de clases en promedio de 8 horas diarias y los sábados de 6.

Los horarios de trabajo son de lunes a viernes y todos los grupos inician sus clases a las seis de la mañana, con un receso de ocho a nueve horas, dedicado para el almuerzo; retoman el trabajo en las aulas de nueve a trece horas, seguido de un segundo receso de dos horas, para recibir sus alimentos del medio día, y reincorporarse a actividades académicas o con mayor carga de actividades extracurriculares por ser un horario vespertino que corresponde de 15 a 19 horas. Varía un poco la carga de trabajo en este horario en relación a la participación en los clubes y talleres en los que se inscriben, o el semestre que cursan. Los sábados también tienen clases con un horario de seis de la mañana a una de la tarde, con su respectivo receso para el almuerzo. Cabe señalar que, de manera cotidiana y paralela a las clases, los alumnos desarrollan acciones de elaboración de alimentos, lavado de loza y otras propias del internado.

Para ingresar se requiere ser hijo de ejidatarios, aunque algunos ya dejaron las labores del campo. El programa tiene una duración de ocho semestres, tras los cuales deben presentar y defender un trabajo de titulación,

pudiendo optar por una de tres modalidades: una tesis, un informe de prácticas o un portafolio de evidencias. Todos los estudiantes cuentan con una beca de manutención, por lo que los padres de familia quedan liberados de pagos de cuotas escolares.

Metodología

Se diseñó una metodología de corte interpretativo y se eligió trabajar con autonarrativas realizadas por tres grupos de estudiantes del séptimo semestre. Se les solicitó una redacción libre considerando tres preguntas: ¿Cómo es mi familia?, ¿por qué decidí estudiar en esta escuela? y ¿cuáles son los principales problemas a los que me enfrento para realizar mi trabajo de titulación? Para ello hubo dos sesiones: en un primer día tuvieron media hora para escribir sobre las primeras dos preguntas y en un segundo día dispusieron de otra media hora para trabajar sobre la tercer pregunta. Del conjunto de trabajos se hizo una primera selección de aquellos cuyas narraciones no fueran tan básicas (como enumerar los miembros de su familia) quedando treinta trabajos. Se realizó una segunda selección con un criterio de profundidad narrativa y reflexiva, para terminar con 10 trabajos, lo cual nos acerca a los criterios de investigación narrativa propuestos por Squire y otros (2014).

El levantamiento de esta información se realizó en el semestre en el que estaban en proceso de realización de una primera etapa de su trabajo de titulación, es decir, durante el mes de enero del 2023. Es importante mencionar que, en la flexibilidad de la investigación narrativa, además de que los investigadores pueden trabajar con distintos tipos de fuentes narrativas, también es posible seleccionar y combinar distintas técnicas de análisis de datos (Squire y otros, 2014, pág. 101), por lo que aquí hemos elegido la técnica de análisis de contenido propuesta por Klaus Krippendorff (1990) y que ha sido utilizada ampliamente en los ámbitos del paradigma interpretativo de la investigación social. La ventaja de esta técnica es que no requiere de la utilización de un software especializado, dada la cantidad de casos participando.

Este análisis consta de cuatro fases básicas: textual, categórica, analítica y reflexiva. De forma breve se explican a continuación: la primera consiste

en un primer análisis de los textos, identificando a los participantes por su nombre real o por un nombre ficticio; en nuestro caso hemos cambiado los nombres a todos los autores de los textos, para proteger su identidad.

La fase categórica consiste en aislar unidades de texto (frases u oraciones) y clasificarlas de acuerdo a las categorías, tanto de aquellas que han sido derivadas del marco teórico como de aquellas que han sido utilizadas para guiar el diseño del instrumento utilizado para coleccionar información.

La fase analítica consiste en relacionar las unidades de texto utilizando las categorías de acuerdo a sus relaciones con las preguntas, objetivos y supuestos que orientan la investigación. En esta fase puede ser posible que emerjan categorías que no estaban contempladas inicialmente.

Por último, la fase reflexiva es la que permite la interpretación y la estructuración argumentativa que aportan a la construcción de respuestas para las preguntas de investigación, así como la construcción de relaciones con el marco de teorías, para avanzar sobre el conocimiento del objeto de estudio del que en esta tesis se trata. A continuación se presenta el análisis realizado a partir de las etapas propuestas por Archer (2003).

Análisis

La primera fase consiste en analizar la manera en que las jóvenes tienen conciencia de sus particulares circunstancias sociales y culturales objetivas. Si bien todos los alumnos que llegan a esta escuela provienen de familias ubicadas en comunidades ejidales por ser un requisito para ingresar, se observa un cierto nivel de heterogeneidad ocupacional de los padres; de la misma manera que hay una amplia heterogeneidad en los niveles de desarrollo económico y cultural de dichas comunidades, las oportunidades laborales que pueden encontrar las familias de una comunidad lejana de las montañas no son las mismas que encuentran las comunidades cercanas a un puerto industrial en crecimiento.

Por otra parte, no todos los estudiantes participantes tienen la misma claridad en la percepción de las condiciones estructurales a vencer. Julia, por ejemplo, menciona que sus padres estudiaron una carrera universitaria, pero que por distintas razones (que no explica) no la ejercen. Norma solo dice que es de “familia numerosa y humilde”; Oralia informa que la agricultura y ganadería son la principal fuente de ingresos de la familia; Silvia es hija de padre profe-

sor y madre comerciante; mientras que el padre de Elvia se dedica a labrar la tierra; Cristina destaca que su padre es albañil y que su madre tiene un negocio de comida; Martha no escribe sobre la ocupación de sus padres; de la misma manera, Guillermina estaba consciente de no poder estudiar la carrera que deseaba porque los ingresos de la familia no permitían solventar los costos; Elisa estaba también muy consciente de las limitaciones familiares al dedicarse su padre a servicios automotrices y su madre a la limpieza doméstica; por su parte, Rosa hace saber de los sacrificios realizados para estudiar cuando se vive en una comunidad pobre y alejada.

Ahora bien, si los escritos de los estudiantes no explican las circunstancias estructurales que los condicionan, sí están conscientes de que la ocupación de sus padres de alguna manera permite entender las carencias de su cotidianidad, las cuales son expuestas por algunos de ellos en párrafos más adelante.

Una segunda fase del análisis consiste en estudiar la “deliberación reflexiva” que realizan las participantes sobre su circunstancia y en relación a aquello que les interesa. Son de observar algunas expresiones que aparecen con insistencia y que permiten identificar algunas categorías: la primera se refiere al agradecimiento con los padres por su apoyo, lo cual se convierte en motivo de activación del sentido de agencia. Expresiones representativas del grupo son las siguientes:

Lazos familiares

Yo estudio, dice Norma, para “recompensar a mis papás por todo lo que me han brindado”; para “devolverles un poco de lo mucho que me han dado”; “son la razón por la cual mantengo firme mi sueño”. La fuerza de los vínculos familiares encuentra expresiones como la de Silvia: “El sueño de mi padre es tener una hija titulada con la misma profesión (docente) y le seguiré echando ganas hasta lograr ese objetivo”.

Vocación

Otra categoría es la vocación; aunque se han desarrollado diversas teorías sobre este tema, para efectos de este artículo es entendida aquí como el gusto, la inclinación o la atracción por una ocupación o profesión y, en ese sentido, entre las participantes hay quienes indican que fue la carrera que

siempre habían querido estudiar, como en el caso de Cristina, quien expresa que “esta es la carrera que yo soñé desde niña”; o como Elisa, quien confiesa que “yo decidí entrar aquí por voluntad propia... Siempre quise ser maestra, por lo que esta escuela se me hizo la mejor opción”.

También hay quienes descubrieron esta inclinación hacia la docencia una vez que ingresaron a esta escuela; así lo hace saber Guillermina cuando explica que “a través de las prácticas me he dado cuenta de que sí me gusta y que siempre me ha gustado”; o como expresa Rosa: “No era lo que yo quería, ser maestra no era algo que veía como un sueño, pero en la práctica me fue gustando; (y) pondré empeño para lograr titularme”.

Independencia

A la educación en esta escuela/internado se le vincula también con una formación para la vida independiente, como lo explica Norma cuando describe que sus papás la apoyan en sus estudios porque “me han inculcado que debo ser una mujer de bien y preparada para la vida”; al igual que lo hace Cristina cuando dice que sus padres siempre se han preocupado por sus estudios con “la idea de que termine una carrera para que esté más preparada y no tenga que depender de nadie”; así también Elvia, cuando expone que esta escuela le ha enseñado a adquirir “seguridad en mí misma, autonomía, a estar lejos de casa”.

En la tercera etapa del proceso de mediación sobre su circunstancia social objetiva, las estudiantes deliberan sobre cómo pueden llevar a cabo sus propósitos de la mejor manera. Una vez que los individuos reconocen sus límites y deliberan sobre ellos, su agencia les permite definir un curso de acción a tomar y llevarlo a cabo. En este sentido, sus comentarios acerca de la elaboración de su trabajo de titulación son indicativos de la activación de su agencia. En esta etapa se encontraron tres categorías: avances, asesoría, dificultades (intrínsecas y extrínsecas).

Asesoría

En términos generales, la mayor parte de las participantes expresa manifestaciones optimistas respecto al avance de sus trabajos de titulación. Todas dicen llevar un buen nivel de avance; pero se debe mencionar que

la mayor parte de ellas hacen mención al apoyo recibido de sus asesores. Julia incluso la incluye en la construcción: “Estoy en contacto con mi asesora y llevamos un paso seguro”, pero ha definido un curso de acción: “El semestre que viene será un poco estresante, pero con dedicación y esfuerzo todo resulta de buena y excelente forma”. Norma va más allá, va por la Mención Honorífica y, aunque reconoce que tiene dificultades para redactar y encontrar referencias locales, seguirá “investigando, corrigiendo y mejorando para hacer un buen trabajo”; Oralia menciona contar con un excelente asesoramiento y espera terminar con una excelente evaluación y “graduarme y cumplir con alegría la meta más importante de mi vida”.

Dificultades intrínsecas

Se puede observar, en todos los casos, una relación muy estrecha entre el avance de sus trabajos de titulación y la relación con el asesor, y aquí habría que indagar hasta qué punto se trata de relaciones de dependencia. Pero aparte de esto, se puede observar que algunos de los participantes exhiben una mayor claridad en su ruta de acción inmediata, al mencionar tareas sobre las cuales deben poner mayor atención. Martha, por ejemplo, además de mencionar que cuenta con el apoyo de su asesor, añade que se le dificulta la redacción “así como citar en APA”. Elvia comenta que “he tenido algunas complicaciones en el acomodo de las ideas e investigaciones previas. Silvia, en cambio, acepta que “algunas dificultades son las expresiones de mi asesor, solamente me corrige fallas de ortografía y no va más haya (sic) de donde quiero llegar”.

Dificultades extrínsecas

Con respecto a los avances en el documento de titulación, los estudiantes también aluden a factores extrínsecos que los condicionan, como en el caso de Cristina, que refiere que “no he avanzado lo suficiente en mi documento, por la falta de tiempo y mala organización de este mismo, pero me he propuesto enfocarme más en esto”; Rosa, por su parte, opina que “una de las dificultades que he tenido para poder avanzar en mi informe ha sido la falla de organización, pues aquí en la Normal no solo es lo académico, sino también trabajo. Por ello las ocupaciones nos consumen”.

Elisa es más explícita al argumentar que:

Me he quedado estancada, con un montón de dudas debido a que no tengo la accesibilidad del internet. Por otro lado, se me dificulta mucho plasmar mis ideas, ya que constantemente cambio y no me siento segura. Poco a poco he ido avanzando, pero no he podido lograr un avance significativo debido a que también en días anteriores tenía mucha carga de trabajo, lo que hacía que mi mente no se concentrara.

Discusión

El contexto sociocultural es importante, pero no absoluto, como determinante del capital cultural de las personas, en tanto que, por una parte, este no tiene una distribución igualitaria aun cuando los individuos compartan una estructura socioeconómica común, como en este caso, en el que todas las participantes provienen de un origen ejidal. La escritura de textos, como producto cultural, muestra cómo ellas exhiben composiciones gramaticales y estéticas diferenciadas. Los textos de Elvia, quien proviene de una familia dedicada a la agricultura de subsistencia, se distinguen del resto del grupo; la breve descripción de su padre es evidencia de una distinción cultural.

Mi padre, un hombre honrado, valeroso y con una cabellera negra envidiable, por supuesto también un hombre dedicado a su trabajo, a su tierra, al campo, en donde daba todo de sí para darle lo mejor a su pequeña gran familia. Hoy en día, un hombre adulto, sus manos ya maltratadas, sus pies ya cansados, su mirada es poca, porque en su espalda ya han caído los años; siempre se esforzó para darnos todo y aguantando sol en sus largas jornadas.

Por otra parte, no es posible afirmar que el capital cultural tenga un peso determinante como diferenciador de clase social, como lo suponen las tesis reproductivistas. Los individuos tienen distintas razones para activar su agencia y hacer frente a estructuras que les limitan, como se ha visto a través de los datos recabados.

Por lo que corresponde a categorías encontradas, la de lazos familiares tiene un peso muy significativo, lo cual, si bien es característica de las familias mexicanas, especialmente en el medio rural, su peso también puede haberse debido a la fecha, aún reciente, del fin de la pandemia (el levanta-

miento de la información fue en enero del 2023). Aun así, la familia sigue siendo la primera fuente de formación de capital humano.

La vida del internado incluye actividades de orden extraacadémico, ya que hay que colaborar con trabajos de la institución relacionados con limpieza, participación en el comedor, etcétera, aspectos que operan como factores que inciden en la administración del tiempo para cualquier agenda y que deben ser considerados como estructuras objetivas sobre las cuales puede haber consideraciones subjetivas sujetas a deliberaciones reflexivas.

Conclusiones

Aunque todos los estudiantes tienen un origen ejidatario, o relacionado con este, no todos los ejidos tienen una estructura similar, por lo que sus habitantes, a pesar de compartir una vida en la misma comunidad, vivirán tanto unas circunstancias objetivas comunes como por circunstancias objetivas diferenciadas. Es decir que, si bien la estructura económica de una comunidad establece una circunstancia común para la colectividad, las ocupaciones desarrolladas por los individuos en ella les dan una vivencia diferenciada de la misma, tanto como aquellos que pueden tener oportunidades de establecer relaciones con otros centros de producción económica y cultural en diferentes ubicaciones rurales o urbanas. Por otra parte, ser miembro de una familia ejidataria no significa que hayan pasado toda su vida en el ejido. Por lo que estas circunstancias objetivas diferenciadas generan capitales culturales diferenciados y esto se puede observar en la producción de sus párrafos, no solo en la redacción, sino también en su contenido.

Estas variaciones estructurales hacen que exista una diferenciación en la distribución del capital cultural y que se expresa tanto en la manera en que las estudiantes perciben sus condiciones objetivas como en la forma en que reflexionan sobre estas, desarrollan potenciales para activar su agenda y así hacer frente a sus metas escolares.

En respuesta a las preguntas de investigación, y considerando los análisis aquí realizados, es evidente que existe una relación entre el capital cultural y el proceso de titulación de los estudiantes; sin embargo, esta relación no es directa ni definitiva, como se supondría desde la visión pesimista de la reproducción. Se trata de una relación que está intervenida por

mediaciones que inician desde la heterogeneidad de las condiciones objetivas de la formación del capital cultural, como por la percepción subjetiva que de estas tengan las estudiantes, de donde se activará su agencia para trazar y abordar un curso de acción a tomar sobre sus deberes escolares.

En este proceso, la agencia inicia su activación a partir de la fase que Archer denomina deliberación reflexiva, mediante la cual los estudiantes toman claridad no solamente sobre sus metas, sino también sobre los factores que inciden en su proceder. En este estudio, esta fase permitió observar la presencia y el peso que los lazos familiares tienen en la definición de la agencia; con un peso mayor que el de la vocación y que el sentido de autonomía o independencia. Por su capacidad de agencia, las estudiantes toman también conciencia tanto de la importancia del asesor como de los factores intrínsecos y extrínsecos que deben atender para sacar adelante sus trabajos de titulación, como lo son, en el caso de los primeros, la búsqueda de información, la capacidad de redacción y el manejo de las normas APA, mientras que en los segundos, la necesidad de administración del tiempo para acomodar eficazmente los tiempos destinados a las actividades del internado y los tiempos de dedicación a la realización del trabajo de titulación.

Recomendaciones

En este apartado, conviene hacer un par de comentarios: el primero hacia la escuela y el segundo hacia la investigación sobre este objeto. Dado el peso específico que los lazos familiares ocupan en el cumplimiento de propósitos de los estudiantes de la normal rural, es conveniente que la escuela promueva relaciones cercanas con las familias de los estudiantes, dado el potencial que esto tiene en su sentido de agencia.

Por otra parte, consideramos que en este estudio, aunque cumplió con sus propósitos de dar respuesta a las preguntas de este estudio, la investigación narrativa encontró algunas limitaciones para la interpretación; la utilización de técnicas de entrevistas a profundidad podría haber enriquecido más el acopio de información.

Referencias

- Archer, M. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge University Press.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1987). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. (T. d. Landesman, Ed.) *Sociologica*, 2(5). Retrieved from <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Retrieved from ePub. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Pierre_Bourdieu_Capital_cultural_escuela.pdf
- Bourdieu, P., & Passeron, C. (1996). *La reproducción* (2a ed.). Fontamara.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1985). *Instrucción escolar en la América capitalista; reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Siglo XXI Editores.
- Brito Rodríguez, S. (2014). Capital cultural y educación superior; una ecuación imperfecta. *Foro Educativo*(23), 115-138. Retrieved from file:///C:/Users/DELL/Downloads/Dialnet-CapitalCulturalYEducacionSuperiorUnaEcuacionImperf-7232320%20(2).pdf
- Camdepadrós, R., & Pulido, C. (2009). La sociología de la educación y la pedagogía crítica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 56-73. Retrieved 06 06, 2024, from https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/72800/LA_SOCIOLOGIA_DE_LA_EDUCACION_DESDE_LA_P.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Ediciones Península.
- Giddens, A. (1983). Las nuevas reglas del método sociológico. *Crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Amorrortu.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la reestructuración*. Amorrortu.
- Giddens, A. (2007). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.

- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de Análisis de Contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Pavez Soto, I., & Sepúlveda Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancia*(3), 193-210.
- Squire, C., Davis, M., Esin, C., Andrews, M., Harrison, B., Hyden, L.-C., & Hydén, M. (2014). *What is narrative research?* : Bloomsbury.
- Tedesco, J. (1983). Crítica al reproductivismo educativo. *Cuadernos Políticos*(37), 56-69.

II

Comparar en educación

Capítulo 12

Globalización y convergencia de la educación superior en Europa y en América Latina

*Marco Aurelio Navarro Leal*²²

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003566>



²² Profesor del doctorado en Políticas Educativas del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRETAM): marcoaurelio_profr@cretam.edu.mx ORCID ID: 0000-0003-1013-1840

Introducción

A pocos años de la transición hacia el siglo XXI, sucedieron procesos que tuvieron impacto mundial. Terminó un periodo que la historia registró como la Guerra Fría y que consistió en un ambiente de tensión ideológica, política y bélica entre los Estados Unidos y la Unión Soviética, iniciado al finalizar la Segunda Guerra Mundial en 1945 y que polarizó al mundo en las órbitas de estas dos hegemonías (Montgomery, 1997). El fin de este periodo bipolar se atribuye a factores como las reformas económicas y políticas (Perestroika y Glasnot) implementadas en el periodo de Mijaíl Gorbachov, así como la crisis económica que no permitió continuar con la carrera armamentista. Este debilitamiento de la Unión Soviética no pudo evitar la caída del Muro de Berlín, que simbólicamente representó la reunificación de Alemania. Esta dinámica llevó finalmente a la disolución de la Unión Soviética en 1991; y, por consiguiente, a la liberación de los países que giraban sobre su órbita. Este colapso llevó al reconocimiento de Estados Unidos como superpotencia, produciendo una nueva dinámica en las relaciones internacionales.

En este contexto, sin la competencia de la Unión Soviética, se inició una nueva fase del capitalismo internacional impulsada, desde la década anterior, por los gobiernos de Margaret Thatcher, de Reino Unido, y Ronald Reagan, de los Estados Unidos, consistente en la promoción de una economía de mercado con alcances transnacionales, sustentada en un pensamiento neoliberal, en el cual los estados nacionales reducen su intervención para facilitar las dinámicas de un mercado supranacional de bienes y servicios. A esta nueva dimensión del capitalismo se le llamó globalización (o mundialización) y en esta se produjo una reorganización económica, política y social de Europa; e inevitablemente, también de su educación superior y su proceso de convergencia (Haug, 2004), el cual no fue ajeno a la educación superior de América Latina.

El propósito del presente trabajo es mostrar cómo, en el marco de la globalización, estos procesos de convergencia de la educación superior

europea tuvieron un correlato convergente en la agenda de la educación superior en América Latina. Para ello, en una primera sección, con el propósito de dar contexto, se presentan unas notas sobre la globalización, para continuar con una visión panorámica del proceso de convergencia seguido por la Unión Europea, para enseguida elaborar sobre los intentos de integración latinoamericana y la reacción de su educación superior frente a los cambios europeos.

La globalización

La globalización se enfoca y se entiende desde distintas perspectivas. Algunos la explican como una fase natural del desarrollo mundial en la cual se van instalando los países más avanzados en la asimilación de las tecnologías de la información y la comunicación, así como en sus sistemas de transporte, lo cual trae consigo un “achicamiento” del mundo. Según Matthews y Sidhu (2005, p. 51), la expansión de los sistemas económicos nacionales en un mercado global competitivo, integrado, interconectado y sin fronteras, se ha constituido como una “periodización natural de la civilización humana que progresa desde la agricultura hacia la industrialización [...] con su correspondiente avance en las tecnologías de la información, comunicación y transporte”. Desde otra perspectiva, las fuerzas económicas, políticas y tecnológicas de la globalización traen consigo una serie de procesos que abarcan la difusión y la aculturación (Kottak, 2011), ya que promueven el cambio en un mundo en el que las naciones y las personas se encuentran cada vez más vinculadas y mutuamente dependientes (El-Ojeili y Hayden, 2006). El comercio internacional y las migraciones transnacionales intensifican los flujos de información de todo tipo y extienden sus mensajes hacia lugares remotos. Tanto al interior de las naciones como a través de estas, se impulsa una cultura de consumo de productos y de símbolos transnacionales.

La globalización también ha sido como una acción a distancia, en la que la acción de los agentes sociales de algún lugar puede tener repercusiones importantes en la vida de otros, en otro lugar distante; aunado a esto, la compresión del tiempo y del espacio intensifica la interacción entre las organizaciones sociales y acelera las relaciones de interdependencia de las economías y las sociedades nacionales; por consecuencia, se erosionan las

fronteras y las barreras geográficas de la actividad socioeconómica y las relaciones de poder interregional (Martin y Bray, 2011).

Otra perspectiva de la globalización, no menos importante, es aquella en la que los procesos de recomposición de bloques geopolíticos, así como la apertura de las economías nacionales, han dado pie al libre flujo de capitales transnacionales y a la creación de una nueva división internacional de los procesos productivos. Como menciona Torres (2001, p. IV), “el final de la guerra fría vio la transformación del mundo en una nueva economía global alimentada por una rápida transformación tecnológica, con más veloces transacciones del capital financiero en mercados de capital incrementalmente desregulados [...] lo que ha llevado a algunos analistas a argumentar que estamos viviendo una corporatización del mundo y no solamente una globalización”.

En este contexto de la globalización neoliberal, su programa de reducción de la acción del Estado y la liberación de los mercados. “No es casual que sea en la época de expansión del capitalismo neoliberal cuando del Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT) surge la Organización Mundial de Comercio, institución estratégica para administrar el comercio de mercancías, la protección de la propiedad industrial y el comercio de servicios” (Labra, 2003, p. 71). Ya desde décadas atrás la aportación del suministro de servicios al PIB mundial representaba considerables proporciones. Como parte de estos servicios comerciales se incluyeron los educativos, suscitando amplias discusiones contraponiendo el concepto de “mercancía” al de “bien público”.

Convergencia de la Educación Superior Europea

Los países de Europa tomaron ventaja de esta coyuntura geopolítica para iniciar un proceso de convergencia para integrarse como bloque económico. El Tratado de Maastricht de 1992 sentó las bases para reconocer áreas comunes de cooperación, como Política Exterior y Seguridad, hasta la creación posterior de instituciones como la Comisión Europea, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea. Esta convergencia llevó no solamente a la adopción del euro como moneda única al iniciar el presente siglo, sino también hacia la convergencia de otros sectores de la sociedad, como el de la educación superior (Teodoro, 2023).

Este proceso de convergencia no ha sido fácil ni ha estado exento de conflictos, entre otras cosas, por las diferencias y desigualdades en el desarrollo económico, productividad y niveles de ingresos entre los países; las crisis económicas internacionales han planteado desafíos a la integración, así como las divergencias políticas relacionadas con las soberanías, como en el caso del Brexit. La presente crisis de migrantes y refugiados también ha generado tensiones relacionadas con la gestión de responsabilidades. El poder y la distribución de recursos han sido una fuente constante de tensiones para la toma de decisiones; sin embargo, no se ha perdido continuidad en los avances hacia una mayor integración y cohesión entre los países integrantes de este bloque.

En el sector educativo, el programa Erasmus, iniciado en 1987, ha facilitado desde entonces la movilidad académica entre estudiantes, profesores y prácticas, llevando hacia un reconocimiento mutuo de los sistemas escolares; para ello, el 19 de junio de 1999, 29 estados europeos firmaron una declaración conjunta llamada «Área de Educación Superior Europea», mejor conocida como la Declaración de Bolonia, que impulsó las reformas necesarias para promover la compatibilidad, comparabilidad y competitividad de los sistemas educativos con horizonte de implementación al 2010. Los 29 estados firmantes incluían a los de la Unión Europea, los del Espacio Europeo de Libre Comercio y los candidatos a la adhesión de Europa Central y del Este (Bulgarin Olvera, 2009, p. 52). Este proceso de convergencia era importante para el nuevo modelo económico continental, cuyos principios incluían los objetivos estratégicos como el incremento del empleo y la conversión de la educación superior en un polo de atracción para estudiantes y personal académico de otras partes del mundo (Mora, 2005).

En este proceso de convergencia, el “proyecto tuning” se convirtió en un movimiento articulador de todos los esfuerzos institucionales, mediante la construcción de instrumentos que fueron determinantes para la implementación del espacio común. Instrumentos importantes en este proceso fueron los llamados “libros blancos”, el sistema de créditos académicos, el marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas extranjeras, las agencias acreditadoras y, en meses recientes, el marco de referencia europeo para las competencias digitales del docente. Durante todo este tiempo, el programa Erasmus ha mantenido un papel relevante

en todo este proceso, tanto en su vertiente de movilidad para estudiantes y profesores como en su vertiente de cooperación entre instituciones educativas y organizaciones.

Convergencia de la educación superior en América Latina

América Latina es un mosaico de países que, en su mayoría, comparten un idioma y una historia colonial. Sin embargo, diversas formas de gobierno han impedido la convergencia en un bloque económico como lo hicieron los países de Europa (Brunner, 2014). Esto no significa la ausencia de algunas iniciativas para lograr acuerdos de convergencia entre países, como es el caso del MERCOSUR (Mercado Común del Sur), integrado por Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela, con Bolivia en proceso de adhesión. Dentro de su heterogeneidad, este grupo ha alcanzado acuerdos que no únicamente tratan de comercio transfronterizo, sino que también han alcanzado aspectos relacionados con educación, salud, derechos humanos y cultura; la Comunidad y Mercado Común del Caribe (CARICOM); la Comunidad Andina de Naciones (CAN); el Sistema de Integración Centroamericano (SICA).

Adicionalmente, los países de la región han firmado diversos acuerdos de manera bilateral; si bien su propósito principal es el libre comercio, se asocian también otras actividades de cooperación, pero cada país de esta región participa individualmente de distintos acuerdos. Simplemente, México tiene vigentes 12 acuerdos de libre comercio, entre estos el tratado con Estados Unidos y Canadá. Está claro que América Latina no se ha integrado como bloque de países, como lo hizo la Comunidad Europea.

Los jefes de Estado de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe han expresado su interés en trabajar conjuntamente para crear el espacio común de enseñanza superior (Mora, 2005). El origen de este proyecto se remonta a la Cumbre birregional de Río de Janeiro (junio, 1999), en donde se expresó la voluntad política de intensificar las relaciones transcontinentales, y donde se definió la educación superior como un bien público, esencial para el desarrollo humano, social y tecnológico; por lo que en el año 2000 los ministros de educación de ambas regiones, reunidos en París en el marco de la Conferencia Ministerial de los países UE-ALC

sobre enseñanza superior, manifestaron como necesaria una cooperación más directa para favorecer la emergencia de un Espacio Común de Enseñanza Superior, reafirmando el compromiso con la Declaración de París, la cual contenía una serie de prioridades, como: Impulsar la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo; desarrollar mecanismos que permitan el reconocimiento y la convalidación de periodos de estudio; intercambiar experiencias de éxito referentes a la dirección, gestión y evaluación de los sistemas de enseñanza superior; favorecer la articulación entre formación y empleo; crear centros de estudios europeos en América Latina y el Caribe; así como desarrollar centros de estudio de América Latina y el Caribe en los países de la Unión Europea (Bulgarin Olvera, 2009).

La motivación de estos acuerdos no fue precisamente establecer una convergencia entre los países de América Latina, sino más bien una convergencia con la educación superior de Europa, y para ello se trabajó en algunos programas como el ALFA-ACRO, el UEALC 6 x 4 y el Alfa Tuning Latinoamérica. El primero se trató de un programa de cooperación académica, coordinado por la Universidad de Valencia, a través de José-Ginés Mora e integrado por universidades de España, Holanda, Italia, Portugal, Brasil y Uruguay. Mediante este programa se creó un sistema de acreditación nacional con validación internacional (reconocimiento mutuo de agencias y de las decisiones que estas tomarán), además de que los procedimientos serían comunes, lo que permitiría la movilidad del estudiante en ambas regiones. Tuvo como actividad de cierre la realización del Congreso Internacional «América Latina y Europa, ante los procesos de convergencia de la Educación Superior», llevado a cabo en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (coordinadora para América Latina del Proyecto ACRO), Buenos Aires, Argentina, en el mes de junio de 2004. En dichos congresos participaron más de 400 especialistas latinoamericanos, en especial de Argentina y de otros países del MERCOSUR (Bulgarin Olvera, 2009, pp. 55-56).

El segundo programa (UEALC 6 por 4) tuvo como propósito analizar seis profesiones en cuatro ejes, para proponer vías y mecanismos que propiciaran una mayor compatibilidad y convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe con los de la Unión Europea. Los programas académicos seleccionados fueron: Administración,

Medicina, Ingeniería Electrónica o similar, Química, Historia y Matemáticas; y los ejes de análisis fueron: Competencias profesionales, créditos académicos, evaluación y acreditación, así como formación para la investigación y la innovación (Haug, 2004).

El programa Alfa Tuning Latinoamérica se integró por 62 universidades de 18 países de América Latina y 135 universidades europeas pertenecientes a 25 países, con propósitos de movilidad académica, reconocimiento y convalidación de periodos de estudio, evaluación de sistemas de enseñanza (calidad) y vinculación entre formación y empleo.

No solo se trabajó en los programas mencionados, también surgieron otras acciones. Para efectos de entablar relaciones entre instituciones, era necesario un aseguramiento y reconocimiento de calidad, por lo que las universidades contrataron servicios de certificación y acreditación de esta y en ello se distinguieron empresas europeas especializadas en los estándares ISO, cuyos costos no todas las instituciones públicas podían solventar. Si bien en algunos casos tuvo como efecto actualizar sus sistemas de organización, administración e información, su papel más importante fue el de servir como una fuente de prestigio; y, en este sentido, su valor tuvo una dimensión de carácter meramente simbólico.

La enseñanza del idioma inglés se convirtió en una tendencia global importante para las universidades europeas y latinoamericanas. En esta línea de políticas de educación superior, con el apoyo del British Council, la Universidad de Cambridge se situó en un nicho de mercado global con sus servicios de certificación de dominio de esta lengua, así como también con la certificación de profesores, servicios que otras agencias ofrecen, pero no con el mismo valor simbólico. En el negocio global de la enseñanza de esta lengua, compañías editoriales como Pearson lograron ventas anuales por millones de volúmenes.

Conclusiones

Después de esta breve revisión de los cambios emprendidos en Europa a partir de la globalización y que consistieron en un proceso de convergencia para convertirse en un bloque económico, en correspondencia vinieron también cambios en los sistemas educativos orientados hacia la

convergencia. Para facilitar este proceso de convergencia, se produjeron programas e instrumentos para dar coherencia y sentido a sus procesos de transformación. Vale la pena mencionar que, en el contexto de la globalización neoliberal, los sistemas educativos no podrían quedar exentos de los procesos de privatización y comercialización de servicios como los ofertados por agencias certificadoras, por firmas editoriales y de otras instituciones y empresas activadas bajo la noción de gobernanza y a la luz de los tratados de la Organización Mundial de Comercio (Fernández Lammara, 2012; Guarga, 2008), tema que merece ser tratado en un trabajo por separado.

Por distintas circunstancias, América Latina no ha procedido a procesos de convergencia como región, aunque sí hay acciones de convergencia subregional, como el Mercosur, entre otros. Tal vez por lo mismo, en materia educativa los procesos de convergencia han sido limitados y generalmente a partir de iniciativas institucionales individuales. En sus procesos de reforma universitaria, algunas instituciones han adoptado el sistema europeo de créditos académicos, los libros blancos de algunas profesiones, la tabla de equivalencias para la evaluación del dominio de las lenguas, entre otros instrumentos.

En América Latina, la convergencia de la educación superior no fue hacia los países de la misma región; tampoco el proyecto Tuning fue tomado como un modelo para ser importado desde Europa. Este fue considerado como un proyecto que permitiría contribuir al acercamiento de sistemas de educación superior (Bulgarin Olvera, 2009).

Referencias

- Brunner, J. J. (2014). América Latina en la geopolítica internacional del conocimiento. *Revista Iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 9(27), 103-112. Recuperado el 24 de octubre de 2023, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132014000300007&lng=es&tlng=es
- Bulgarin Olvera, R. (2009). Educación Superior en América Latina y el Proceso de Bolonia: Alcances y Desafíos. *REMO*, VI(16), 50:58. Recuperado el 19 de 02 de 2024, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100010&lng=pt&tlng=es.

- El-Ojeili, C., & Hayden, P. (2006). *Critical Theories of Globalization*. Palgrave Macmillan.
- Fernández Lamarra, N. (2012). Las políticas y la gestión universitaria en América Latina. Situación, problemas y perspectivas. En Fernández Lamarra, N. *La gestión universitaria en América Latina* (pp. 25-70) Universidad Nacional Caaguazú, Paraguay.
- Guarga, R. (2008). *La educación superior y los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio*. Universidades(38), 9-19.
- Haug, G. (2004). *Reformas universitarias en Europa en el contexto del proceso de Bolonia*. Congreso INTERNACIONAL: América Latina y Europa ante los procesos de convergencia de la educación superior. Taller 6 por 4. UEAL-Mercosur.
- Kottak, C. P. (2011). *Antropología Cultural* (14a ed.). Mac Graw Hill.
- Labra, A. (2003). El comercio de servicios de educación en el contexto de la OMC. Elementos para un debate desde México. *Perfiles Educativos*, XXV(100), 69-83.
- Martin, M., & Bray, T. (2011). *Tertiary education in small states: planning on the context of globalization*. UNESCO Pub. IIEP.
- Matthews, J., & Sidhu, R. (2005). Desperately seeking the global subject: international education, citizenship and cosmopolitanism. *Globalization, Societies and Education*, 3(1), 49-66.
- Montgomery, D. (1997). Introduction. Prosperity under the shadow of the bomb. . En N. y. Chomsky, *The Cold war and the University. Toward an intellectual history of the postwar years*. (pp. vii-xxxvii). The New Press.
- Mora, J. G. (2005). La necesidad de un nuevo modelo universitario. Dificultades y perspectivas. En J.-G. Mora, & N. Fernández Lamarra, *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa* (pp. 219-221). Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Teodoro, A. (2023). The Political Construction of European Education. En C. Torres, R. Arnoe, & I. NisiasZek, Comparative Education . *The dialectic of the global and the local* (Fifth edition ed., pp. 455-472). Rowman & Little Field.
- Torres, C. A. (2001). Globalization and Comparative Education in the World System . *Comparative Education Review*, 45(4), III- X.

Capítulo 13

Políticas para la innovación en educación: Chile, México y Costa Rica

*Zaira Navarrete Cazales*²³

*Héctor Manuel Manzanilla Granados*²⁴

*Paola Andrea López Hernández*²⁵

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003573>



²³ Profesora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, y de los posgrados en Estudios de Género y en Pedagogía de la UNAM. Investigadora del SNII-Conahcyt, Nivel II. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2293-2058> Correo electrónico: znavarrete@filos.unam.mx

²⁴ Profesor-investigador de la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional. Investigador del SNII-Conahcyt, Nivel I. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0276-1853> Correo electrónico: hmanzanilla@ipn.mx

²⁵ Profesora de la Secretaría de Educación de Veracruz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3341-2226> Correo electrónico: paolaan.lopez@msev.gob.mx

Introducción

Los cambios generados a raíz de la globalización, el establecimiento de las políticas neoliberales y la velocidad con la cual se reinventan las sociedades, trajeron consigo una serie de transformaciones que impactaron de manera significativa en la constitución de políticas educativas que orientaron sus preceptos hacia la extensión de la formación y la generación de ciudadanos integrales con capacidad crítica y creativa para responder a las necesidades del nuevo milenio. En este sentido, la innovación tomó un gran auge en las últimas décadas, posicionándose en las agendas públicas como un medio fundamental que permite llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, iterándose y/o evolucionando de forma continua.

Para iniciar el presente trabajo, es necesario comprender el concepto de innovación, que requiere el entendimiento de los diferentes matices que le acompañan y que lo constituyen como un medio que introduce novedades, descubriendo, explorando, inventando, reformando y renovando. De esta manera, diferentes autores lo conciben como un proceso intencionado y planificado que se conduce hacia la mejora, dando respuestas a las diferentes problemáticas que se presentan en el entorno y principalmente en las sociedades del conocimiento (Barraza, 2005; Castillo y Benito, 2008; Ortega et al., 2007), por lo que se plantea como una clave que permite su funcionamiento, produciendo una intensa capacidad de adaptación.

Innovar implica crear una situación original y distinta a otra ya conocida, partiendo de un motivo que le da sentido, un objetivo por el cual deben realizarse los cambios. En este caso, el contexto es esencial para realizar las transformaciones y es parte fundamental para su éxito, pues es ahí en donde se otorgan una serie de pruebas que dan cuenta de las modificaciones, así como el alcance de las metas (Ortega, et al. 2007), abriendo nuevas perspectivas profesionales así como soluciones a las problemáticas que se presentan.

La innovación es un proceso tangible que puede presentarse en diferentes ámbitos; uno de ellos es el formativo. De acuerdo con García-Peñalvo (2015), las innovaciones educativas se relacionan con las modificaciones

en el sistema y en el aprendizaje que producen mejoras en los resultados que, para ser considerados como una transformación innovadora, deben responder a las necesidades educativas de manera eficaz, eficiente y sostenible. De esta manera, la innovación educativa debe cumplir con los siguientes aspectos: 1) introducir nuevas áreas y contenidos curriculares, 2) utilizar nuevos materiales, 3) aplicar nuevos enfoques y estrategias y 4) cambiar las creencias de los actores escolares acerca de las propuestas pedagógicas (Barraza, 2005), impactando en el sistema educativo tradicional (Ríos y Ruíz, 2020).

Es importante recalcar que el concepto de innovación educativa ha ido variando a través del tiempo, adaptando sus significados a las diferentes épocas, externando matices diversos (Ríos y Ruíz, 2020). Hace más de 50 años, el concepto se encontraba en tendencia y se relacionaba principalmente con las reformas que se presentaron al interior de los centros formativos relacionadas con la cobertura que requería la incorporación de los estudiantes al aparato escolar (Navarro y Navarrete, 2017). Como resultado de las propuestas a las políticas educativas enfocadas a la elevación de la matrícula escolar, se llegó a la conclusión de que la enseñanza de los individuos requería no solo el incremento en el acceso, sino de cambios que recuperaran las necesidades del contexto, con la finalidad de garantizar una mayor calidad en los procesos de aprendizaje.

En la década de los 70 y 80 trascendieron nuevas experiencias en el ramo de la pedagogía que transformaron la realidad educativa, incorporando diversos enfoques formativos a las políticas públicas que permitieron reformular los programas de enseñanza (Fernández, 2015; Navarro y Navarrete, 2017), haciendo énfasis en la formación de profesores y la conformación de nuevos recursos curriculares para ampliar las competencias de los estudiantes. A su vez, se incorporó la idea de integrar las tecnologías a los procesos y de valorar los resultados de forma cuantitativa y cualitativa (Neirotti y Poggi, 2004).

En los años 90, con el crecimiento del internet y los sistemas computacionales diseminándose a nivel mundial, la innovación dio un giro que se asoció con la competitividad internacional, buscando una vinculación entre la equidad y la calidad educativa, teniendo como base la eficacia y la eficiencia de los sistemas formativos para el pleno desarrollo de la economía. Por tal

motivo, las ideas innovadoras se encontraban ligadas con una conformación de individuos capaces de contribuir al desarrollo nacional y la productividad, observando la enseñanza como medio para alcanzar el progreso.

Actualmente, las transformaciones se han acelerado; la sociedad y la economía del conocimiento han provocado una incertidumbre que implica realizar proyecciones sobre el futuro, previendo el planteamiento de políticas educativas que se orienten hacia la formación de destrezas y habilidades que se constituyan como un medio que permee en la respuesta a los oficios y la profesionalización de los ciudadanos, para desenvolverse de forma satisfactoria en cualquier ámbito de su vida (Lee King y Jiménez, 2018). Por esta razón, una gran mayoría de los sistemas formativos vinculan la creatividad y la innovación, aplicándolas en los procesos pedagógicos que recaen en el desarrollo institucional y en las renovaciones curriculares adecuadas a los diferentes contextos.

Con base en lo anterior, la innovación educativa puede ser definida por las reformas que se gestionan al interior de los centros formativos; es preciso señalar que esta no implica solamente modificar algo, sino que trata de plantear modificaciones que impacten de forma significativa en el ámbito de la enseñanza. Así, entender el fenómeno de innovación es complicado, ya que se define con base en el contexto y en el tiempo en el que es implementado, lo que es considerado una innovación en un momento o lugar puede no serlo en otro (Fernández, 2015).

Así, tomando como referencia la investigación realizada por Fernández (2015), para que algo resulte innovador dentro del sistema educativo es necesario que cumpla con tres aspectos fundamentales: 1) que sea nuevo, 2) que permita la mejora, 3) que produzca un cambio. Lo nuevo hace referencia a algo que se genera y que se instituye por primera vez dentro del contexto formativo, o que ya existía, pero que se emplea en otras circunstancias con distintas finalidades. La mejora es el resultado de la introducción de las innovaciones y este concepto va aparejado con el cambio que se produce con una intencionalidad al introducirlo dentro del sistema educativo.

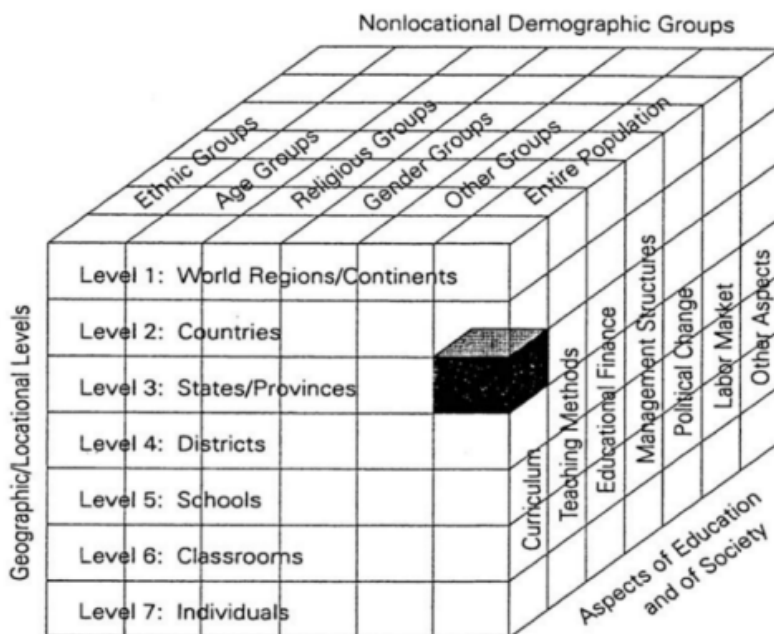
Así, la innovación se presenta como una construcción que depende de cada realidad y necesidad; no es ahistórica, no puede trasladarse de una realidad a otra, pues responde a las necesidades de su tiempo y espacio. En este caso, las políticas educativas, tanto internacionales como nacionales, deben buscar orientarse a las necesidades del contexto en donde se aplican.

Con base en lo expuesto anteriormente, el presente capítulo tiene por objetivo realizar un análisis de las políticas educativas planteadas en tres programas nacionales de educación en Costa Rica, México y Chile, presentando como categoría central la innovación. Es menester resaltar que, actualmente, según el Índice Mundial de Innovación de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (2021), estas tres naciones se encuentran en los primeros tres lugares de las economías más innovadoras de América Latina, valorando un índice que retoma aspectos relacionados con las áreas de innovación institucional, capital humano e investigación, infraestructura, desarrollo del mercado, desarrollo empresarial, producción de conocimientos y tecnología y los productos creativos; por tal motivo han sido seleccionados para analizar los marcos normativos relacionados con el tema de innovación, realizando una comparación de la aplicación de las políticas educativas en el ámbito de formación.

Metodología

La metodología empleada para llevar a cabo este estudio es la comparativa, utilizando como categoría central la innovación en los tres programas nacionales de educación, con el objetivo de describir las semejanzas y diferencias, así como las tendencias del fenómeno seleccionado. En este sentido, se retoma que la mirada comparada posibilita reprimir y revitalizar todas las esencialidades; así, lo comparado no solo tiene que ser diferenciado, sino que el punto de comparación debe ser escogido de tal manera que la igualdad de lo contrastado pueda ser garantizada a pesar de las diferencias (Luhmann, 1999), conduciendo con ello a una reflexión sobre el punto de vista de la comparación.

De esta manera, el proceso llevado a cabo toma en cuenta los lineamientos de Bray y Thomas (1995), que permiten considerar los distintos niveles de comparación (ver figura 1). En ese caso, es importante resaltar que el trabajo se sitúa en el nivel 2, que hace referencia a las tendencias supranacionales y políticas establecidas al interior de cada país.

Figura 1*Cubo de Bray-Thomas*

Fuente: Bray y Thomas 1995: 475.

De esta manera, se recuperaron una serie de documentos en donde se retomaron fuentes primarias que hacen alusión a los informes oficiales de los ministerios de educación, brindando información sobre la categoría de análisis a comparar, relacionada con las políticas de innovación implementadas al interior de cada nación a estudiar.

Para dar cuenta de los hallazgos obtenidos, el presente capítulo se organizó en tres apartados: en el primero se exponen de manera general algunos referentes de las políticas propuestas en el contexto latinoamericano, abordando los preceptos y programas establecidos en las agendas públicas de los países seleccionados, presentando una breve radiografía de los mismos, permitiendo comprender su vinculación con base en su desarrollo económico, ubicación y tipo de gobierno; en el segundo, se presentan las características esenciales de los tres planes nacionales, en concordancia con el concepto de innovación, considerando los ejes, líneas y estrategias

para alcanzar los objetivos propuestos; finalmente, se exponen algunas notas comparativas para comprender las semejanzas, diferencias y tendencias en cada uno de los planes y políticas educativas de las naciones estudiadas.

Política para la Innovación en el ámbito educativo latinoamericano: Chile, México, Costa Rica

En la actualidad, la sociedad se encuentra caracterizada por encontrarse sometida a una serie de cambios rápidos relacionados con la ciencia, la tecnología y la cultura, el proceso de globalización ha impactado de forma significativa en las sociedades del conocimiento por lo que el concepto de innovación educativa en el ámbito latinoamericano se implementa para adecuar la enseñanza a las necesidades imperantes del siglo XXI.

En este sentido, la innovación educativa en esta región inicia en la década de los 60 como un sinónimo de modernización que se realiza en un proceso externo, que es dirigido y planificado por expertos que encaminan los cambios sistemáticos hacia la mejora. Posteriormente, en la década de los 70 y 80 las transformaciones son lideradas por los propios profesores, quienes realizan modificaciones a las corrientes pedagógicas; para los 90, los cambios se aparejan a los sistemas educativos con el fin de mejorar la calidad y la equidad en la educación (Ríos y Ruíz, 2020).

Así, cada uno de los países de América Latina ha promovido la creación y el desarrollo de los sistemas de formación respondiendo a las siguientes funciones (Neirotti y Poggi, 2004):

- a) Detectar las principales tendencias y logros.
- b) Colocar las problemáticas en la agenda pública.
- c) Profundizar en la comprensión de los sistemas y orientar la selección de prioridades.

Hoy en día, la innovación se encuentra fundamentada en el cambio del aprendizaje y las acciones transformadoras del mundo, con la publicación del documento La UNESCO avanza. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017) surgió de la necesidad de que los sistemas educativos garantizaran una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo la formación integral de los individuos y su pleno desenvolvimiento en las sociedades del conocimiento. Estos requisitos recaen

en los cambios de los sistemas formativos, innovando las propuestas para garantizar la satisfacción de las necesidades de los estudiantes.

Con base en lo expuesto, en cada nación se han desarrollado una serie de estrategias para proponer políticas que retomen los preceptos enmarcados en la agenda internacional, destacando que la enseñanza debía promover las oportunidades de aprendizaje, planteando la educación como un derecho humano fundamental y como un bien público al que todos deben tener acceso.

Es importante retomar que, en la región latinoamericana, la innovación educativa no puede ser replicable, ya que las naciones presentan una serie de características y problemáticas diversas, por lo que las políticas deben estar pensadas en el contexto en el que se desarrollan; de esta forma, la innovación se reinventa adaptándola y recreándola según las peculiaridades propias de cada uno de los espacios (Poggi, 2011).

Los casos de estudio que aquí se presentan tienen singularidades contextuales que vale la pena retomar para comprender a fondo la manera en la que han planteado las políticas educativas dentro de su territorio. Así, se presenta un bloque de datos estadísticos que dan soporte para contrastar las condiciones socioeconómicas y educativas de los países seleccionados, tomando como referencia las diferencias entre la extensión territorial, el idioma oficial, el Producto Interno Bruto (PIB) per cápita, la población ubicada en el umbral de la pobreza, así como el porcentaje obtenido en el índice mundial de innovación 2021 (ver tabla 1).

Tabla 1
Contextualización de los casos de estudio

Rubro	País		
	Chile	México	Costa Rica
Área territorial	756 102 km ²	1 964 375 km ²	51 100 Km ²
Población	18 307 925 (julio 2021)	130 207 371 habitantes	5 151 140 habitantes
Idioma oficial	Español	Español	Español
Sistema político	República presidencial	República presidencial federal	República presidencial

Rubro	País		
	Chile	México	Costa Rica
PIB per cápita en dólares corrientes	\$ 24 226 USD	\$ 19 796 USD	\$ 19 642 USD
Población con ingresos por debajo del umbral de pobreza	14.4 %	46.2 %	21.7 %
Índice de Innovación Mundial	35.1	35.0	34.5

Fuente: elaboración propia con base en Central Intelligence Agency (2020). The World Factbook. Chile, México y Costa Rica.

Tal y como puede observarse en la tabla, México presenta un mayor número territorial y de habitantes, seguido por Costa Rica y Chile. Las tres naciones coinciden en el idioma oficial y la forma de gobierno; aunado a lo anterior, una diferencia representativa se puede observar en el PIB per cápita, pues Chile tiene un mayor porcentaje, mientras que en el caso de México y Costa Rica los niveles se mantienen similares, siendo más bajos. Para el caso de la población por debajo del umbral de la pobreza, podemos observar que los mexicanos presentan un mayor porcentaje de personas en dicha situación que dobla las cifras de Costa Rica y triplica las de Chile, por lo que se presentan mayores desafíos al momento de implementar las políticas públicas diseñadas.

Con relación a las políticas educativas implementadas en cada una de las naciones con respecto a la innovación, de manera general se encontró lo siguiente:

Chile. La nación chilena plantea la innovación educativa como la implementación de una serie de ideas que mejoran la calidad de la formación, proponiendo como proyecto el Fondo de Innovación de Educación Parvularia, el cual busca potenciar la transformación de la enseñanza a través del financiamiento de proyectos a equipos pedagógicos que se encargan de favorecer los procesos de aprendizaje al interior de las aulas, ayudando a crear espacios en donde los individuos sean capaces de responder a las necesidades contextuales que se plantean en el siglo XXI (Ministerio de Educación

2020). Sumado a lo anterior, el programa Enlaces retoma el desarrollo de competencias para las sociedades del conocimiento a través del uso de las tecnologías, con el fin de reducir la brecha digital de forma innovadora.

México. Se propone un proyecto de Innovación e Investigación Tecnológica y Educación que revisa las necesidades educativas del siglo XXI, planteando la generación de políticas generales y su rediseño para llevar a cabo investigaciones de calidad, que se orienten hacia la resolución de problemáticas a nivel regional y local, teniendo como principio la equidad y la igualdad. Aunado a lo anterior, las políticas educativas nacionales relacionan el ámbito de la innovación con las tecnologías de la información y la comunicación, por lo que la Agenda Digital Educativa propone una transformación del aprendizaje para solucionar situaciones del entorno, asociando la innovación con la actualización, la excelencia educativa, la expansión de las fronteras del conocimiento y el aprendizaje digital (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2020). Dichas propuestas se enmarcan en las reformas establecidas en la Nueva Escuela Mexicana y se plantea que, con el desarrollo del nuevo plan y programas de estudios, puedan ser implementadas en el periodo comprendido entre 2018-2024.²⁶

Costa Rica. El país ha implementado el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2015-2021, en el cual reconoce que la innovación es el motor de desarrollo que es capaz de generar y sostener el crecimiento económico basado en el conocimiento; plantea que la innovación y el ingenio son elementos fundamentales para afrontar diversos desafíos, por lo que se vuelve necesario desarrollar políticas de Estado que fomenten la creatividad para potenciar el desarrollo humano en centros de calidad (MCYyC, 2015; Ministerio de Educación Pública, 2016, 2020).

Sumado a lo anterior, se propone un vínculo entre innovación y tecnologías móviles y, siguiendo los preceptos enmarcados en la agenda 2030, se plantea el programa Tecno@prender, el mismo que se desarrolla por medio de la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje como una fuente de apoyo

²⁶ El modelo educativo propuesto para el sexenio 2018-2024 tiene el propósito de brindar una enseñanza de calidad a lo largo de un trayecto formativo con una duración de 23 años, enfocado en desarrollar en los individuos habilidades y capacidades relacionadas con la ciencia, la comunicación y las matemáticas (SEP, 2019a)..

para el currículo nacional que sea capaz de potenciar habilidades y saberes a través de la promoción de innovaciones pedagógicas con los docentes (Ministerio de Educación 2018). Además, el Programa Nacional de Informática Educativa se orienta hacia la mejora de la calidad, la cobertura y el estímulo de los procesos de aprendizaje en pro de la potencialización de las habilidades de los estudiantes.

Con base en lo expuesto en el presente apartado, se puede visualizar la manera en la que las tres naciones elegidas vinculan el término de innovación con el desarrollo de las TIC, por lo que los países han incorporado a sus agendas públicas las temáticas relacionadas con las tecnologías, retomando aspectos que tienen que ver con el desarrollo de competencias y habilidades del siglo XXI. En este caso, los sistemas latinos han implementado diversos sistemas de enseñanza, videos educativos, portales y plataformas, redes escolares, programas contra la pobreza y la renovación de la formación científica (Ríos y Ruíz, 2020) para dar cabida a la transformación y a la innovación educativa.

En este caso, es importante resaltar que, teniendo en consideración la situación económica de Chile, México y Costa Rica, hablar de innovación representa una serie de desafíos, que van desde la dotación de infraestructura hasta la generación de espacios en donde se diseñen y planifiquen los cambios orientados al cierre de brechas sociales y digitales, trabajando en pro de la igualdad y la equidad.

Innovación en los Programas Sectoriales de Educación en Chile, México y Costa Rica

Los gobiernos latinoamericanos han llevado a cabo múltiples esfuerzos para integrar en sus agendas educativas aspectos relacionados con la innovación que satisfagan las necesidades de los individuos para integrarse de forma plena a la sociedad del siglo XXI; así, su aparición en las metas, objetivos y estrategias en cada uno de los programas se relaciona con las necesidades sociohistóricas de la región en donde se desarrollan, atendiendo las principales problemáticas.

Para conocer la manera en la que se ha propuesto dicho concepto al interior de cada política, se retoman los programas nacionales correspon-

dientes a Chile, México y Costa Rica, los mismos que son expuestos a continuación.

Plan Nacional de Educación. 30 prioridades para el 2030. Chile

En Chile, la educación se encuentra normada por la Ley No. 20.370, en donde se exponen los derechos y los deberes de todos los actores de la comunidad formativa, así como los requisitos mínimos que cada nivel educativo debe alcanzar (Ley, 20.370, 2023) para que los estudiantes logren formar conocimientos, habilidades y competencias necesarias para desenvolverse plenamente en las sociedades del siglo XXI, caracterizando el sistema bajo los principios de equidad y calidad de servicio.

Así, la política educativa diseñada y planteada por la nación chilena retoma los propósitos esenciales de la agenda 2030 y tiene por objetivo lograr la calidad integral de los aprendizajes. De esta manera, se organiza un plan que contiene un total de cuatro apartados relacionados con a) educación inicial, b) educación escolar, c) educación y formación técnico profesional y media superior y d) educación superior, los cuales se orientan hacia el cumplimiento de la mejora en los procesos de enseñanza (Mineduc, 2017a).

Es fundamental retomar que la formación, al interior de este sistema educativo, es considerada como un medio que permea la transformación de las dinámicas sociales, por lo que se relaciona ampliamente con la innovación. En este sentido, la innovación pedagógica se propone como una herramienta por la que se enseña y se aprende a través de una serie de estrategias metodológicas novedosas que se orientan hacia la generación de competencias necesarias para hacer frente a las exigencias del siglo XXI.

De esta manera, el concepto de innovación se desenvuelve en el segundo apartado del Plan Nacional referente a la Educación Escolar, en el que se enfatiza la necesidad de recrear y rediseñar las aulas, implementando una serie de metodologías innovadoras de enseñanza que recaen en la conformación de “mayores niveles de equidad y de igualdad de oportunidades a cada estudiante” (Mineduc, 2017b, p. 9).

Por otro lado, en el subapartado 2.4 Innovación educativa para revolucionar la forma de aprender, se expone la importancia de fomentar un

aprendizaje integral que se relacione con la atención de los intereses de los estudiantes, generando sesiones al interior de las escuelas que retomen experiencias atractivas, desafiantes, motivantes y útiles para la vida presente y futura (Mineduc, 2017b). Siguiendo este precepto, se plantea la creación de un Plan de Innovación Educativa en el que se diseñe un programa piloto encaminado a mejorar los aprendizajes de los alumnos, con una certificación que evalúe el alcance y logro de las metas por parte de los estudiantes.

Aunado a lo anterior y brindando apoyo al Plan Nacional de Educación, se ha diseñado la Red de Innovación para la Transformación Educativa cuyo propósito se centra en “potenciar la articulación de comunidades educativas visibilizando y fortaleciendo la innovación y el aprendizaje colaborativo, para generar experiencias educativas en donde las y los estudiantes sean protagonistas de la transformación de su entorno” (Minieduc, 2022, s/p).

La red diseñada entiende que la innovación es un proceso que se basa en la aplicación de una serie de iniciativas creativas, que deben coadyuvar en la resolución de problemas para la mejora educativa. Estas soluciones deben presentar una pertinencia local, “favoreciendo las interacciones pedagógicas dialógicas que impulsen el aprendizaje significativo e integral, transformando los roles entre los integrantes de la comunidad educativa” (Minieduc, 2022, s/p).

Dicha red relaciona el aprendizaje y el servicio con el objetivo de llevar a cabo cambios en la relación pedagógica con el aprendizaje, reconociendo que es esencial brindar un protagonismo activo a los estudiantes, en donde se vinculen tanto los contenidos del currículo y los programas de aprendizaje como la atención a las problemáticas propias de la comunidad a través de la realización de proyectos significativos que transforman el aprendizaje y la enseñanza tradicional.

Programa Sectorial de Educación 2019-2024 México

La Ley General de Educación regula el proceso formativo en México en todos los niveles educativos; en esta se plantea que la enseñanza debe ser integral y humanista, respondiendo a los preceptos de igualdad, equidad y calidad, por lo que la innovación se presenta como un medio que fortalece

y difunde la cultura, tanto nacional como universal (Diario Oficial de la Federación, 2019), siendo un pilar para generar el bienestar y la transformación social.

Siguiendo los preceptos establecidos en la Agenda 2030, México retoma la importancia de construir sistemas educativos basados en la calidad, mediante una formación de excelencia que impacte en el desarrollo de mexicanos incorruptibles, solidarios, con conciencia ambiental y con un profundo amor a la patria (SEP, 2019). En este programa, el eje rector es la equidad, proponiendo la educación al servicio de los estudiantes, permitiendo el acceso a la formación de toda la población.

Para el caso de la innovación educativa, al interior del Programa Sectorial de Educación 2019-2024, se encuentra desarrollada en el objetivo prioritario 2. Garantizar el derecho de la población de México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con la estrategia prioritaria “Instrumentar métodos pedagógicos innovadores, inclusivos y pertinentes, que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a mejorar la calidad de la educación que reciben las niñas, niños, adolescentes y jóvenes”. Así, se propone la adopción de principios que guíen el pensamiento crítico y científico, apoyándose en experiencias que fomenten el aprendizaje colaborativo, participativo y lúdico; a su vez, se propicia el trabajo individual y en equipo, para dar solución a las problemáticas que se presenten.

Aunado a lo anterior, se retoma la importancia de la evaluación de las prácticas innovadoras con el objetivo de vincular los resultados obtenidos con la toma de decisiones que permitan mejorar la calidad y la pertinencia de la educación (SEP, 2019), proponiendo programas integrales que potencien el desarrollo de habilidades y saberes de los estudiantes dentro del sistema educativo.

En el objetivo prioritario número 6, Fortalecer la rectoría del Estado y la participación de todos los sectores y grupos de la sociedad para concretar la transformación del Sistema Educativo Nacional, centrada en el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyas estrategias resaltan su importancia como un medio para dar respuesta a las necesidades nacionales y regionales por medio de las Instituciones de

Educación Superior, las instancias gubernamentales, los organismos empresariales, la sociedad y la ciencia (SEP, 2019), favoreciendo proyectos relacionados con la creatividad y el emprendimiento.

Finalmente, relacionado con la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, la innovación se plantea como un medio para diseñar iniciativas y educar a individuos críticos, participativos y activos, que sean capaces de crear mecanismos de producción orientados a mejorar la calidad de vida y el bienestar en general (SEP, 2019). En este sentido, se espera que los contenidos de estudio del nuevo plan y programas se orienten hacia la conformación de modelos analíticos que permitan una transformación didáctica para la construcción de proyectos que encaucen los aprendizajes hacia la solución de problemas contextualizados, generando con ello saberes significativos.

Plan Estratégico Institucional 2019-2024 Costa Rica

En Costa Rica, la Ley Fundamental de Educación en su artículo 1.º postula que todos los individuos tienen derecho a una educación amplia y adecuada, orientada a satisfacer las necesidades propias de los ciudadanos, estimulando el “aprecio por el ejercicio de los derechos humanos y la diversidad lingüística, multiétnica y pluricultural en el país” (Poder Judicial, 2017, s/p); aunado a lo anterior, regulará todos los niveles formativos desde el preescolar hasta la educación superior.

Con la publicación de la política supranacional Educación para todos en el año 2000, Costa Rica adquirió una serie de compromisos relacionados con la mejora de la calidad educativa que derivaron en el establecimiento de objetivos relacionados con el fortalecimiento de la educación rural, la ampliación y las mejoras de los niveles formativos para promover la equidad (Ministerio de Educación Pública, 2015). Aunado a lo anterior, con base en los lineamientos establecidos en la agenda 2030, se retomó la necesidad de construir infraestructuras resilientes, que promovieran la industrialización inclusiva y sostenible y que fomentaran la innovación y la conformación del pensamiento crítico y transformador (Ministerio de Educación Pública, 2016).

Así, el plan de trabajo 2019-2024 desarrolla un total de 4 objetivos relacionados con 1) la gestión administrativa, 2) el modelo de mediación peda-

gógica, 3) el modelo curricular, 4) la oferta educativa, los mismos que dotan de acciones puntuales para alcanzar las metas establecidas, ofreciendo una formación de calidad, equitativa e inclusiva.

De esta manera, la innovación se desarrolla en el ámbito de la gestión administrativa, que plantea el desarrollo de transformaciones que proponen la generación de una mejora en la toma de decisiones, impactando de forma significativa en la calidad de la enseñanza; a su vez, se plantea desarrollar destrezas de investigación con los estudiantes y los docentes que permeen en la constitución de cambios en los diferentes niveles formativos.

Aunado a lo anterior, las acciones recaen en un cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la incorporación de una serie de elementos que propicien transformaciones, como lo son las tecnologías digitales, orientadas al ofrecimiento de una variedad didáctica y metodológica para dar solución a los problemas del sistema educativo (Ministerio de Educación Pública, 2018), por lo que las estrategias se contextualizan y responden a las necesidades del entorno en donde se plantean.

En este sentido, para poner en práctica lo propuesto en las agendas públicas, se han desarrollado una serie de programas piloto en donde se pretende generar, a través de la innovación, una transformación cualitativa del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que se diseñen actividades en situaciones de colaboración que promuevan “actitudes de participación, responsabilidad y capacidades creativas e innovadoras” (Ministerio de Educación Pública, 2023, s/p).

Con ello, se plantea llevar a cabo proyectos pedagógicos para construir una cultura institucional que responda a los requerimientos actuales, a partir del uso de una diversidad de herramientas tecnológicas y bibliográficas, así como la capacitación y actualización de los docentes para que estos puedan aplicar de manera correcta las propuestas señaladas al interior de las políticas educativas.

Hasta este punto, se han presentado los elementos esenciales que contemplan los planes nacionales y estratégicos de educación en Chile, México y Costa Rica referentes a la categoría elegida, la innovación. Tomando como base la teorización del concepto, es importante resaltar que, en las tres naciones, se propone como un medio de cambio y mejora, asociado con la atención a las necesidades sociales, culturales y económicas de la

región, que se enfoca al diseño de soluciones, que impacta de forma significativa en todos los niveles educativos y que se evalúa para tomar decisiones sobre las políticas establecidas.

El trabajo de estos países en el desarrollo de las agendas públicas se ve reflejado en el ranking del Índice Mundial de Innovación 2021, pues, si bien no están insertos entre los 50 puestos mundiales, sí se presentan como las economías más innovadoras de América Latina, escalando en la innovación para transformarla en términos de productividad, impactando en la atención a las necesidades de las regiones.

Análisis comparativo de resultados

Derivado del análisis y contextualización antecedente, en esta sección se destacan algunas anotaciones sobre los contrastes presentes en los planes nacionales educativos de los países estudiados, haciendo referencia a la innovación educativa y a las políticas establecidas para su desarrollo (Ver tabla 2).

Como primer punto, es menester resaltar que los tres planes nacionales de educación hacen énfasis en la necesidad de plantear la innovación educativa como un medio que permitirá favorecer el aprendizaje de los alumnos, así como la conformación de habilidades y saberes para atender las problemáticas de las sociedades del siglo XXI, teniendo una formación de calidad que coadyuve en su integración; sumado a ello, en los tres documentos se resalta la importancia de contextualizar las estrategias sobre innovación para que, a través de estas, se pueda trabajar en la solución de situaciones propias del contexto social, cultural y económico.

Otro punto que es fundamental resaltar es que las innovaciones se relacionan con cambios dentro de los sistemas formativos; así, tanto Chile como México y Costa Rica proponen transformar las prácticas pedagógicas para lograr que los estudiantes construyan un pensamiento crítico y creativo a partir de la recreación, el rediseño y la evaluación del trabajo escolar. En este sentido, se retoma una característica esencial de las innovaciones, relacionada con su valoración para tomar decisiones orientadas a la mejora de las políticas establecidas.

Aunado a lo anterior, es menester resaltar que tanto Chile como México proponen que la innovación debe vincularse con la transformación

del currículo y del actuar pedagógico dentro de las aulas, modificando la educación tradicional en donde el alumno era solo un espectador a un modelo en el cual este funja como un individuo activo, capaz de trabajar en equipo y de analizar su realidad para identificar problemáticas y diseñar proyectos para atenderlas.

Finalmente, las tres naciones coinciden en la relación que se establece entre innovación educativa y uso de las TIC, pues estas fungen como herramientas que coadyuvan en el cierre de las brechas sociales y digitales y que fomentan el acceso de los estudiantes, generando que las prácticas formativas y docentes se modifiquen, ofreciendo nuevos métodos para atender las necesidades propias de la población estudiantil. Por ello, los tres países han diseñado una serie de programas que proponen lineamientos encaminados a su introducción en las aulas, a la dotación de infraestructura y a la constitución de saberes y habilidades digitales.

Tabla 2*Panorama comparativo de los Planes Nacionales de Educación en Chile, México y Costa Rica*

País Categorías	Plan nacional de educación. 30 prioridades para el 2030. Chile	Programa sectorial de educación 2019-2024 México	Plan estratégico institucional 2019-2024 Costa Rica
Objetivo	Lograr una calidad integral de los aprendizajes con los estudiantes en todos los niveles educativos, para mejorar los procesos de enseñanza.	Tiene como objetivo principal impulsar una educación de excelencia, siendo la equidad y la inclusión ejes rectores y ordenadores para alcanzar los propósitos planteados.	Lograr que los sistemas educativos ofrezcan una formación de calidad, equitativa e inclusiva, orientada al desarrollo del pensamiento crítico y transformador.
Innovación	Se vincula con la transformación de las dinámicas sociales, a través de las cuales se promueven estrategias metodológicas novedosas que se orientan hacia la generación de competencias para hacer frente a las exigencias del siglo XXI.	La innovación presenta una amplia relación con la transformación de los métodos pedagógicos, que reformulen el trabajo en el aula, a su vez, se da importancia a la evaluación de las prácticas con el objetivo de tomar decisiones que permitan.	Este concepto se desarrolla en el ámbito de la gestión educativa y orienta sus preceptos hacia la toma de mejores decisiones que permeen de manera positiva en los diferentes niveles formativos. Las acciones que se proponen retoman.

País Categorías	Plan nacional de educación. 30 prioridades para el 2030. Chile	Programa sectorial de educación 2019-2024 México	Plan estratégico institucional 2019-2024 Costa Rica
Innovación	La innovación se relaciona con la recreación, el rediseño y la evaluación del trabajo escolar, para generar mayores niveles de equidad y de igualdad, fomentando un aprendizaje integral a partir de experiencias atractivas, desafiantes, motivantes y útiles para la vida presente y futura. En este sentido, la innovación busca potenciar la transformación de los proyectos pedagógicos, que respondan a necesidades contextuales; a su vez, encuentra en las TIC una herramienta para reducir las brechas sociales y digitales, permeando el acceso a la formación de los estudiantes.	...mejorar la calidad y la pertinencia de la educación. Finalmente, se plantea la presencia de la innovación educativa en las Instituciones de Educación Superior, que resaltan su importancia como una herramienta que da respuesta a las necesidades nacionales y regionales y que favorece la creación de proyectos relacionados con la creatividad y el emprendimiento.	Cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de la incorporación de una serie de elementos que propicien mejoras en la calidad de la educación, como lo son las TIC. Así, las estrategias estarán contextualizadas y responderán a las necesidades del entorno en el que son planteadas.

País Categorías	Plan nacional de educación. 30 prioridades para el 2030. Chile	Programa sectorial de educación 2019-2024 México	Plan estratégico institucional 2019-2024 Costa Rica
Programas gubernamentales desarrollados en torno a la innovación.	Plan de innovación educativa. Fondo de Innovación de Educación Parvularia.	Innovación e inversión tecnológica y educación. Agenda Digital Educativa.	Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2015–2021. Tecno@prender. Programa Nacional de Informática Educativa.

Fuente: elaboración propia con base en Ministerio de Educación 2020, Secretaría de Educación Pública 2019 y Ministerio de Educación Pública 2018.

Con base en el análisis comparativo realizado, es importante destacar que, actualmente, los tres países continúan trabajando sobre el desarrollo de estrategias que les permitan transformar los sistemas educativos para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y con ello la formación de los estudiantes.

En el caso de Chile, investigadores reconocen la necesidad de trabajar en la transformación de los sistemas formativos, empleando la tecnología como un medio y no como un fin, estableciendo estrategias de capacitación para los docentes que se orienten a la transformación de los saberes significativos a partir de la generación de comunidades de aprendizaje en donde los modelos de enseñanza partan de los principios de equidad, igualdad y calidad (2023).

A pesar de que se plantea la necesidad de flexibilizar el modelo educativo, Chile presenta un sistema basado en la rigidez y el tradicionalismo, por lo que “cobra relevancia que las políticas educativas consideren una mayor valoración de la innovación en el corto plazo, a partir de la generación de espacios formales para que esta se transforme en una práctica cotidiana” (Moreira, 2021).

Con base en lo anterior, México, al igual que Chile, centra sus esfuerzos en trabajar sobre las comunidades de aprendizaje y, con ayuda de la UNESCO, ha implementado un Laboratorio de Innovación Educativa

para el Desarrollo de Políticas Públicas, cuyo objetivo es atender las problemáticas formativas presentadas en la nación por medio de proyectos de divulgación, eventos y actividades en donde se fortalezcan las redes de investigadores que permitan abordar los diferentes retos y desafíos (2022).

Conclusiones

A partir del análisis comparativo de los casos de estudio y tomando en consideración la categoría de innovación en los planes y programas nacionales y sectoriales de educación en Chile, México y Costa Rica, enfatizamos algunas consideraciones a manera de cierre.

En primer lugar, en los tres casos se plantea la importancia de partir desde los preceptos establecidos en la agenda 2030, retomando que la educación debe ser de calidad, inclusiva y equitativa, apegada a las necesidades del contexto y a la formación de ciudadanos integrales y capaces de adaptarse a las exigencias de las sociedades del conocimiento del siglo XXI, por lo que se vuelve sumamente necesario la generación de programas y políticas a favor de la consolidación de estos preceptos en cada una de las naciones estudiadas.

Relacionado con la innovación, se puede observar que las tres naciones vinculan este concepto con la transformación eficaz, eficiente y sostenible, que busca la creación de lo nuevo en un proceso que se diseña, aplica y evalúa, buscando la mejora siempre como resultado. En este caso, se retoma la posición de los países investigados en el ranking de innovación 2021, ubicándolos entre los tres primeros lugares de la región. A pesar de que no ocupan un lugar entre los primeros 50 a nivel mundial, se reconoce el trabajo realizado al interior de los programas educativos y sectoriales para propiciar que la innovación educativa se convierta en un eje rector del sistema formativo.

En tercer lugar, la innovación se presenta vinculada con las tecnologías de la información y la comunicación, siendo estas parte importante del proceso de globalización y de la transformación vertiginosa de los sistemas sociales, por lo que funcionan como una herramienta para generar cambios dentro del sistema, potenciando el aprendizaje y la mejora en las prácticas educativas.

Por último, es fundamental mencionar que la innovación educativa es una transformación que presenta desafíos dentro de los sistemas educativos latinoamericanos, relacionados con la falta de apoyo económico o de políticas que satisfagan las necesidades de los actores educativos; sin embargo, mediante políticas educativas que realmente estén contextualizadas, se espera que los resultados mejoren, que se sigan evaluando para modificar y mejorar las agendas públicas planteadas.

Referencias

- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación educativa* 5(28). 19-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf>
- Bray, M. y Thomas, R. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard educational review*, 65 (3). Recuperado de <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877>
- Castillo, P. y de Benito, B. (2008) Cambios, novedades y procesos de innovación. En J. Salinas (coord.), *Innovación educativa y uso de las TIC* (pp. 31-42). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado de https://repositorio.biblioteca.unia.es/bitstream/handle/10334/3647/2008_innovacioneducativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fernández Lamarra, N. (2015). Parte 1. El concepto de innovación. En N. Fernández Lamarra, *La innovación en las universidades- Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo* (pp.25-91). Argentina: Universidad Nacional Tres de Febrero. Recuperado de http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/untref_-_la_innovacion_en_las_uunn.pdf
- García-Peñalvo, F. J. (2015). Mapa de tendencias en innovación educativa. *Education in the Knowledge Society* 16(4). 6-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554760001.pdf>
- Lee, J., King, E., y Jiménez, E. (2018). *Innovación para el aprendizaje*. Recuperado de <https://learningportal.iiiep.unesco.org/es/blog/innovaci%C3%B3n-para-el-aprendizaje>

- Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones (2015). *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2015 – 2021*. Recuperado de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_costa_rica_5036.pdf
- Ministerio de Educación (2017). *Plan Nacional: la educación chilena al 2030*. Recuperado de <https://www.educacion2020.cl/documentos/plan-nacional-la-educacion-chilena-al-2030/>
- Ministerio de Educación (2019). *Bases del fondo de innovación de educación parvularia*. Recuperado de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6422.pdf
- Ministerio de Educación Pública (2015). *Fundamentación pedagógica de la transformación curricular*. Recuperado de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10100.pdf
- Ministerio de Educación Pública (2015). *Plan de Acción de la Educación para Todos 2003-2015*. Recuperado de <https://data.miraquetemiro.org/sites/default/files/documentos/Plan%20Nacional%20de%20Educa-ci%C3%B3n.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (2018). *Habilidades de aprendizaje con tecnologías digitales en el Programa Nacional de Tecnologías Móviles (Teco@prender)*. Recuperado de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10088.pdf
- Ministerio de Educación Pública (2018). *Plan Estratégico Institucional 2019-2024*. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/plan-estrategico-2019-2024.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (2020). *Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia*. Recuperado de https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/costa_rica_orientaciones-proceso-educativo-distancia_0.pdf
- Navarro, M. A., y Navarrete, Z. (2017). Innovación ¿para qué? En M. A. Navarro Leal y Z. Navarrete Cazales (coords.), *Innovación en educación: Gestión, currículo y tecnologías* (pp.11-19.). Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/321685075_Innovacion_en_educacion_Gestion_curriculo_y_tecnologias

- Neirotti, N. y Poggi, M. (2004). Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144342?posInSet=104&queryId=a895b224-bc77-45b3-91da-f91753d3130c>
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (2021). *Estos son los cinco países más innovadores de América Latina*. Recuperado de <https://www.somosiberoamerica.org/temas/innovacion/estos-son-los-cinco-paises-mas-innovadores-de-america-latina/>
- Ortega, P. et al. (2007). Modelo de innovación educativa. un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 10(1). 145-173. Recuperado de <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/1023/939>
- Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. Recuperado de https://genbase.iiep.unesco.org/workspace/applics/epidoc/fichiers/21522_G021522.pdf
- Ríos, P. y Ruíz, C. (2020). *La innovación educativa en América Latina, lineamientos para la formulación de políticas públicas*. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rie/v22n32/2215-4132-rie-22-32-199.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Agenda Digital Educativa*. Recuperado de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10313.pdf
- SEP. (2019). *Programa Sectorial de Educación 2019-2024*. Disponible en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/3046.pdf
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2020). *Lineamientos para la operación del programa de innovación e investigación tecnológica y educativa*. Recuperado de <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3508/lineamientos-programa-innovacion-investigacion-tecnologica-educativa>
- UNESCO. (2017). *Caja de herramientas para la inclusión en el sector educativo*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374634?posInSet=130&queryId=3c96ff1e-b895-4232-8df4-04c3dd5c11b7>

Capítulo 14

Reformas a la educación básica, enfoque STEM y género: México, España y Colombia

Tania Mellado González²⁷
Rosa Delia Cervantes Castro²⁸

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003580>



²⁷ Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa
<https://orcid.org/0009-0003-2762-194X>, tania.mellado@set.edu.mx

²⁸ Universidad Autónoma de Tamaulipas, <https://orcid.org/0000-0001-5214-9366>, rd-cervantes@docentes.uat.edu.mx

Introducción

El acrónimo STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, por sus siglas en inglés) surge en Estados Unidos de América desde los 90 y a partir de entonces se han desarrollado diversas políticas educativas con la finalidad de mejorar la capacidad económica y fomentar la profesión en dichas áreas (Bogdan y García-Carmona, 2021). En la actualidad, a causa de la globalización, el avance científico-tecnológico y la necesidad de resolver las problemáticas mundiales que exigen ciertas competencias y habilidades para enfrentar estos desafíos, surge el enfoque STEM, considerado como una innovación educativa y como una respuesta para lograrlo (Torres y Mosquera, 2022).

Existen países en donde la mujer sigue presentando desventaja en el campo de las ciencias al elegir una carrera STEM o para continuar su trayectoria laboral relacionada con competencias STEM (Arredondo et al., 2019). Aunque los organismos internacionales brindan recomendaciones para disminuir estas brechas de género y los países miembros se han comprometido para lograrlo, aún se continúa reflejando desigualdad en estos campos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019a).

Bajo ese contexto, esta investigación desarrolla un estudio comparado entre México, España y Colombia. El objetivo es analizar la forma en cómo permea el enfoque STEM y la perspectiva de género en las reformas educativas sobre la enseñanza de las ciencias en México, España y Colombia, identificando diferencias y similitudes.

Se han elegido estos tres países primeramente porque son países miembros de la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OECD) y con evaluaciones PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos). El segundo motivo es que España es uno de los países que hablan el español con más publicaciones e implementaciones de metodologías con enfoque STEM en sus aulas, y Colombia es el país latinoamericano con más publicaciones, aunque en Latinoamérica apenas

comienza a incidir este enfoque, considerándose con ventaja (Celis y González, 2021). Adicionalmente, Colombia es uno de los siete países/economías que han registrado mejoras en el rendimiento medio en lectura, matemáticas y ciencias evaluados en las pruebas PISA (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2019a). Como tercer motivo, los tres países han implementado políticas sobre género, compromisos adquiridos como miembros de la OECD (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2021a).

Marco teórico

Considerando que en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 (ODS 5) corresponde a “la igualdad de género y el empoderamiento de las niñas y las mujeres”, el cual se encuentra estrechamente relacionado con el ODS 4, que refiere “el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad y al aprendizaje a lo largo de toda la vida”. En consecuencia, la UNESCO establece “la estrategia para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025” con la finalidad de brindar las mismas oportunidades entre hombres y mujeres, así como para la generación de políticas para las mujeres, con miras a mitigar las desigualdades aún presentes, en la cual resalta a la igualdad de género como “un derecho humano fundamental y una base necesaria para un mundo sostenible, pacífico y próspero” (UNESCO, 2019b).

Para este capítulo, con respecto a educación y género, se considerarán los siguientes conceptos propuestos por la UNESCO: género, al “conjunto de características diferenciadas que cada sociedad asigna a varones y a mujeres”; la igualdad de género, a “la situación en la que las mujeres y los hombres gozan de la misma condición y tienen las mismas oportunidades para hacer efectivos el disfrute pleno de sus derechos humanos y su potencial a fin de contribuir al desarrollo nacional, político, económico, social y cultural y de beneficiarse de sus resultados” (SITEAL, 2019).

Adicionalmente a este escenario, la UNESCO (2023) reconoce las dificultades que impiden a las niñas y mujeres su desarrollo académico y profesional en disciplinas STEM; en consecuencia, propone soluciones para poderlos superar y apoya iniciativas innovadoras en educación STEM capaces

de modificar las perspectivas de género, así como aumentar el interés y la participación de las niñas y mujeres en estas áreas.

En la actualidad, con el fin de renovar la enseñanza de las ciencias, surge la educación con enfoque STEM, para lo cual se torna interesante analizar algunas aproximaciones teóricas sobre este concepto Vargas y García (2021) identifican algunas concepciones, las cuales son descritas en la tabla 9.1.

Tabla 9.1

Concepciones sobre el término STEM

Concepción	Descripción
Enfoque curricular interdisciplinario	Elimina las barreras tradicionales que separan dentro del currículo las ciencias, la tecnología, las matemáticas y la ingeniería; y las integra dentro del mundo real por medio de experiencias de aprendizaje rigurosas y relevantes para los estudiantes.
Estrategia	Trabajo interdisciplinario apelando a la integración de la ciencia, la tecnología, la matemática y la ingeniería. Es común agregar la letra A en sus siglas (STEAM), correspondiente a las artes, y en sentido más amplio puede referirse a las humanidades, la historia, la literatura y la filosofía.
Enfoque de enseñanza	Integra dos o más disciplinas utilizando contextos reales y con la intención de vincular estas disciplinas para mejorar el aprendizaje del alumnado.
Asociada a la enseñanza de la tecnología	Robótica, de la programación, el uso de aparatos relacionados con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación e inclusive el uso del laboratorio de ciencias.
Desarrollo de competencias transversales	De comunicación, el trabajo en equipo, la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas.
Visión tecnocentrista	Relaciona con movimientos sociales emergentes conocidos como la cultura maker, reduce el pensamiento científico y tecnológico a la construcción de artefactos o prototipos, enfatiza en la promoción de la programación sin promover el pensamiento computacional.
Objetivo para el futuro	Desarrollar unas competencias y unas destrezas que les permitan ser competitivos y les faciliten su adaptación a los cambios.

Concepción	Descripción
Objetivo para el futuro	Desarrollar unas competencias y unas destrezas que les permitan ser competitivos y les faciliten su adaptación a los cambios.
Herramienta de alfabetización	Formar una nueva ciudadanía que participe de forma directa en la agenda de innovación e investigación, con nuevas perspectivas e ideas ante la ciencia y la tecnología.
Perspectiva	Oportunidad para cuestionar el enfoque y contenido de las disciplinas del ámbito científico-tecnológico con el objetivo de promover una alfabetización para todos.
Alfabetización	Capacidad de identificar, aplicar e integrar las formas de hacer, pensar y hablar de la ciencia, la ingeniería y la matemática para: por un lado, comprender, decidir o actuar ante problemas complejos; por otro, construir soluciones creativas e innovadoras, aprovechando las sinergias personales y las tecnologías disponibles.

Fuente: Elaboración propia (como lo citó Vargas y García, 2021, pp. 196-199).

Después de analizar la tabla 9.1, es posible observar las distintas formas como los investigadores conciben STEM; en ese tenor, para el presente capítulo se considerará STEM desde el enfoque curricular interdisciplinario integrado en las últimas reformas educativas.

Método

El estudio fue realizado bajo la búsqueda y análisis documental en relación con las últimas reformas planteadas en los tres países seleccionados, leyes vigentes y currículo en educación secundaria. Cabe señalar que en la exploración se utilizaron diversas fuentes primarias y secundarias. Durante la revisión documental se seleccionaron artículos y documentos oficiales concernientes con el tema de investigación en la última década. Extrayéndose la información en buscadores académicos, páginas oficiales gubernamentales de los países, considerando informes, bases de datos de organismos e instituciones gubernamentales e internacionales (OECD, UNESCO y BM).

Para la investigación realizada fueron consideradas las características de educación comparada de acuerdo con Raventós (1983). Identificando las desigualdades, entendidas como las diferencias entre el objeto de comparación, en este caso, del sistema educativo. Cuyos criterios cualitativos identificados fueron ordenados y relacionados bajo tres variables: fines y propósitos de la educación (identificados en las reformas educativas y leyes vigentes), visión STEM y enfoque de género. Para posteriormente realizar el descubrimiento de semejanzas y diferencias. Así mismo, se presenta el contexto de los países comparados; en búsqueda de distinguir entre planteamientos teóricos y aplicación real, se intenta separar la estructura teórica de la implementación práctica en los sistemas educativos. Para finalmente unificar y generalizar, en la búsqueda de agrupar y sintetizar las diferencias y similitudes.

La metodología de comparación considerada para el desarrollo de la investigación es la de Bereday, instituida en cuatro etapas: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. Raventós (1983), Caballero et al. (2016) las refieren como se narran a continuación:

En la primera etapa, correspondiente a la descripción, se exterioriza “un conocimiento amplio y lo más completo posible acerca de lo que se va a comparar”. En esta etapa, se identifican las distintas fuentes de información, en las que se incluyen anuarios estadísticos, informes, disposiciones legales, libros, artículos, periódicos y más. Para finalmente realizar la organización de los datos descubiertos durante la indagación, los cuales se presentan en tablas según categorías analíticas, también llamadas unidades de análisis seleccionadas de los sistemas educativos correspondientes y del currículo en la enseñanza secundaria.

En la fase de interpretación, se muestra el análisis de los datos e información derivada. Para lo cual, durante la examinación, se eliminan errores de los datos recopilados previamente, se realiza el análisis e interpretación detallada de datos e informaciones, así como enfoques externos para indagar desde otros puntos de vista, y finalmente se presenta la comprensión de las diferentes causas y factores que se relacionan con los fenómenos educativos para una correcta interpretación explicativa.

En la etapa de la yuxtaposición, mediante los datos encontrados, se establece la comparación y contraste de lo analizado, apoyándonos con

tablas y gráficos. A través de una comparación directa, en donde se ubican los datos uno al lado del otro para identificar similitudes y diferencias, en búsqueda de patrones recurrentes o tendencias en los datos. Evaluando aspectos cualitativos como cuantitativos. Considerando el contexto social, cultural, histórico y geográfico de los sistemas educativos comparados.

La última etapa, la de comparación, es considerada como la fase final donde se evalúan los resultados y se extraen conclusiones, separando lo fundamental de lo accidental, y es donde exponen los principales hallazgos identificados de las similitudes y diferencias.

El contexto de las reformas

El presente apartado describe el tipo de gobierno, inversión del PIB en educación, estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN), índice de desigualdad (GINI), resultado de evaluaciones internacionales, compromisos internacionales, contexto de implementación de las reformas, de cada país, iniciando con México, posteriormente España y en última instancia Colombia.

México

El gobierno mexicano es una república representativa, democrática, federal, compuesta por Estados libres y soberanos en todo lo concerniente a su régimen interior, pero unidos en una federación. El sistema político mexicano se encuentra dividido en tres poderes: el ejecutivo (encabezado por el presidente de la República Mexicana), el legislativo (cámara de diputados y senadores) y el judicial (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2023).

El sistema educativo mexicano se encuentra estructurado con la educación básica, media superior y superior. La educación inicial (0 a 2 años), preescolar (3 a 5 años), primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 14 años) conforman la educación básica, obligatoria hasta los 15 años. Adicionalmente, oferta formación para el trabajo, educación para personas adultas, educación física, educación tecnológica y educación especial (SITEAL, 2021a).

En el 2018 se reportó 0.481 en el índice GINI, demostrando una considerable desigualdad. Asimismo, se reporta en ese mismo año que el 4.9

% del Producto Interno Bruto (PIB) se destina al gasto en la educación. Los compromisos del gobierno son la creación e implementación de la Estrategia Nacional de la Agenda 2030, integrándose a los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (SITEAL, 2021a).

Con respecto a las evaluaciones PISA del 2018, en México los estudiantes alcanzaron puntajes inferiores al promedio de la OECD en lectura, matemáticas y ciencias. Obteniendo 419 puntos en ciencias, comparado con el promedio de la OECD correspondiente a 489; en cuanto a la brecha de género, siguen siendo los chicos quienes obtienen mejores promedios; ellos superan a las chicas por 9 puntos en ciencias y, adicionalmente, son las chicas quienes mencionan tener mayor temor al fracaso (OECD, 2019b).

En la Reforma Educativa 2013 surgió el llamado Modelo Educativo 2016; durante su implementación, los secretarios de Educación Pública se dirigían a los docentes de forma inflexible, bajo la estrategia de imposición y sanción, considerándose punitiva. En esa tensión se aprueba una nueva reforma educativa en México, el 9 de mayo de 2019, cuyo modelo educativo es denominado la Nueva Escuela Mexicana (NEM), bajo el diálogo y acuerdos, cediendo a presiones de ciertos grupos (Villalaz et al., 2020).

España

Tiene un gobierno de tipo monarquía parlamentaria. El sistema político lo conforman el poder legislativo, ejecutivo y judicial (Complejo de la Moncloa, s. f.).

El sistema educativo español se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza. Dividido en enseñanzas de régimen general y en enseñanzas de régimen especial. La educación infantil (comprende hasta los 6 años), la educación primaria (comprende de los 6 a los 12 años), la educación secundaria obligatoria (comprende de los 12 a los 16 años de edad), el bachillerato (de los 16 a los 18 años), la formación profesional y la educación universitaria, dentro de las cuales se contemplan las adecuaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales, la educación a distancia y la formación profesional, que forman parte del régimen general. En las enseñanzas de régimen especial, forman parte enseñanzas artísticas, enseñanzas de idiomas, enseñanzas deportivas. También brindan de forma

adicional educación para adultos mayores de 18 años (Ley Orgánica de Educación, 2020).

La educación básica española se encuentra constituida por la Educación Primaria (EP) y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Bolívar, 2008).

De acuerdo con la Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia (2023), en España el índice GINI es de 0.32, indicando aún un índice de desigualdad considerable. En 2019, España gastó el 4,3 % de su producto interno bruto (PIB) en instituciones de educación (OECD, 2022). España refrenda el compromiso del gobierno con la Agenda 2030 de desarrollo sostenible reflejado en la Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030 (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2022).

En el contexto de la pandemia, marcados por la globalización y los desafíos del siglo XXI, España aprueba una reforma educativa mediante la publicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, modificándose de este modo la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (Ley Orgánica, 2020). El enfoque del currículo es por competencias, que presenta componente humanista (López, 2022).

Con respecto a las evaluaciones PISA del 2018, la OECD (2019c) evidencia que los estudiantes españoles obtuvieron puntajes inferiores al promedio de la OECD en matemáticas y ciencias. Obteniendo 483 puntos en ciencias, menor en comparación con el promedio de la OECD (489), mostrando un descenso comparado con años anteriores; en cuanto a la brecha de género, los chicos obtienen mejores promedios, superando a las chicas por 2 puntos en ciencias. Cabe resaltar que, en estudiantes de alto rendimiento en matemáticas y ciencias, son los chicos quienes optan por carreras STEM comparado con las chicas.

Colombia

Este país se define como un Estado social de derecho, organizado como república unitaria descentralizada de acuerdo con la Constitución vigente de 4 de julio de 1991. El presidente de la República es jefe de Estado, jefe de Gobierno y comandante en jefe de las Fuerzas Armadas. El sistema político representa una república presidencialista. Dividido en tres poderes: el Poder Ejecutivo (República y vicepresidente), el Poder Legislativo

(cámaras de Senado y de Representantes) y el Poder Judicial, conformado por la Corte Suprema, la Corte Constitucional, el Consejo de Estado, el Consejo Superior de la Judicatura y la Fiscalía General de la Nación (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2023).

El sistema educativo colombiano se organiza por educación formal: incluye educación inicial (0 a 3 años), preescolar (3 a 5 años), educación general básica, dividida en dos ciclos, educación básica primaria (6 a 10 años), educación básica secundaria (11 a 14 años), educación media (15 a 17) y educación superior conformada por niveles de pregrado y posgrado. El último año del nivel preescolar es obligatorio junto con la educación básica, siendo 10 años de escolarización obligatoria. Forman parte de la educación formal: la Educación Inclusiva, la Educación para grupos étnicos, la Educación campesina y rural. La educación no formal se ofrece con el objetivo de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados de la educación formal. La educación para adultos se ofrece a personas en edad relativamente mayor a la aceptada en la educación del SEN, que deseen suplir y completar su formación o validar sus estudios (SITEAL, 2018).

En Colombia, el GINI representa un 0.520 (SITEAL, 2021b), siendo uno de los países con más desigualdades en el mundo (Banco Mundial, 2023). El gasto en educación destinado es de 4.50% del PIB. En el plan de desarrollo vigente está incluida la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible; en 2018 se establece la Estrategia para la Implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia (SITEAL, 2021b).

De acuerdo con Cifuentes y Camargo (2016), el 4 de julio de 1991 se proclama la Constitución Nacional de Colombia, derogando a la de 1886. En educación, la nueva Constitución establece sus principios en los artículos 67, 68, 69 y 70. Bajo la esencia de esta Constitución se han realizado las reformas educativas: para la educación superior es la Ley 30 de 1992 y, por otro lado, para la educación básica y media es la Ley 115 o Ley General de Educación de 1994. A partir de ahí se han derivado diversas leyes y decretos que reforman el Sistema Educativo Colombiano. Uno de los decretos más recientes.

Los resultados de las evaluaciones PISA del 2018 publicados por la OECD (2019a) evidencian que los estudiantes colombianos presentan

puntajes menores al promedio de la OECD en lectura, matemáticas y ciencias, siendo 413 puntos alcanzados en ciencias. En cuanto a la brecha de género, son los chicos mejor favorecidos que las chicas en los resultados, superándolas por 12 puntos, evidenciando una brecha mucho más grande que el resto de los países pertenecientes a la OECD (quienes las superan solo por 2 puntos).

Fines y propósitos de la educación y su estructura curricular

México

Son diez fines de la educación en México descritos en el artículo 15 de la Ley General de Educación, en su última reforma, enunciados a continuación de forma sintética:

Contribuir al desarrollo integral y permanente de los educandos, promover el respeto irrestricto de la dignidad humana, inculcar el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, ... Formar a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos, ... Promover la comprensión, el aprecio, el conocimiento y enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación, el diálogo e intercambio intercultural sobre la base de equidad y respeto mutuo, inculcar el respeto por la naturaleza, a través de la generación de capacidades y habilidades que aseguren el manejo integral, la conservación y el aprovechamiento de los recursos naturales, el desarrollo sostenible y la resiliencia frente al cambio climático, fomentar la honestidad, el civismo y los valores necesarios para transformar la vida pública del país y todos aquellos que contribuyan al bienestar y desarrollo del país (Ley General de Educación, 2023, art. 15).

Esta misma ley menciona en el artículo 11 que el propósito de la nueva escuela mexicana es la formación integral del educando, promoviendo el aprendizaje de excelencia, la equidad, la excelencia, con base en una educación inclusiva, pluricultural y colaborativa (Ley General de Educación, 2023, art. 11).

Uno de los artículos que rige la educación es el artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, cuya última reforma, establecida en el Diario Oficial de la Federación el 6 de junio de 2023, adiciona lo siguiente:

... que los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente... (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2023, art. 3)

Consecuentemente, a esta nueva estructura educativa se establece en el ACUERDO 14/08/22, planteando un currículo acorde a ello, quien determina un Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2022) constituido de la siguiente manera:

1. La integración curricular de los contenidos en cuatro campos formativos (Lenguajes; Saberes y pensamiento científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; De lo Humano y lo Comunitario) y siete ejes articuladores (Inclusión; Pensamiento crítico; Interculturalidad crítica; Igualdad de género; Vida saludable; Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura; Artes y experiencias estéticas). Con la finalidad de promover una formación integral y situar en el contexto los procesos formativos, se articula el trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos.

2. La autonomía profesional del magisterio para contextualizar los contenidos del currículo nacional de acuerdo con las necesidades formativas de las y los estudiantes.

3. La comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la relación de la escuela con la sociedad.

4. El derecho humano a la educación de las y los estudiantes en tanto sujetos de la educación.

España

Los principios del Sistema Educativo Español se encuentran descritos en el Capítulo I de la Ley Orgánica 3/2020, en el artículo 1, exponiéndolos sintéticamente a continuación:

- a) El cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia.
- a-bis) La calidad de la educación para todo el alumnado.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades.
- c) La transmisión y puesta en práctica de valores, la concepción de la educación como un aprendizaje permanente sin que exista discriminación.
- d) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente.
- e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad.
- f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes.
- g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.
- h) El esfuerzo compartido por diversos actores.
- h-bis) El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos.
- i) Autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares.
- j) Participación de la comunidad educativa.
- k) Educación para la convivencia.
- l) Desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades.
- m) Consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.
- n) Fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.
- o) Evaluación del conjunto del sistema educativo.
- p) Cooperación entre el Estado y las Comunidades autónomas.
- q) Cooperación y colaboración de las Administraciones educativas.
- r) Libertad de enseñanza.
- s) Educación para la transición ecológica. (Ley Orgánica, 2020, artículo 1).

Son doce los fines que orientan el Sistema Educativo Español, descritos en el artículo 2 de la Ley Orgánica 3/2020 en su Capítulo I, expuestos a continuación:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
- b) La educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación.
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
- e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y los derechos de los animales y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
- f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
- g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
- h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
- i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales, de cuidados y de colaboración social.
- j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.
- k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.
- l) La capacitación para garantizar la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un uso seguro de los medios digitales y respetuoso con la dignidad humana, los valores constitucionales, los derechos fundamentales y, particularmente, con el respeto y la garantía de la intimidad individual y colectiva. (Ley Orgánica, 2020, artículo 2).

Se visualiza a la educación con un necesario componente orientador, que garantice una formación integral, que se centre en el desarrollo de las competencias.

Con respecto al currículo de España, la Ley Orgánica 3/2020 de Educación establece “objetivos, competencias, contenidos enunciados en forma de saberes básicos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación”, y el plan de estudios se encuentra estructurado en competencias clave; se distribuye en materias y ámbitos (Ley Orgánica, 2020).

Colombia

Como ya se había comentado en el contexto de las reformas educativas de Colombia, uno de los documentos que rigen el Sistema Educativo es la Ley 115 o Ley General de Educación, en donde se describe el propósito de la educación colombiana como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994, art. 1).

Trece son los fines de la educación colombiana, descritos en el artículo 5 de la Ley 115, los que se mencionan a continuación:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.
11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.
13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y que le permita al educando ingresar al sector productivo. (Ley 115, 1994, art. 5).

Por otro lado, la educación se estructurará en torno “a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana” (Ley 115, 1994, art. 19).

En Colombia, de los artículos que describen cómo se concibe educación básica, podemos destacar los siguientes: el artículo 21, que establece

los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria; el artículo 22, el que constituye los de educación secundaria, marcando para este nivel 15 objetivos; y el artículo 23 describe las “áreas obligatorias y fundamentales”. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la actividad humana; y de la formación que necesariamente se tendrá que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional” (Ley 115, 1994).

Visión STEM en educación

Dentro del nuevo planteamiento curricular en México, una de las metodologías a implementar dentro del sistema educativo es la metodología basada en indagación con enfoque STEAM (SEP, 2022), para el campo formativo de saberes y pensamiento científico, pertenecientes las disciplinas de ciencias y matemáticas. La visión STEM se representa con un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario, reconociendo que la educación debe ser integral y que, por tanto, se deben considerar todos los aspectos del ser humano. Se reconoce que las artes y la lengua pueden converger con la educación en STEM (Rojas, 2019, p. 16).

La Ley Orgánica aprobada en el Real Decreto 157/2022 expone que el Sistema Educativo Español incluye la competencia STEM (competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería), que “entraña la comprensión del mundo utilizando los métodos científicos, el pensamiento y representación matemáticos, la tecnología y los métodos de la ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible” (Real Decreto 157, 2022).

Molina (2023) y el Ministerio de Educación Nacional. (2022) Describen que Colombia en los últimos años ha realizado la implementación de educación STEM mediante iniciativas lideradas por universidades, proyectos institucionales y la participación de organizaciones. Enuncia que en Colombia aún no se ha implementado dentro del currículo oficial el enfoque STEM; sin embargo, para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, fue creada e implementada la Ruta STEM por el Ministerio de Educación y el Ministerio de las Tecnologías y las Comunicaciones

en 2020. El propósito es desarrollar capacidades que respondan a las demandas de los desafíos del siglo XXI generados por la cuarta revolución industrial a través de la formación de docentes, estudiantes y comunidad general, permitiendo un acercamiento a la ciencia y la tecnología.

Se destaca que en Colombia se han implementado diversos programas que fomentan la inclusión de un modelo STEM en los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas colombianas por parte del Ministerio de Educación (Mineducación) y el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC). “Territorios STEM+, Estrategia de Apropiación STEM+ con estudiantes (NOVACAMP), Laboratorios Virtuales STEM+ para docentes, STEM+ y Eduentretenimiento, Ruta STEM, Coding For Kids, Guía Pedagógica y Didácticas para impulsar el enfoque STEM en el aula” Molina (2023). Dichas estrategias permitieron que muchos docentes de áreas STEM fueran involucrados.

Enfoque de género

El enfoque de género ingresó en la agenda de los gobiernos bajo formas diferentes con la finalidad de reducir las brechas de desigualdad entre hombres y mujeres; entre ellos se encuentran currículos y materiales educativos (poner en foco los contenidos y orientaciones de las prácticas educativas), sensibilización y capacitación en género (formación inicial y en la formación en servicio de los docentes), equidad e inclusión (reforzar programas que eviten la interrupción de las trayectorias escolares), estrategias de equiparación (acceso igualitario a las diferentes carreras e incorporación de la variable de género para indicadores de desarrollo personal y social en mediciones de calidad) e intervenciones con enfoque de género (SITEAL, 2019; 2023).

En México es un componente más del Programa Nacional de Becas, que tiene como objetivo contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa, mediante el otorgamiento de becas a niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad agravada por el embarazo y la maternidad (SITEAL, 2019).

Adicionalmente, en el Acuerdo No. 08/08/23 expresa el fundamento legal por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación

preescolar, primaria y secundaria; tienen enfoque en los derechos humanos y perspectiva de género, fundamentándose de la manera siguiente:

En los artículos 3 y 4 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (artículo 57), en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, en su Eje General II "Política Social", apartado "Derecho a la educación" y al Programa Sectorial de Educación de México 2020-2024, en su Objetivo prioritario "2.- Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional" (prevé en sus acciones puntuales 2.1.1 y 2.2.3 la actualización de los planes y programas de estudio, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género...) (DOF, 2023).

Adicionalmente, desde el 2017, se ha buscado la integración de la mujer en STEM, implementando la iniciativa "Niñas STEM pueden", que, mediante mentorías, diseño de actividades extracurriculares con foco en niñas y adolescentes, y diseño de material visual y página web, se pretendía realizar acciones afirmativas para alentar a niñas y adolescentes a continuar trayectorias en carreras STEM, proyecto descrito dentro del plan y programa de estudio del Modelo Educativo 2017 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). Dicho proyecto ya no está incluido en el plan y programa de estudio vigente, que fue reformado en 2022, en donde se visualiza la igualdad de género como eje articulador y como metodología sugerida para el campo formativo de saberes y pensamiento científico, el de indagación con enfoque STEM (SEP, 2022).

En España, la Ley Orgánica de Educación introduce una nueva materia en Primaria y Secundaria para la atención a la igualdad entre mujeres y hombres. En Bachillerato, se incorporan los objetivos de la etapa: consolidar temas relacionados. Fomenta orientación educativa y profesional en materias STEM en Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional. Insta a las administraciones a promover currículos, libros de texto y materiales educativos que fomenten la igualdad de género y evitar estereotipos sexistas o discriminatorios. En ese tenor, "La Ley Orgánica de Educación es una ley transformadora, cargada de futuro, con la coeducación como principio rector y que apuesta por la calidad y la equidad en el marco de un sistema educativo basado en el fortalecimiento de los valores

éticos y democráticos” (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2021).

Con respecto a la inclusión de la mujer en áreas STEM, en el 2019 se crea la Red Intercambia, espacio que permite la colaboración institucional entre “el Ministerio de Educación y Formación Profesional, el Instituto de las Mujeres, las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y los organismos de Igualdad del Estado”; así mismo, con el objetivo de fomentar las vocaciones STEM en niñas y jóvenes para reducir la brecha de género, se presentó la iniciativa “Alianza STEM por el talento femenino, Niñas en pie de ciencia” (MEFP, s. f.).

En Colombia, se reconoce que “la educación es una valiosa herramienta de la sociedad para romper las barreras y disminuir las brechas y sesgos en torno al género” (Ministerio de Educación Nacional, 2023) y, por lo tanto, la importancia de continuar implementando políticas para garantizar la equidad de género.

El Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, “Un camino hacia la calidad y equidad”, para igualar oportunidades entre mujeres y varones, establece Lineamientos de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres (SITEAL, 2019). Con respecto al sector educativo, establece desafíos y lineamientos estratégicos centrados en: “la determinación del alcance del derecho a la educación; la construcción de un sistema educativo articulado; el establecimiento de lineamientos curriculares pertinentes y flexibles” (SITEAL, 2021b). El Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 traza entre sus objetivos principales:

El avance hacia la universalización de la educación preescolar; la superación de las disparidades en cobertura y calidad educativa entre zonas urbanas y rurales; la disminución del rezago en la educación media; la ampliación de las condiciones de inclusión en la educación superior para la población pobre y vulnerable. Para ello, el plan organiza sus líneas de acción en torno a la educación de calidad, el desarrollo integral de la primera infancia y la adolescencia, la eliminación de brechas de género, el incremento al presupuesto destinado al sector educativo, la mejora de servicios de alimentación escolar y la promoción de políticas de equidad e inclusión (SITEAL, 2021b).

En Colombia, recientemente, para impulsar y motivar a las niñas a continuar sus estudios en carreras STEM, se han creado iniciativas como

Chicas STEM (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y Corporación Maloka, 2022), así como una propuesta para fortalecer la educación inicial con equidad (Organización de los Estados Americanos, Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Fundación Siemens Stiftung, 2024).

Resultados

Se encontraron claras diferencias en los contextos en los que están sumergidos e influenciados los sistemas educativos de México, España y Colombia. En el caso de México, el ingreso de una reforma educativa generada por la presión social; en España, surgida de la globalización; y Colombia, sin cambio aparente en su legislación en el nivel básico, con distintas características geográficas, presupuestales y desigualdad social. Pero los tres países, bajo los compromisos como países miembros de la ONU, comprometidos en mejorar la calidad y equidad educativa

De lo anteriormente descrito, en la tabla 9.2 se presentan los principales resultados encontrados considerando las características del sistema educativo, primera unidad de análisis, de los tres países seleccionados; en ellas se describen el propósito de la educación básica, su filosofía y cómo se estructura el currículo.

Tabla 9.2
Educación básica

Categoría/país	México	España	Colombia
Propósito	Formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.	Garantizar una formación integral, que se centre en el desarrollo de las competencias.	Formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.
Filosofía	Humanista	Humanista	Humanista
Estructura curricular	• Integración curricular de los contenidos en 4 campos formativos y 7 ejes articuladores • Autonomía profesional del magisterio para contextualizar • Comunidad en el centro del aprendizaje • Derecho humano a la educación	• Basado en competencias clave. • Materias y ámbitos.	• Áreas obligatorias. • Fundamentales del conocimiento y de la actividad humana.

Analizando la tabla 9.2, se pone en evidencia que los tres países convergen en una educación integral y humanista; así mismo, se garantiza el derecho a la educación. Claramente, la estructura curricular es divergente en los tres, puesto que se muestra en México una flexibilidad en el currículo, permitiendo la autonomía profesional del docente para adaptar los procesos de aprendizajes; en España, bajo un sistema competencial por medio de competencias clave, pretendiendo el logro del aprendizaje; y en Colombia, con áreas obligatorias para cubrir los contenidos y aprendizajes.

Esos hallazgos nos llevan a reflexionar sobre la existencia de una clara alineación con los compromisos internacionales para garantizar una educación integral, de calidad y respeto irrestricto de los derechos humanos.

En cuanto a la segunda unidad de análisis, los resultados de la indagación en las fuentes de consulta sobre la visión STEM en cada uno de los países seleccionados son presentados en la tabla 9.3; en ella se visibiliza el enfoque, la metodología y la visión STEM en el sistema educativo de cada uno de los países comparados.

Tabla 9.3

Visión STEM en educación

Categoría/país	México	España	Colombia
Enfoque	Interdisciplinario y transdisciplinario.	Interdisciplinario y transdisciplinario.	Interdisciplinario y transdisciplinario.
Metodología	Indagación	Competencial	No encontrada
Visión STEM	Se establece en las sugerencias metodológicas para la implementación de la NEM.	Se establece dentro de la Ley Orgánica de Educación.	No se encuentra dentro del currículo. Pero si existen estrategias Nacionales implementadas.

Los principales resultados descritos en la tabla 9.3 manifiestan el enfoque STEM bajo un escenario interdisciplinario y transdisciplinario dentro del ámbito educativo en México, España y Colombia. Sin embargo, la visión que tienen cada uno para su logro evidencia diferencias. Para México, la metodología sugerida es de indagación, permitiendo al docente incursionar en otras sin dejar a un lado el enfoque STEM. En España, bajo competencias STEM, se pretende lograr la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad y, en Colombia, se permite al docente utilizar las metodologías o estrategias nacionales para lograrlo, sin estar dentro de la legislación.

Finalmente, con respecto a la tercera unidad de análisis, en la tabla 9.4 se describen los documentos de los países comparados que incluyen el enfoque de género en educación, contribuyendo a los objetivos de las recomendaciones de los organismos supranacionales.

Tabla 9.4

Enfoque de género en educación

Categoría/País	México	España	Colombia
Evidencia de enfoque de género	- Plan Nacional de Desarrollo. - Programa Sectorial de Educación de México 2020-2024. - Ley General de Educación. - Artículo 3.º Constitucional. - Currículo.	- Programa Nacional. - Ley Orgánica de Educación. - Currículo.	- Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026. - Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. - Ley General de Educación N.º 115. Artículo 13.
Género y STEM	- Iniciativa “Niñas STEM pueden”. - Planes y programas de estudio.	- Red Intercambio. - Alianza STEM por el talento femenino, Niñas en pie de ciencia.	- Iniciativa Chicas STEM. - Propuesta para fortalecer educación inicial con equidad.

En correspondencia con los datos mostrados con respecto a la equidad de género, los tres países comparados realizan acciones, estrategias y objetivos dentro de sus políticas nacionales para lograr cerrar las brechas de género, y sin lugar a duda en el ámbito educativo se evidencia esta alineación, desde la aplicación de recursos destinados a becas, como el caso de México, para que las mujeres continúen sus trayectorias educativas, hasta lograr penetrar dentro de los ámbitos o ejes articuladores dentro del currículo, como el caso de México y España. En cuanto a Colombia, aunque dentro de la política nacional se toca el tema de equidad educativa, no se encontró evidencia del cómo se espera lograrlo dentro de las aulas. En cuanto a la relación entre STEM con relación a género, en los tres países se muestra un gran avance en educación básica al respecto dentro de las iniciativas y políticas educativas, esfuerzos en el intento de garantizar la trayectoria educativa.

Conclusión

Después del análisis de los fines y propósitos de la educación en cada uno de los países analizados, la visión STEM que ha permeado en la enseñanza en educación básica y la forma en cómo se incluye la perspectiva de género, es posible realizar las siguientes conclusiones:

Primero, existen evidentes similitudes en los propósitos de la educación; los tres países esperan formar individuos de forma integral, capaces de desarrollar competencias o habilidades para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Así mismo, se evidencia una clara influencia de los compromisos adquiridos con organismos internacionales; siguen implementando estrategias para lograr las metas y objetivos trazados, capaces de disminuir el rezago educativo y las desigualdades de género.

Segundo, a pesar de que el enfoque STEM se encuentra inmerso de manera formal en México y España y no formal en Colombia, habría que analizar la forma en cómo se está implementando en cada país, puesto que en todos el enfoque es interdisciplinario y transdisciplinario, lo cual sería lo ideal, pero ese es el gran desafío docente y del sistema educativo (Rojas, 2019; Bogdan y García, 2021). Implica habilidades y competencias docentes, un currículo flexible (que en teoría se tiene, puesto que en los tres países se maneja la autonomía). Me uno a la crítica de Bogdan y García-Carmona (2021), quienes mencionan que parece ser que, al sumarse de forma apresurada para formar parte de la globalización, se está olvidando establecer relaciones entre contenidos y procedimientos para articular de forma integral las distintas materias, en aras de lograr que los estudiantes puedan tener formación relevante y funcional para resolver problemas reales. Sin embargo, es evidente que los países tienen que ir buscando estrategias pertinentes que permitan el alcance de los objetivos de las reformas educativas. Reconociendo al docente como el agente principal de transformación, se hace necesaria la profesionalización del magisterio para poder utilizar nuevas metodologías y desarrollar habilidades docentes que garanticen el enfoque STEM.

La importancia del enfoque STEM dentro de los modelos educativos es la influencia del pensamiento científico y matemático para el logro de una educación más inclusiva y diversa. Por esos motivos se realizan esfuer-

zos gubernamentales y dentro de la misma sociedad para mejorar el acceso y permanencia de jóvenes en áreas STEM, reconociendo la inclusión de las mujeres en ellas, así como la importancia de la alfabetización científica a través de la educación STEM, la cual permite el desarrollo de destrezas y perspectivas en una cultura de investigación (Rojas et al., 2023).

Como tercer punto, sobre la educación y género, se observó que los tres países están implementando políticas educativas, desde el currículo, leyes, programas y planes nacionales para cerrar la brecha de género, debido a que aún sigue existiendo desigualdad, siendo Colombia, de los tres países analizados, el que presenta mayor desigualdad, posteriormente México y finalmente España. En congruencia con el estudio realizado por la UNESCO (2021), que tanto México como Colombia presentan trayectorias avanzadas en política educativa con enfoque de género, y después de los resultados encontrados, aseveramos que España también las tiene

Finalmente, podemos concluir que es desde la educación que se pueden modificar las realidades de nuestras niñas y adolescentes, para formar parte del desarrollo político, social y económico de una nación incluyente. Se realza la necesidad imperante desde el aula a través de metodologías activas con enfoque STEM y equidad de género, garantizando una educación de calidad e integral, a tal grado que permita el acceso al conocimiento y promueva la inclusión de la mujer en áreas STEM.

Y como menciona Rojas et al. (2023), para analizar el impacto de la implementación de los cambios establecidos en los nuevos modelos, es necesario tiempo. Considerando que todos estos cambios son recientes, será necesario continuar el estudio comparativo después de un largo tiempo para visualizar el cambio dentro de las sociedades y si se ha logrado o no la equidad educativa con vistas a la inclusión de la mujer en trayectorias STEM.

Referencias

- Arredondo, F. G., Vázquez, J. C., y Velázquez, L. M. (2019). STEM y brecha de género en Latinoamérica. *Revista de El Colegio de San Luis*, 9(18), 137-158. <https://doi.org/https://doi.org/10.21696/rcsl9182019947>
- Banco Mundial. (07 de 06 de 2023). Colombia: panorama general. <https://www.bancomundial.org/es/country/colombia/overview>
- Celis, D. A., y González, R. A. (2021). Aporte de la metodología STEAM en los procesos curriculares. *Revista Boletín Redipe*, 10(8), 279-302.
- Bogdan, R. y García-Carmona, A. (2021). «De STEM nos gusta todo menos STEM». Análisis crítico de una tendencia educativa de moda. *Enseñanza de las Ciencias*, 39(1), 65-80. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3093>
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de docencia universitaria*, 6(2). <https://revistas.um.es/redu/article/view/35241/33761>
- Caballero, Á. Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 7(9), 39-56.
- Cifuentes, J. y Camargo, A. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura Educación y Sociedad* 7(2), 26-37. DOI: <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.07.2.2016.2>
- Complejo de la Moncloa. (s. f.). *Organización de España*. Recuperado el 7 de febrero de 2024. <https://www.lamoncloa.gob.es/espana/organizacionestado/Paginas/index.aspx>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (6 de junio de 2023). Art. 3. [Título I]. DOF 22-03-2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (15 agosto 2023). *Acuerdo número 08/08/23. Por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698665&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0

- Diario Oficial de la Federación.(19 agosto 2022). *Acuerdo número 14/08/22 Por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845& fecha=19/08/2022#gsc.tab=0
- Ley General de Educación. (20 de diciembre de 2023). DOF 07-06-2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley 115. (8 de febrero de 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 52.797 http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. BOE-A-2020-17264. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- López, F. (2022). Presentación: La LOMLOE ante los desafíos de la educación española en el siglo XXI. *Revista española de pedagogía* año 80, (281), 3-9. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2022/01/REP-281_ESP_Presentacion_WEB-3.pdf
- Molina, J. A. (2023). Aportes de la educación STEM a la enseñanza de las Ciencias en Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1520-1528. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6292
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. (16 de julio de 2022). *España defiende ante la ONU el compromiso con los ODS de la Agenda 2030*. https://www.exteriores.gob.es/es/Comunicacion/Noticias/Paginas/Noticias/20220716_MINISTERIO06.aspx
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. (abril de 2023). https://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/COLOMBIA_FICHA%20PAIS.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Visión STEM+: Educación expandida para la vida*. Imágenes y Texto Ltda. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Documento%20Visio%CC%81n%20STEM%2B.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (7 de marzo de 2023). *La educación como derecho y herramienta para la equidad de género*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Dia-de-la-Mujer-2023/414314:La-educacion-como-derecho-y-herramienta-para-la-equidad-de-genero>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (8 de marzo de 2021). *La LOMLOE, un avance sin precedentes en la incorporación de la igualdad de género en la educación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/fotonoticias/2021/03/20210308-igualdadlomloe.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s. f.). *Red Intercambia*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/intercambia/red-intercambia.html>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y Corporación Maloka. (2022). Chicas STEAM. <https://maloka.org/noticias/chicas-steam-2022-mintic-inscripciones/>
- Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia. (2023). *Índice de Gini*. <https://futuros.gob.es/nuestro-trabajo/brujula-del-pais/indice-de-gini>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019a). *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019b). *Del acceso al empoderamiento: Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Políticas de educación y equidad de género: estudios sobre políticas educativas en América Latina*. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean [162], Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379491>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (28 de septiembre de 2023). *Qué debe saber acerca de la acción de la UNESCO para lograr avances en la educación y la igualdad de género*. <https://www.unesco.org/es/gender-equality/education/need-know>
- Organización de los Estados Americanos, Ministerio de Educación Nacional de Colombia, y Fundación Siemens Stiftung. (2024). *STEAM + Género: una propuesta para fortalecer la educación de la primera infancia con equidad*. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/Steam%2BGenero_FINAL.pdf

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019a). *Colombia: Nota país – Resultados PISA 2018*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019b), *México – Nota país – Resultados PISA 2018*. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019c), *España – Nota país – Resultados PISA 2018*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_esp_ESP.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022). *España*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/73bde64f-es/index.html?itemId=/content/component/73bde64f-es>
- Raventós, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educación*, vol. 3, p. 61-75. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.553>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2 de marzo de 2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, (52), Sec. I, pp. 24385-24437. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Rojas, J. E., Martín, J. Y., Garibello, B., García, P., Franco, J. A., y Manrique, C. (2023). Avances de la vinculación de los modelos STEM y STEAM en el sistema educativo Español, Estadounidense y Colombiano. Una revisión sistemática de literatura. *Revista Española de Educación Comparada*, (42), 318-336. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.31385>
- Rojas, G. (2019). *Visión STEM para México. Movimiento STEM. Alianza para la promoción STEM*. <https://www.movimientostem.org/wp-content/uploads/2021/01/Vision-STEM-para-Mexico.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes claves para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública. https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar primaria y secundaria*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primeria_y_Secundaria.pdf

- Secretaría de Relaciones Exteriores. (13 de mayo de 2023). *Sobre México. Gobierno y estructura*. <https://embamex.sre.gob.mx/nuevazelandia/index.php/sobremexico/gobiernoyestructura>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2018). https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_ed_colombia_20190619.pdf
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (mayo de 2019). *Educación y género*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_genero_20190525.pdf
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2021a). *México. Perfil de educación*. <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/mexico>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2021b). *Colombia. Perfil de educación*. <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/colombia>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2023). *Educación y Género*. https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_y_genero
- Torres, E. A., y Mosquera, J. (2022). Aportes de la educación STEAM a la enseñanza de las ciencias; una revisión documental entre 2018 y 2021. *Revista Latinoamericana de Educación Científica, Crítica y Emancipadora*, 1(1), 49-61. <https://doi.org/https://revistaladecin.com/index.php/LadE-CiN/article/view/40/2>
- Vargas, D. L., y García, A. (2021). Educación STEM, un campo de investigación emergente: análisis bibliométrico entre 2010 – 2020. *Investigações Em Ensino De Ciências*, 26(3), 195–219. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2021v26n3p195>
- Villalaz, A., Moreno, M. G. y Ramírez, J. A. (2020). Concreción de políticas educativas: Las reformas educativas 2013 y 2019 en México. *Horizontes Pedagógicos*, 22 (2), 13-24. <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/1884>

Capítulo 15

Estrategias de enseñanza en matemáticas para la mejora de aprendizajes entre México y Argentina

María Guadalupe Balderas Medina²⁹

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003597>



²⁹ Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRETAM) <https://orcid.org/0009-0006-1223-4383>

Introducción

Las matemáticas en educación básica representan la materia de referencia para los centros escolares; es el indicador para medir el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos, si se está cumpliendo con el objetivo de ser un referente mundial y nacional para la educación del país. Dentro del estudio de esta asignatura se desea lograr que los alumnos aprendan a plantear y resolver problemas en distintos contextos, así como a justificar la validez de sus procedimientos y resultados, utilizando adecuadamente el lenguaje matemático para comunicarlo a través de estrategias matemáticas en educación secundaria.

El Banco Mundial (2024) precisa que los organismos internacionales deben fortalecer los sistemas educativos con el fin de mejorar las políticas educativas de los países, con el propósito de mejorar los indicadores en matemáticas.

Desde este enfoque educativo se observa el interés para que alumnos reciban una educación de calidad, y a la vez aumenten el porcentaje positivamente en la asignatura de matemáticas a través de la revisión de estrategias de enseñanza.

La evidencia empírica pone en evidencia la necesidad de tomar acciones a favor de la recuperación de aprendizajes en las asignaturas que se consideran básicas y elementales y dentro de las cuales hay indicadores deficientes.

En este sentido, (PISA, 2022, como se cita en Ikeda, 2023) señala que es necesario reconfigurar las políticas educativas de tal forma que impacten en la mejora de los aprendizajes en nivel secundaria. Sin dejar de lado el papel relevante de los docentes, dado que son ellos quienes las implementan en las aulas.

Concepción de matemáticas, estrategias y aprendizajes

Las matemáticas representan un parámetro dentro del ámbito educativo y son referente mundial para los países que están en la búsqueda de la mejora continua de sus aprendizajes y una de las materias que mayormente ha sido punto importante para investigar las situaciones de enseñanza-aprendizaje en los planteles educativos.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) sostiene que el objetivo de las matemáticas está asociado directamente con el aprendizaje a través del desarrollo del pensamiento lógico con el propósito de definir, enunciar y demostrar una proposición. Por consiguiente, si se plantea la interrogante: ¿cuál es el objeto de estudio de las matemáticas? Se puede interpretar que busca una explicación lógica de la realidad objetiva mediante el método de análisis y abstracción.

Es de suma importancia la comprensión de la conceptualización matemática para lograr que el docente trascienda con los alumnos en dirección hacia el logro del éxito en la asignatura, captando su atención a la realidad y sea de utilidad dentro de su contexto.

En este contexto, se identifica la importancia de la educación en el campo de las matemáticas, logrando incrementar con pertinencia oportunidades de adolescentes y niños, garantizando la aportación decisiva en el aumento de las ciencias exactas (UNESCO, 2023).

En la mejora continua de los aprendizajes, se ha ido hacia la búsqueda de estrategias efectivas que se puedan implementar en la enseñanza de la asignatura con el objetivo de que los resultados muestren el trabajo eficiente que se realiza en la materia de estudio.

Es necesario revisar cómo se enseñan las matemáticas y qué estrategias emplean los docentes para revisar las cuestiones de mejora en la asignatura.

Los docentes deben tener conocimiento de la materia para realizar el análisis de los métodos a utilizar y obtener mejores resultados. Las estrategias son parte de la didáctica para acercarse a lograr una enseñanza efectiva. En el contexto de las matemáticas, las estrategias se refieren a enfoques y métodos específicos utilizados para resolver problemas, ilustrar conceptos o desarrollar habilidades matemáticas.

Al respecto, Vázquez (2010) expone que las estrategias de enseñanza creativas e innovadoras, asociadas al enfoque constructivista, tienen impacto significativo en el aprendizaje efectivo de las matemáticas. Sin embargo, existen evidencias de que solo una minoría de docentes las implementa en su práctica docente.

Lo anterior nos permite señalar que las estrategias efectivas en la enseñanza de las matemáticas requieren de un proceso continuo y progresivo. Así mismo, como de la construcción de una base sólida en conceptos fundamentales y el desarrollo de habilidades para abordar problemas de manera efectiva, esto con el fin de lograr el éxito en esta disciplina.

Método

El trabajo de investigación se aborda con el método comparativo, realizando un análisis documental en fuentes primarias de los países de México y Argentina: Ministerio de Educación, Sistema Educativo Nacional, UNESCO, OCDE, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL).

Este método se plantea desde la perspectiva de Reventós (1983), dado que refiere que el fundamento de la metodología comparada en educación, en su respectiva fase descriptiva, se relaciona directamente con la interpretación, yuxtaposición y comparación. Es importante señalar que este último tiene como propósito identificar las diversidades y similitudes, así como las correlaciones que puedan influir en el objeto de estudio.

Bajo esta consideración, se plantea el objetivo de comparar las estrategias que están utilizando estos países de Latinoamérica por características de que ambos países pertenecen a la OCDE.

Por medio de la comparación se obtiene una visión general a través del análisis reflexivo en documentos que sintetizan la situación actual de mejora continua en este ámbito de la asignatura, que requiere ser atendido para lograr mejores resultados y elevar la calidad educativa.

En la comparación de estos países se identifican las similitudes y diferencias que permiten reflexionar sobre la importancia del método para llevar a cabo la revisión documental. Según manifestaron Navarro y Navarrete (2013), lo siguiente:

La idea fuerte es que, para establecer una comparación entre dos hechos o fenómenos, es preciso que tengan algo en común, y deben ser vistos así por la aplicación de un criterio comparativo que permita ordenar y relacionar las diferentes variables objeto de estudio. Se insiste en la importancia de las coordenadas espacio y tiempo en la comparación, pues esta supone una afinidad o proximidad geográfica e histórica (p. 63).

Ciclo descriptivo y de interpretación

Por tanto, la descripción será la primera etapa de la comparación. Preparar básicamente se trata de dos cuestiones principales: es la investigación preliminar y la observación de los fenómenos.

El presente capítulo de la comparación de estrategias entre México y Argentina se realizó a través de la revisión documental del Sistema Educativo Nacional y el Ministerio de Educación de Argentina.

El nivel educativo que se analiza es Educación Secundaria dentro de la asignatura de Matemáticas, el cual comprende la educación básica.

El SITEAL (2024) reconoce que el nivel secundario representa el tercer nivel en los sistemas nacionales de educación. Incluye tanto la secundaria inferior (CINE 2) como la secundaria superior (CINE 3) según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) desarrollada por la UNESCO.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por los países miembros de las Naciones Unidas en 2015, incluye el nivel secundario en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4. Este objetivo busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje continuo para todos”. Entre las metas para alcanzar este objetivo, se requiere que los Estados aseguren “velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces” (UNESCO, 2016, p. 11). Se debe asegurar que todos, sin excepción ni discriminación, tengan acceso a al menos 12 años de educación pública y gratuita en los niveles primario y secundario, con equidad y calidad. De esos 12 años, al menos 9 deben ser obligatorios, ya que esta medida contribuye a obtener resultados

de aprendizaje significativos. Estas metas presentan desafíos importantes en la educación secundaria para América Latina. En este contexto, la evidencia empírica indica que los gobiernos enfrentan retos y complejidades significativas en el ámbito educativo.

De acuerdo con el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), según el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), el estado global de la educación experimentó un retroceso considerable. A nivel internacional, el rendimiento de los estudiantes mostró una disminución sin precedentes, con una caída de 15 puntos en Matemáticas y de 10 puntos en Comprensión Lectora en comparación con los datos de la edición anterior (2018).

En la edición 2022, México se posicionó en el lugar 35 entre los 37 países miembros de la OCDE que fueron evaluados. Mientras que en promedio los países miembros de la OCDE obtienen un puntaje de 478 puntos, México alcanzó un puntaje promedio de 407. Esta tendencia por debajo del promedio se mantiene para las tres áreas evaluadas. Matemáticas es el área en la que México tiene una mayor desventaja, con una diferencia de (-)77 puntos en comparación con el promedio de la OCDE, seguido de Ciencias con una diferencia de (-)75 puntos, y Comprensión Lectora, con (-)61 puntos. (IMCO, 2023, p. 1).

La situación educativa de México revela una realidad preocupante: el país se encuentra significativamente rezagado en comparación con la media de los países miembros de la OCDE. México muestra un déficit considerable en matemáticas, ciencias y comprensión lectora. En particular, la brecha en matemáticas es alarmante y crítica, que podría limitar las oportunidades futuras de los estudiantes.

Por su parte, Argentina en su participación de PISA 2022, según la OCDE (Dillón, 2023), quedó en el puesto 66 de los 81 países o regiones evaluados. Más de la mitad de los estudiantes de 15 años quedaron por debajo del nivel básico en matemáticas, lectura y ciencias. Particularmente, en Matemática, 7 de cada 10 (72,9 %) alumnos no alcanzaron niveles básicos. En América Latina, Argentina, con un puntaje promedio de 378 puntos en esta materia, quedó en el 8.º puesto en Matemática, por debajo de Chile (412 puntos), Uruguay (409), México (395), Perú (391), Costa Rica (385), Colombia (383)

y Brasil (379). Los desempeños de los estudiantes argentinos se mantienen estables en comparación con la última edición de la prueba, de 2018.

La participación de Argentina destaca un panorama educativo preocupante, lo que sugiere la necesidad de abordar con urgencia las cuestiones estructurales en el sistema educativo argentino para evitar un estancamiento prolongado y mejorar los resultados en las materias evaluadas. Al igual que México, Argentina se encuentra significativamente rezagada en los resultados educativos; ambos países en medio de caída global de aprendizajes.

Política educativa

El Consejo Federal de Educación (CFE) de Argentina (2022) enuncia la necesidad de atender la situación de sus estudiantes con respecto a recibir una educación efectiva; para ello propone líneas de acción bajo la perspectiva de una “Educación Justa, Democrática y de Calidad”, en función de los objetivos de asegurar las políticas de inclusión de todos los habitantes que vivan en suelo argentino, asegurar el aprendizaje de calidad, mejorar la formación de los docentes, así como garantizar la inversión económica para infraestructura. Ante esta realidad presente, el reto de la política educativa consiste en reducir la exclusión social con aristas multifactoriales, vinculadas a factores sociales y económicos, principalmente en los últimos periodos de tiempo, el nivel secundario.

México

Estructura del Sistema Educativo Nacional de México

La educación está organizada en tres tipos, niveles, modalidades y con las opciones educativas; las estrategias educativas se deben establecer de acuerdo con el nivel correspondiente. En la educación básica se encuentra la inicial. Preescolar, primaria, secundaria general, técnica, comunitaria y modalidades de secundaria para trabajadores y telesecundaria. También se encuentra la educación media superior, educación indígena, especial y para personas adultas. La educación en secundaria es obligatoria y ofrece la atención hasta los 16 años en telesecundaria.

Educación secundaria

La Telesecundaria (Dirección General de Materiales Educativos, 2023.) es un servicio de educación básica que, en colaboración con otros servicios educativos del nivel, ofrece atención a estudiantes de secundaria. Su misión se cumple a través de un modelo pedagógico que integra el uso de libros de texto gratuitos, así como materiales complementarios impresos, audiovisuales y digitales. Un docente organiza y guía el proceso de enseñanza en el aula para fomentar acuerdos y nuevos aprendizajes. Estos conocimientos ayudarán a los estudiantes a seguir con su formación académica y a promover una mejor calidad de vida en su entorno.

La telesecundaria es el modelo que opera y está basado en elementos que contribuyen al desarrollo armónico de los estudiantes, con la participación de los maestros, así como del apoyo de libros y de programas de televisión. El Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria integra distintas acciones dirigidas al logro del perfil de egreso de la educación básica y al desarrollo de competencias para la vida; se estructura y organiza teniendo como base los documentos rectores que norman la educación en nuestro país. (Subsecretaría de Educación Básica del Estado de México, 2011). La telesecundaria busca ampliar y profundizar los contenidos de los niveles precedentes con un doble propósito: sentar las bases para la vida productiva y preparar a los estudiantes para continuar con sus estudios en el siguiente nivel educativo. A continuación, se presentan los obtenidos en matemáticas en el nivel secundaria de México y Argentina, países seleccionados para el análisis comparativo.

Tabla 1

Rendimiento promedio en matemáticas, PISA 2022. México, promedio de la OCDE y países seleccionados con los que se compara

PAÍS	PUNTAJE
Singapur	575
Japón	536

País	Puntaje
Corea del Sur	527
Estonia	510
Promedio de la OCDE	472
Chile	412
Uruguay	409
México	395
Perú	391
Costa rica	385
Colombia	383
Brasil	379
Argentina	378

Fuente. Elaboración propia a partir de Martínez (2023).

La tabla 1 muestra que los resultados de México no son los esperados; se evidencia un nivel insuficiente en las competencias matemáticas con respecto al promedio de OCDE, con un promedio de 472 puntos. En este contexto, los estudiantes mexicanos se ubican a 77 puntos de distancia de la media deseable, mientras que Argentina se encuentra a 94 puntos, situación que pone en evidencia la crisis de los sistemas educativos de ambos países.

Tabla 2

Puntaje comparado de matemáticas PISA 2018-2022 de México y Argentina

País	Puntaje 2018	Puntaje 2022	Diferencia
México	409	395	-14
Argentina	378	379	-1
Promedio de la OCDE	489	478	-11

Fuente. Elaboración propia a partir de Palafox (2022).

La tabla 2 presenta los resultados obtenidos de México y Argentina en PISA 2018-2022, evidenciando niveles deficientes en lo que respecta a las habilidades matemáticas en congruencia con el promedio de la OCDE, dado que en el 2018 México obtuvo 409 puntos, mientras que, en el 2022,

395 puntos; se puede evidenciar una diferencia de -14 puntos. En este contexto, se puede identificar un retroceso significativo. Por su parte, Argentina obtuvo un puntaje de 378 puntos en el 2018, mientras que, en el 2022, 379; entonces puede observarse un retroceso de -1. Sin embargo, sus resultados son más insuficientes, puesto que en el 2018 se ubicaron a 111 puntos de distancia de la media deseable, mientras que en el 2022 a 99 puntos. Por su parte, México se ubicó en el 2018 a 80 puntos, mientras que en el 2022 a 83 puntos. En este escenario parece pertinente que investigadores educativos centren su atención.

En este sentido, parece necesario replantear la política educativa de ambos países, puesto que los resultados reflejan que las estrategias implementadas para mejorar las competencias matemáticas no son efectivas. Bajo esta consideración se plantean las siguientes interrogantes: ¿Por qué los resultados en matemáticas son deficientes a pesar de las políticas educativas implementadas por ambos países? ¿Qué líneas de acción es necesario replantear o eliminar? ¿Es necesario evaluar las políticas educativas de ambos países de forma sistemática? ¿Qué variables se asocian al fracaso de las políticas educativas enfocadas al aprendizaje de las matemáticas implementadas por México y Argentina?

Política educativa

Las políticas deben asegurar el derecho a la educación de todos los diferentes tramos escolares, la estancia y logro de aprendizajes obedece a los sostenimientos que el estado aporte detallados en las áreas como currículo en base a la gestión, servicios materiales para los planteles, los docentes y mejorar las situaciones de los educandos,

Dentro de los retos de las políticas educativas se expresa que los alumnos concluyan su trecho escolar y reintegrar a los adolescentes que suspendieron su trayecto educativo ante esta problemática se proponen las siguientes políticas educativas.

Ciclo de Comparación y de yuxtaposición

El plan nacional aprender y estrategias matemáticas de Argentina

El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2018) implementa el “Nacional Aprender Matemática” con el objetivo de cambiar la estrategia rutinaria utilizada por los maestros en su quehacer educativo y programa de la materia, e impulsar desarrollo en el aprendizaje y moldear competencias matemáticas.

Es necesario destacar que se configura mediante una base socioepistemológica de un producto dialéctico para la construcción social del conocimiento matemático, vinculando factores simbólicos y procedimentales, dejando de lado prácticas complejas y con errores estructurales. Para ello, es fundamental la didáctica del profesorado, dado que deben desarrollar estrategias de enseñanza matemática diseñando situaciones de aprendizaje relacionadas con el contexto situacional, es decir, un conocimiento práctico, funcional y con significado.

En este contexto, se puede observar que Argentina se está enfocando en el mejoramiento de los aprendizajes en esta materia que requiere de políticas eficaces hacia el logro de habilidades del pensamiento matemático. Por consiguiente, parece pertinente que los docentes argentinos sistematicen los procesos de enseñanza-aprendizaje para brindar atención en el aprendizaje matemático y acrecentar saberes respecto al razonamiento matemático.

Con base en lo anterior se puede interpretar que los profesores deben poseer habilidades que no se pueden plasmar en un organigrama.

En este sentido, la creación de este marco referencial del plan es colaborar con los docentes en su práctica educativa. La prueba Aprender en Matemática evalúa una capacidad cognitiva general, la resolución de problemas, que consiste en la solución de situaciones que resulten desafiantes para el estudiante, requiriendo reinvertir los conocimientos matemáticos disponibles. Esta capacidad demanda a los estudiantes las capacidades de reconocer, relacionar y utilizar información; determinar la pertinencia, su ciencia y

consistencia de los datos, reconocer, utilizar y relacionar conceptos, utilizar, transferir, modificar y generar procedimientos, juzgar la razonabilidad y coherencia de las soluciones y justificar y argumentar sus acciones.

Con base en este análisis, se requiere atención para promover prácticas renovadas y fortalecidas en la enseñanza de las matemáticas. El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología desarrolla el presente Marco para la Mejora del Aprendizaje de la Matemática, que reúne un conjunto de políticas convergentes.

En relación con estas políticas educativas aplicadas, se muestra a continuación cómo, como se observa en la Tabla 2, se puede identificar el propósito nacional de aprender matemáticas.

Tabla 3
Procesos cognitivos en la planificación y enseñanza matemática que propone el “Plan Nacional Aprender Matemática”

Introducción	Situación de aprendizaje y ex- plicaciones didácticas	Fundamento teórico
• El docente presenta el objetivo de la sesión en términos de familiarizar a los alumnos con el tema.	• Etapa factual • Etapa procedimental • Etapa simbólica.	• Se refiere a la visión operatoria y de significación. • Justificación del conocimiento a través del pensamiento matemático.

Fuente. Elaboración propia a partir del Plan Nacional de Aprender Matemáticas (2024).

En la tabla 3, se pueden observar los procesos cognitivos y sistemáticos que plantea el Plan Nacional Aprender Matemática; cabe destacar que su implementación requiere de tres momentos. El primero es parte introductoria, donde se presentan los objetivos y propósitos del tema; el segundo momento se subdivide en tres categorías: etapa fluctuante, que relaciona con un lenguaje coloquial para aproximar al estudiante al conocimiento; en la etapa procedimental se explican las formas, métodos, estrategias, técnicas, acciones que contribuyan al conocimiento interactivo; y, por último,

la etapa simbólica corresponde a la comparación de resultados. En lo que respecta al fundamento teórico, este se asocia a la parte operativa del conocimiento.

Estas acciones básicas son fundamentales en el desarrollo de saberes en el aula: una es la de los educandos, que se involucrarán en orientaciones que se les presentarán, y la de los maestros, que tendrán colaboración en este proceso de relación con los alumnos; cuando se presenta oposición y entendimiento en el proceso de aprendizaje con aciertos y desaciertos por parte de los estudiantes que el maestro debe enfrentar en la práctica docente. Se requiere orientar el ejercicio docente en el aula para que los maestros adquieran una nueva visión de enseñar matemáticas, aplicando situaciones que orienten hacia la enseñanza de las matemáticas para que los alumnos aprendan a resolver situaciones de aprendizaje reales.

Se busca fortalecer la construcción de conocimientos y diseñar situaciones, tareas involucradas que permitan la construcción de los significados y validar saberes a través de la propia actividad matemática de los estudiantes. Los docentes serán actores educativos dado que van a conducir la enseñanza, planearla y administrar los elementos conceptuales (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018).

En este sentido, el Consejo Federal de Educación (2004) explica que dentro de la enseñanza se trabajan los Núcleos de Aprendizaje Prioritario de las Matemáticas (NAP) Matemática Secundaria Ciclo Básico. Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio del conocimiento.

En la secundaria, las instituciones ofrecen a los alumnos etapas de enseñanza que fomenten en los alumnos confianza para resolución de problemas, que aprendan a elaborar problemas, análisis y uso reflexivo para estimar datos, etcétera.

Por su parte, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2018) explica que las matemáticas requieren un origen de entendimiento y habilidades para aplicarlas en el contexto actual, y los sistemas escolares tienen como propósito capacitar a la población ante los retos actuales de este siglo.

La educación rural es la modalidad de este sistema educativo en los tres niveles, para dar cumplimiento a la obligatoriedad, adaptándose a las necesidades y características de los habitantes del medio rural. Se realiza en escuelas dentro de este contexto educativo.

Cabe destacar que los objetivos se centran en que tengan acceso a los conocimientos postulados con propuestas flexibles, articulación del sistema dentro de cada provincia, modelos de organización escolar dentro de cada contexto. Promover diseños institucionales que permitan a los alumnos mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia durante el proceso educativo, garantizando la necesaria coordinación y articulación del sistema dentro de cada provincia y entre las diferentes jurisdicciones.

Dentro de sus líneas de acción se encuentra la capacitación docente que aborda tramos formativos como foco de atención en las unitarias, diplomatura en educación secundaria rural, enseñanza y aprendizaje en el área rural.

En esta propuesta de mejorar los aprendizajes de la asignatura de matemáticas se aplican Estrategias y Recursos basados en la matemática educativa para transformar la enseñanza.

Por lo tanto, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Argentina (2018) plantea las siguientes líneas de acción:

- La interpretación de las nociones matemáticas les dará la facultad a los alumnos de aplicarlas en el contexto que se requiera al existir la comprensión del concepto de esta.
- Es relevante iniciar a través de cuestiones que tengan relevancia para los alumnos en su contexto real y adquieran significado para ellos al momento de resolver situaciones.
- Es indispensable observar las características de los alumnos para adquirir sus aprendizajes, ya que al momento de aplicar las estrategias algunos parten de nociones más concretas y abstractas que otros o recíprocamente con el objetivo de garantizar esos aprendizajes.
- Es importante plantear una etapa para indagar y revisar el funcionamiento de los métodos aplicados, e identificar si existe un buen funcionamiento, propiciar el diálogo docente y dirigir a los alumnos a interactuar con los recursos establecidos.
- Se sugiere en este proceso de aprendizaje que se presenten orientaciones representativas y valiosas, en base a las características de los alumnos de

su etapa escolar, que les permitan progresar hacia competencias que les capaciten para adquirir conocimiento y relación con otras disciplinas.

- Que los alumnos logren adquirir determinación en la resolución de problemas y de razonamiento matemático a través de diferentes situaciones presentadas que brinden la facultad de interactuar ante desafíos.
- Es conveniente valorar los aprendizajes por medio de estudios, desaciertos y verificaciones, reflexionar la matemática como evolución de percepción en el logro de aprendizajes.

Se resalta la consideración en el uso de recursos de enseñanza que serán parte de las interacciones en estos procesos de aplicación de estrategias en matemáticas, los cuales son utilizados en las actividades educativas.

Incorporar en las clases el uso de estos recursos de manera asidua, pertinente y variada permite a los estudiantes experimentar la construcción del saber matemático desde diferentes encuadres de trabajo, aumentando sus posibilidades de interesarse y participar.

Es necesaria la participación de los elementos de este proceso de aprendizaje, como directivos, docentes, padres, para lograr avanzar a la meta educativa en este Plan Estratégico.

Los docentes representan un papel trascendental, ya que requieren la formación en su profesión para esta materia que imparten. El Plan Nacional “Aprender matemática” tiene como objetivo transformar las matemáticas para fortalecer el rendimiento educativo de los estudiantes. Este plan educativo y estratégico se basa en la consolidación de cuatro aspectos a fijar para obtener mejores aprendizajes: aprender a transformar el trabajo docente en el aula, guiar la acción directiva para fortalecer la misión de enseñanza, reajustar la educación docente, aplicar la valoración de resultados e identificar fortalezas y debilidades de mejora.

Plan de estudio y estrategias de matemáticas para la educación básica en México

La Ley General de Educación (LGE), publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en su última reforma DOF 07-06-2024 en México, que regula los principios y directrices para la educación en el país, establece diversos aspectos del currículo y la educación en general. En particular,

el artículo 23 de la LGE trata sobre los planes y programas de estudios aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación preescolar, primaria y secundaria, considerando las características y necesidades regionales, así como las disposiciones que establezca la SEP. (DOF, Ley General de Educación, 2024, Artículo 23).

Según el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria de la SEP (2022), el nuevo plan está diseñado en torno a cuatro componentes principales: integración curricular, autonomía profesional del magisterio, la comunidad como núcleo integrador y el derecho humano a la educación. Además, se prevé que los cuatro campos formativos —1) Lenguajes, 2) Saberes y Pensamiento Científico, 3) Ética, Naturaleza y Sociedad, y 4) De lo Humano y lo Comunitario— fomenten una mayor cohesión entre conocimientos y saberes. Este enfoque busca contribuir al desarrollo de un perfil de egreso en los estudiantes que: valore y reconozca la diversidad y sus propias potencialidades cognitivas, físicas y emocionales; desarrolle un pensamiento autónomo; se identifique con su entorno natural; interprete fenómenos y situaciones históricas, culturales, naturales y sociales; intercambie ideas y perspectivas a través de distintos lenguajes; y se reconozca como ciudadano o ciudadana en formación.

En esta transformación del currículo, se presentan los campos formativos secundaria dentro de la modalidad telesecundaria, y se conciben como estructurar los diferentes conocimientos para promocionar una transformación que defina donde se genera la conexión con el conocimiento, un campo formativo se construye en la correspondencia de los objetos de saberes y los actores educativos que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las matemáticas se conciben dentro del campo formativo que se identifica en Saberes y Pensamiento Científico, junto con otras asignaturas en correspondencia como Biología, Física y Química. En este proceso de aprendizaje se tiene como objetivo la participación de los alumnos resolviendo problemáticas, demostración, solucionar situaciones de forma relevante.

En este ámbito de transformación, los campos formativos reúnen disciplinas en común y se manifiestan para que los alumnos se acerquen al pensamiento científico.

Por su parte, a través del avance de contenido del programa sintético en correspondencia con la fase 6, expone que el pensamiento científico

representa un modo de razonamiento que implica relaciones coherentes de conocimientos fundados en el desarrollo de habilidades para indagar, interpretar, modelizar, argumentar y explicar el entorno.

La asignatura de matemáticas se fortalece con estas materias para proyectar el pensar de forma científica, que producirá un conocimiento más completo y transformará el perfil educativo al concluir los estudios de este nivel, junto a otras materias que lo complementan.

Dentro de las orientaciones didácticas, hay que lograr las siguientes metas: como comprender las situaciones implicadas en un problema donde identificarán las situaciones para poder resolverlo, plantear rutas de solución para que los alumnos expongan cómo participar en la resolución compartiendo sus ideas, trabajo en equipo con actitud colaborativa para argumentar, manejo del tiempo, diversificar el tiempo aplicando las matemáticas con el uso de tecnología y compartir experiencias con otros profesores.

México ha considerado diversas estrategias en la asignatura de matemáticas; algunas han sido retomadas en base a las observaciones de las evaluaciones en materia educativa. Para responder al bajo rendimiento académico de los alumnos con respecto a sus aprendizajes, considerando esta asignatura, se han establecido Planes Estratégicos a nivel nacional, como la detección de lo que han aprendido los alumnos a través de la aplicación de una prueba de diagnóstico al inicio del ciclo escolar, la misma que se vuelve a aplicar en el mismo ciclo para identificar avances de aprendizajes, entre ellas las matemáticas; en colaboración con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU).

MEJOREDU (2021) ha establecido orientaciones didácticas para dar seguimiento a las actividades que fortalezcan el proceso de aprender con la asignatura de matemáticas en el nivel de Secundaria y afirmen los saberes, aprendizajes del pensamiento matemático. Realizar actividades de indagación y estimación en resultados. “Se busca que las y los estudiantes utilicen el pensamiento matemático para encontrar estrategias y procedimientos, identificar y decidir métodos y algoritmos, formular explicaciones, así como para resolver problemas y justificar sus soluciones, entre otros aspectos” (p. 3).

Las actividades que se aplicarán como habilidades a desarrollar están fundamentadas en los resultados de evaluación diagnóstica de la prueba

que MEJOREDU proporciona al nivel secundarias, y en base a ello se establecen y diseñan las orientaciones para cada grado escolar, fundamentadas en los patrones del examen, que constituyen la valoración diagnóstica.

Conclusiones

El presente análisis de investigación representa la comparación entre los países de México y Argentina en relación con las estrategias didácticas que están implementando en la asignatura de matemáticas y las acciones derivadas de las políticas educativas que se diseñaron acorde a las necesidades del sistema educativo de cada país.

Estos países han presentado estadísticamente deficiencias en la asignatura mencionada en el nivel secundario; para ello, los órganos internos de estos países encargados de la educación han determinado que México y Argentina requieren modificaciones para realizar avances en la asignatura.

A través de la prueba PISA y otros parámetros de evaluación se pueden identificar las deficiencias en las competencias matemáticas, que son un punto de referencia para replantear las políticas educativas enfocadas en el aprendizaje de las matemáticas.

En este sentido, parece pertinente evaluar de forma sistemática las políticas educativas de México y Argentina para obtener información específica y objetiva que permita la reformulación de estrategias y líneas de acción para la mejora de los aprendizajes.

Cabe destacar que ambos países han implementado estrategias para favorecer el pensamiento matemático; sin embargo, los resultados obtenidos no alcanzan los niveles esperados de organismos nacionales e internacionales.

En este tenor, México implementó políticas educativas con enfoque interdisciplinario a través de campos formativos, cuyo objetivo es transitar de una disciplina a un aprendizaje integrador, holista y contextual, favoreciendo los saberes y el pensamiento científico.

Por su parte, Argentina puso en marcha estrategias didácticas cuyo objetivo es desarrollar situaciones de aprendizaje y proponer actividades dirigidas al pensamiento matemático y guiar a los alumnos a retos o desafíos que les permitan desarrollar el interés por el aprendizaje de las matemáticas.

De lo expuesto podemos identificar que en ambos países diseñaron e implementaron acciones para favorecer y mejorar el rendimiento de la asignatura. Sin embargo, estas acciones no han impactado de forma significativa en el pensamiento matemático de los estudiantes.

En este contexto, surgen las siguientes interrogantes: ¿Por qué no son efectivas las políticas educativas implementadas para la enseñanza de las matemáticas de México y Argentina? ¿Los resultados estarán asociados a factores técnicos, didácticos o pedagógicos?

En este sentido, se pueden considerar elementos hipotéticos relacionados, por una parte, con el discurso de una retórica económica, donde no se consideran los insumos y los recursos del docente; por otra parte, con la sistematización de estrategias que plantean las políticas educativas, además de la formación, actualización y acompañamiento de los profesores.

Los resultados del estudio comparativo permiten señalar algunas implicaciones educativas que pueden orientar las políticas educativas enfocadas en la enseñanza de las matemáticas de México y Argentina. En primer lugar, es necesario que las políticas educativas con énfasis en el pensamiento matemático consideren el contexto educativo; en segundo lugar, el seguimiento en la implementación de las políticas educativas; en tercer lugar, que investigadores centren su atención en la enseñanza de las matemáticas.

Referencias

- Banco Mundial. (2024). *BID y Banco Mundial: No hay tiempo que perder para abordar la crisis de aprendizaje en América Latina y el Caribe, marzo 2024*. <https://acortar.link/vH6DoD>
- Consejo Federal de Educación (CFE). (2004). *Núcleos de Aprendizaje Prioritario*. Ministerio de Educación en Argentina.
- Consejo Federal de Educación. (25 de abril de 2022). *Lineamientos estratégicos para la República de Argentina 2022-2027 por una educación justa, democrática y de calidad* (Resolución N.º 423/22). Ministerio de Educación. <https://acortar.link/0oJqtC>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2021). *Matemáticas 1º de Secundaria*. Orientaciones Didácticas, marzo 2024. <https://acortar.link/kaVbUu>

- Dillon, A. (2023, diciembre 5). *Prueba PISA: Argentina mantiene bajos resultados, en medio de una caída global de aprendizajes*. Infobae. Universidad de San Andrés. <https://acortar.link/QhqDrr>
- Dirección General de Materiales Educativos. (2023). *Telesecundaria*. SEP. <https://telesecundaria.sep.gob.mx/#/home>
- Ikeda, M. (2023). *New PISA results: strengthening education systems in the wake of the pandemic*. OCDE. <https://acortar.link/XZRf7u>
- Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) (2023, diciembre 5). *PISA 2022: Dos de cada tres estudiantes en México no alcanzan el nivel básico de aprendizajes en Matemáticas*. IMCO. <https://acortar.link/9g9v0M>
- Ley General de Educación. (30 de septiembre de 2019). [Última reforma publicada en el DOF el 7 de junio de 2024]. Diario Oficial de la Federación. <https://acortar.link/1VR7rL>
- Martínez, F. (2023, diciembre 6) ¿Qué dice PISA 2022 sobre México y Argentina? *Nexos*. <https://acortar.link/WgLiNM>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2018). *Marco Nacional para la Mejora del Aprendizaje en Matemáticas*. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. <https://acortar.link/jm7K2M>
- Navarro, M.C. y Navarrete, Z. (2013). *Comparar la educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoque* (2 ed.). Colegio de Tamaulipas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016). *Educación 2030: Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO. <https://acortar.link/mlS41M>
- UNESCO (2023, abril 20). *Las Matemáticas, enseñanza e investigación para enfrentar los desafíos de estos tiempos de pandemia*. UNESCO. <https://acortar.link/gBOCOF>
- Palafox, J. C. (2022). PISA 2000, 2018 y 2022. Origen, prepandemia y postpandemia. *Voces de la Educación*, 8(16), 216-267. <https://acortar.link/6Iwqhz>
- Plan Nacional Aprender Matemáticas. (2024). *Marco Nacional para la Mejora del Aprendizaje en Matemáticas*. <https://acortar.link/4bBX0B>
- Raventós, F. (1983). El Fundamento de la Metodología en Comparación. *Pedagogía Comparada*, (3), 61-75. <https://acortar.link/QHgAbh>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación pre-escolar, primaria y secundaria 2022*. SEP. <https://sep.gob.mx/marcocurricular/>

- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SI-TEAL). (2024). *Educación básica*. UNESCO. <https://acortar.link/hsgz-Mh>
- Subsecretaría de Educación básica del Estado de México. (2011). *Modelo Educativo para Fortalecimiento de Telesecundaria*. Documento base. SEP. <https://acortar.link/NKtVD5>
- Vázquez, F. (2010). *Investigación educativa; Estrategias educativas; Didáctica; Educación; Docencia*. Kimpres.

Capítulo 16

Programas de educación artística en México, Guatemala y El Salvador: avances y desafíos

Rosa María Martínez Balderas³⁰

Mario Alberto Muñoz Gallegos³¹

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003603>



³⁰ Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRETAM) <https://orcid.org/0009-0006-2801-6137>. rosamartinezdpe6@cretam.edu.mx

³¹ Dirección de Secundarias de Tamaulipas (SET). <https://orcid.org/0009-0008-7892-1455>. mario.munizg_dpe1@cretam.edu.mx

Introducción

La herencia cultural y la riqueza de la tradición prehispánica se entrelazan de manera íntima en México, Guatemala y El Salvador. Estas naciones vecinas geográficas y compatriotas en patrimonio cultural convergen en una danza de sabores y aromas distintivos, donde el maíz, el aguacate y el café se entrelazan como hilos en un tapiz de tradiciones culinarias únicas. (Bernheim, 2007) “América Latina es, por definición, tierra de mestizaje, de encuentro de pueblos y culturas. Ese es su signo y su esperanza, su verdadero capital humano y cultural” (p. 1).

Más allá de esta rica conexión cultural, estas tres joyas de Mesoamérica comparten una activa presencia en foros internacionales, formando parte de organizaciones como la Asociación de Estados del Caribe, la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, las Naciones Unidas, la Organización de Estados Americanos y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Esta participación conjunta destaca la importancia de un análisis exhaustivo y comparativo de sus sistemas educativos. En este contexto, el presente capítulo se adentra en el complejo entramado de la educación en México, Guatemala y El Salvador, concentrándose especialmente en la enseñanza de las artes en el nivel de educación básica en Guatemala, secundaria en México y tercer ciclo en El Salvador, analizando de manera integral en el contexto geográfico, político y educativo de estas tres naciones, abarcando desde la estructura general de sus sistemas educativos hasta el perfil de egreso de este nivel.

En este sentido, la UNESCO (2020) señala que “El arte, en toda su diversidad, es una parte esencial de una educación integral para que nos podamos desarrollar plenamente. Hoy en día, las habilidades, valores y comportamientos promovidos por la EA son más importantes que nunca” (p. 7).

La trascendencia de la formación artística para el desarrollo integral de los estudiantes otorga un valor adicional a esta indagación, en donde se ha explorado el cómo se abordan las disciplinas artísticas y los planes de

estudio en los tres países, buscando identificar similitudes y diferencias en sus sistemas educativos y programas de EA.

El objetivo de este capítulo es comprender la manera en que los tres países abordan la EA en el nivel básico-secundaria-tercer ciclo, destacando tanto las similitudes como las diferencias en sus enfoques educativos, a fin de contribuir al entendimiento de la materia en esta región, ofreciendo un análisis que puede contribuir al entendimiento de la EA de los estudiantes de estas naciones.

Finalmente, es necesario plantear las siguientes interrogantes para lograr el objetivo antes mencionado: ¿Cuál es la importancia que los tres países dan a la EA para el desarrollo integral de los estudiantes? ¿Cuáles son las semejanzas y las diferencias en los programas de estudio de EA en los tres países? ¿Cómo puede contribuir la EA en el desarrollo de estos países?

Marco teórico

En este apartado se establecieron los fundamentos teóricos, conceptuales y de contexto que sustentan el estudio y proporcionan una base sólida para la investigación; para ello se analizaron algunos documentos que sirvieron para dar sustento a este trabajo y permitieron establecer la importancia de la EA en la formación básica-secundaria-tercer ciclo, en los tres países comparados.

En primer lugar, se analizó la investigación de Marín et al. (2017), en donde se destaca la importancia fundamental de las artes como un componente esencial en la vida de todos los individuos; no solo aborda la EA como una disciplina académica, sino como un medio fundamental para fomentar una comprensión más profunda del mundo y una conexión intrínseca con la propia identidad.

Las artes no solo enseñan técnicas y habilidades, sino que sirven como un medio poderoso para expresar pensamientos, emociones y perspectivas únicas. Este enfoque no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también se convierte en un vehículo para que los estudiantes exploren y desarrollen su identidad individual, permitiéndoles descubrir y comunicar quiénes son a través de formas creativas.

La didáctica de la EA no se limita a la transmisión de conocimientos técnicos, sino que se convierte en una plataforma para fomentar la

creatividad, el pensamiento crítico y la apreciación estética, que no solo contribuyen al desarrollo cognitivo, sino que también nutren el aspecto emocional y social de los estudiantes.

La perspectiva de Marín sirve de guía hacia una comprensión más completa de la función de la EA en la formación básica-secundaria-tercer ciclo en México, Guatemala y El Salvador. Es importante considerar cómo estas naciones abordan la enseñanza de las artes no solo como un componente académico, sino como un catalizador para el crecimiento personal, la expresión creativa y el enriquecimiento cultural de las naciones.

Por otro lado, García (2005) defiende en términos teóricos la idea de que la EA desempeña un papel fundamental en la formación integral de las personas al estimular el desarrollo de diversas capacidades, incluyendo las sensitivas, cognitivas, creativas, expresivas y prácticas. Se argumenta que este aporte puede realizarse efectivamente en el entorno escolar a través de la práctica de cualquier forma de arte, aprovechando la correspondencia entre ellas.

No obstante, el contenido señala que, en la realidad práctica, estos logros se ven frustrados debido a que no todos los estudiantes disfrutan de la actividad ofrecida por un docente especializado en un solo arte. En esta investigación se resalta la diversidad de preferencias y gustos entre los estudiantes, lo cual puede resultar en la falta de aceptación o interés en una disciplina artística específica impuesta.

Una observación importante del texto es que una de las virtudes del arte es el hedonismo en su producción, lo que sugiere que la creación artística debería ser placentera y satisfactoria; sin embargo, se reconoce que cada estudiante posee su propia historia, experiencias artísticas previas, habilidades y preferencias individuales. Por lo tanto, se argumenta a favor de la importancia de permitir que los estudiantes elijan el arte que les interese, subrayando la necesidad de brindarles la posibilidad de explorar y participar en formas artísticas que se alineen con sus propios gustos y afinidades individuales.

Además, Díaz Barriga (2016) se destaca como un referente para la planificación educativa, puesto que su estudio de “La teoría del curriculum” aborda de manera integral los elementos fundamentales que dan forma a la experiencia pedagógica, incluyendo objetivos formativos, métodos de

enseñanza, selección de contenidos y evaluación del aprendizaje, en donde no solo actúa como un marco estructural, sino que también ejerce una influencia significativa en la configuración y ejecución de programas educativos. En el contexto específico de nuestro estudio, esta teoría provee un andamiaje sólido para evaluar cómo se diseñan y transmiten las disciplinas artísticas en la educación básica-secundaria.

El estudio permite examinar cómo se definen los objetivos educativos en el ámbito artístico, cómo se seleccionan y presentan los contenidos y cómo se implementan métodos de enseñanza que fomenten el desarrollo integral de los estudiantes, y se convierte en una herramienta analítica para valorar la efectividad de las evaluaciones del aprendizaje, contribuyendo así a comprender la calidad y pertinencia de la EA en estos tres países.

Se considera que esta investigación emerge como un componente indispensable para el estudio comparado, proporcionando una visión que guía la evaluación y comprensión de la configuración y enseñanza de las disciplinas artísticas.

Finalmente, se analizó un estudio realizado por Raventós (1987), el cual se enfoca en establecer las bases de la metodología comparativa en educación; para ello, se presenta un conjunto de doce características que definen esta metodología, resaltando la importancia de encontrar elementos comunes entre los hechos o fenómenos que se comparan, para descubrir semejanzas, diferencias y relaciones entre ellos, lo que implica pensar en términos de relaciones. La comparación, en el ámbito educativo, busca entender cómo las realidades educativas pueden relacionarse entre sí. A menudo, se busca unificar o generalizar a partir de diferencias iniciales, descubriendo principios comunes o leyes que subyacen en las realidades comparadas. Además, se resalta la relevancia de considerar el espacio y el tiempo en el proceso de comparación, ya que la proximidad geográfica e histórica puede influir en las similitudes y diferencias. El estudio también hace hincapié en que la Pedagogía Comparada no se limita solo a la comparación de sistemas educativos nacionales y regionales, sino que también se aplica a otros aspectos pedagógicos.

La Pedagogía Comparada se ve como una disciplina esclarecedora y orientadora, más que normativa, con el propósito de ayudar en la formación de pronósticos y políticas educativas efectivas.

Es así que la literatura científica anteriormente descrita, que está enfocada en la EA en América Latina, es escasa comparada con otras áreas educativas; sin embargo, estas cuatro teorías proporcionan una base sólida y adecuada para este estudio. Este capítulo busca cubrir la brecha existente en la literatura, ofreciendo conocimientos y perspectivas novedosas que contribuirán significativamente al conjunto de investigaciones en este campo.

Metodología

En este capítulo se llevó a cabo un estudio comparado, de tipo documental, descriptivo y cualitativo, donde se recopilaron y analizaron los contextos, cobertura educativa, perfiles de egreso y programas de estudio, para comparar la forma en que los estudiantes aprenden las artes en México, Guatemala y El Salvador, resaltando la importancia y los retos que se presentan en los tres países.

Se realizó un análisis documental comparativo detallado de los documentos ubicados en las plataformas educativas de los tres países, de organismos internacionales y de investigadores relevantes en la materia; se comparó la estructura, enfoque, resultados y carencias, revelando similitudes y diferencias clave, así como desafíos específicos que enfrenta cada uno de los sistemas educativos en el área de la EA; estos se han considerado como los sujetos de estudio. Los documentos fueron seleccionados bajo los criterios de relevancia, temporalidad, origen geográfico e institucional, autenticidad y credibilidad, tipo de documento, disponibilidad y consistencia.

Este capítulo pretende brindar una visión exhaustiva de los factores que contribuyen al desarrollo de ciudadanos creativos y culturalmente conscientes en la región, ofreciendo, además, una comprensión más profunda de la enseñanza artística en América Latina.

Contexto geográfico, político y educativo

Esta sección ofrece una perspectiva crucial para comprender el estado de la EA en los tres países analizados, en donde la variabilidad geográfica, junto con elementos políticos e históricos, juega un papel fundamental en

la identificación de tendencias regionales y particularidades nacionales, las cuales son esenciales para realizar una comparación efectiva.

En el contexto geográfico, Guatemala, México y El Salvador son naciones situadas en América Central y América del Norte, cada una con características geográficas y demográficas distintivas.

Guatemala comparte sus límites territoriales con Belice, México, Honduras y El Salvador, abarcando una extensión de aproximadamente 108 889 km² y albergando a una población de alrededor de 17.11 millones de habitantes. Su geografía diversa abarca desde imponentes montañas y selvas hasta costas y volcanes, y su clima varía desde tropical hasta subtropical.

México, por su parte, destaca como el tercer país más extenso de América Latina; limita al norte con los Estados Unidos, al sur con Belice y Guatemala, al este con el Golfo de México y el Mar Caribe, y al oeste con el océano Pacífico. Cuenta con una superficie de 1973 millones de km² y una población cercana a los 126.7 millones de habitantes. México presenta una geografía diversificada que incluye montañas, selvas, desiertos y costas, con climas que varían desde tropicales en las costas hasta templados y fríos en las áreas montañosas.

El Salvador se encuentra estratégicamente ubicado en América Central, compartiendo fronteras con Honduras y Guatemala y con una línea costera en el océano Pacífico. A pesar de ser uno de los países más pequeños de la región, El Salvador presenta una geografía variada que abarca desde montañas y volcanes hasta costas y selvas. Su clima tropical se caracteriza por estaciones de lluvias en verano e invierno. La posición estratégica de El Salvador le confiere importancia tanto en términos de comercio como de influencia cultural en la región.

En el contexto político, Guatemala, México y El Salvador son repúblicas democráticas con sistemas de gobierno presidencialista, donde cada país cuenta con una capital que alberga los tres poderes del gobierno: ejecutivo, legislativo y judicial.

En el caso de Guatemala, su capital es la Ciudad de Guatemala, y el país se encuentra dividido en 22 departamentos. A lo largo de las décadas, Guatemala ha experimentado periodos de inestabilidad política, pero en tiempos recientes ha logrado alcanzar una mayor estabilidad y democratización.

En el contexto de México, la Ciudad de México funge como su capital. La nación se compone de 32 entidades federativas, cada una con cierta au-

tonomía local en asuntos gubernamentales, contribuyendo así a un sistema diversificado y descentralizado.

Por último, El Salvador tiene a San Salvador como su capital y se encuentra dividido en 14 departamentos. Este país ha experimentado transformaciones políticas significativas, entre las cuales destaca un acuerdo de paz que puso fin a una guerra civil en 1992, marcando un hito crucial en su historia reciente.

Contexto educativo

Los sistemas educativos de los tres países, aunque diversos, comparten el desafío de garantizar una educación equitativa y de calidad en todas sus etapas.

En Guatemala, el sistema educativo se estructura en niveles de preprimaria (5-6 años), primaria (7-12 años), básico (13-15 años, equivalente a secundaria) y diversificada (16-18 años, equivalente al bachillerato). Si bien la educación es obligatoria hasta el nivel medio superior, la tendencia hacia instituciones privadas, junto con la cobertura pública limitada, subraya la necesidad de mejoras sustanciales con respecto a los datos antes mencionados (ver tabla 1). Es crucial asegurar un acceso igualitario y una educación integral para todos los estudiantes, considerando la variedad de niveles que comprende el sistema educativo guatemalteco.

En México, el sistema educativo de nivel básico se despliega en 6 fases: 1. De cero a dos años 11 meses de edad, 2. Los 3 niveles de preescolar, 3. Primero y segundo año de primaria, 4. Tercer a cuarto año de primaria, 5. Quinto a sexto año de primaria, 6. Integra los tres años de secundaria; aunque los estudiantes se promoverán de una institución a otra, de la siguiente manera: inicial (0-3 años), preescolar (3-6 años), primaria (7-12 años), secundaria (12-15 años) y el nivel bachillerato, que abarca los (15-18 años). La obligatoriedad de la educación hasta el bachillerato, respaldada por una inversión aproximada del 3 % del PIB (ver tabla 1), demuestra un compromiso financiero con la educación. No obstante, es vital afrontar desafíos adicionales para garantizar una educación equitativa y de alta calidad para todos los estudiantes en México.

El Salvador, de acuerdo con los datos de SITEAL un sistema educativo que incluye educación inicial (0-6 años), Educación básica (7-15 años) di-

vidida en primer ciclo (13-15 años) y segundo ciclo (16-18 años), enfatiza la obligatoriedad de la educación hasta el nivel secundario. A pesar de los esfuerzos significativos en inversión educativa, el país aún enfrenta desafíos cruciales en términos de acceso, calidad y equidad educativa. La necesidad de una atención específica y estrategias enfocadas para la mejora integral del sistema educativo salvadoreño es evidente, En cuanto a los datos anteriormente descritos (ver tabla 1).

Se observa también la importancia de adaptar y mejorar continuamente los sistemas educativos en estos países para responder eficazmente a sus necesidades y desafíos únicos; además, cabe señalar que solo en México se toma como obligatoria la educación inicial desde el año 2022.

Tabla 1
Cobertura educativa en los tres países

Nivel	Guatemala	México	El salvador
Inicial		33.4 %	
Preprimaria/Preescolar/Parvulario	62 %	90.2 %	56.4 %
Primaria	95 %	93 %	88.2 %
Básico/Secundaria/Tercer ciclo	48 %	94.6 %	64.8 %
Diversificado/Bachillerato/Básico	25 %	90.5 %	90.1 %

Fuente. Tabla de creación propia, con datos tomados (MINEDUC, 2022), (INEGI, 2022) y (Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas, 2021).

Perfil de egreso en el nivel Básico-Secundaria-Tercer ciclo

El perfil de egreso en el nivel Básico-Secundaria-Tercer ciclo constituye un conjunto de características, habilidades, conocimientos y actitudes esperados en los estudiantes al concluir esta etapa educativa. Este perfil representa una descripción detallada de las competencias que deben adquirir los estudiantes al término de este nivel, preparándolos no solo para enfrentar los desafíos de grados educativos más avanzados, sino también para contribuir de manera efectiva en la sociedad.

En este nivel, el perfil de egreso puede variar dependiendo del país y del sistema educativo específico; sin embargo, suele abarcar una amplia gama de aspectos, incluyendo competencias académicas, habilidades sociales y socioemocionales, aptitudes tecnológicas, pensamiento crítico y analítico, así como valores éticos y preparación para la educación superior. Más que un simple marco de referencia, el perfil de egreso es una herramienta clave en la guía y diseño de los programas educativos; también juega un rol crucial en la orientación de los procesos de evaluación del desempeño estudiantil.

El perfil de egreso es esencial para garantizar que la educación impartida no solo tenga una sólida base académica, sino que también equipe a los estudiantes con las herramientas necesarias para desarrollarse como ciudadanos responsables y activos en la sociedad.

Los tres países presentan un enfoque educativo integral, aunque cada uno con sus particularidades, mientras que Guatemala enfatiza valores, pensamiento creativo y orgullo nacional, México se centra en la valoración de la diversidad, el pensamiento crítico y la relación con la naturaleza; mientras que El Salvador destaca por su enfoque en la formación integral, competencias fundamentales y preparación para futuros retos educativos o laborales. Todos promueven habilidades clave como la comunicación, el pensamiento crítico y la responsabilidad social y ambiental (ver tabla 2).

Tabla 2

Perfiles de egreso del nivel básico en Guatemala, México y El Salvador

Guatemala	México	El Salvador
• Practica los valores en su ámbito individual, familiar y comunitario, en el marco de los derechos humanos. • Practica destrezas de pensamiento lógico, científico, reflexivo, propositivo, creativo. • Se comunica eficaz y asertivamente en distintos idiomas.	• Reconocen que son ciudadanas y ciudadanos que pueden ejercer su derecho a una vida digna. • Viven, reconocen y valoran la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política, social y de género del país. • Reconocen que mujeres y hombres son personas que gozan de los mismos derechos.	• Conocimiento y valoración de su medio natural, cultural y social. • Desarrollo del pensamiento y la capacidad de construcción del conocimiento científico y técnico. • Capacidad de comunicarse a través de diferentes formas. • Conciencia de sus derechos y deberes en su interacción social.

Guatemala	México	El Salvador
• Actúa con dignidad e identidad individual, comunitaria y colectiva, manifestando orgullo de ser guatemalteco. • Aplica diversas tecnologías y saberes en proyectos de emprendimiento, fundamentados en principios de desarrollo sustentable, en diversos ámbitos. • Valora diversas manifestaciones artísticas naturales y culturales y se expresa por medio de ellas. • Utiliza en forma responsable los bienes y servicios socioambientales para la conservación y mejoramiento del medio ambiente. • Cuida su salud mediante la práctica de ejercicio físico, deporte, normas de salud y seguridad. • Actúa con autonomía para tomar decisiones responsables, basadas en conocimientos, principios y valores. • Dialoga para lograr consensos y el manejo asertivo de conflictos.	• Valoran sus potencialidades cognitivas, físicas y afectivas, a partir de las cuales pueden mejorar sus capacidades personales y de la comunidad. • Desarrollan una forma de pensar propia que emplean para analizar y hacer juicios argumentados sobre su realidad. • Se perciben a sí mismas y a sí mismos como parte de la naturaleza, conscientes del momento en que viven en su ciclo de vida. • Interpretan fenómenos, hechos y situaciones históricas, culturales, naturales y sociales a partir de temas diversos. • Interactúan en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades de manera cooperativa. • Intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes, con el fin de establecer acuerdos en los que se respeten las ideas propias y las de otras y otros. • Desarrollan el pensamiento crítico que les permita valorar los conocimientos y saberes de las ciencias y humanidades.	• Desarrollo de actitudes favorables para participar en beneficio de su formación integral y del desarrollo sociocultural. • Capacidad para resolver situaciones de la vida cotidiana. • Conciencia ética y manifestaciones de actitudes positivas y de valores en relación consigo mismo y con los demás.

Fuente. Tabla de creación propia con datos de los planes de estudio de los tres países (CNB Guatemala, 2019), (SEP, 22), (Ministerio de Educación de El Salvador, 2019).

Importancia de la EA

La formación artística es de relevancia para el desarrollo de los seres humanos, ya que contribuye a la formación de valores, actitudes, hábitos, habilidades, destrezas; además, ayuda a expresar ideas, sentimientos y pensamientos que, en una etapa tan frágil para el ser humano, como lo es la adolescencia, es indispensable.

De acuerdo con la OEI (2023), la enseñanza de las artes impulsa el desarrollo de nuevas estrategias educativas que se centran en la interdisciplinariedad, integración y cooperación, fortaleciendo habilidades socioemocionales esenciales para el programa de estudio, como la creatividad, el pensamiento crítico, conciencia ambiental, social y cultural, así como la formación de personas comprometidas con el mundo que les rodea.

En Guatemala, las disciplinas artísticas promueven habilidades, hábitos, valores y actitudes necesarios para el crecimiento individual y social. El acuerdo de 2018 dividió la EA en cuatro áreas: artes visuales, danza, música y teatro; los estudiantes pueden elegir en cuál de estas desean ser evaluados (MINEDUC, 2018). Cada una de estas disciplinas busca desarrollar diferentes habilidades, como la percepción visual en artes visuales, la expresión creativa y sensible en danza, la comprensión del lenguaje musical en música y el manejo de emociones y la comunicación en teatro.

En México, la educación básica es la etapa que comprende los primeros años del ciudadano en su formación. En las últimas modificaciones al art. 3.º constitucional se afirma que: “La formación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias” (DOF, 2021, párr. 05).

La educación básica está experimentando una transformación importante en este país, bajo la política de la NEM; esta política otorga una gran importancia a las artes, especialmente en la secundaria. En el nuevo programa de estudios, la EA se convierte en uno de los siete ejes formativos dentro del campo de “Lenguajes”, junto con asignaturas como inglés y español, cuyo objetivo principal es promover la creatividad en el aula, lo que ayuda a los estudiantes a expresarse y apreciar las artes mientras mejoran sus conexiones con la comunidad a través de una exploración sensible del mundo.

Este enfoque busca fomentar la interdisciplinariedad en el aula, considerando las experiencias culturales de los estudiantes, y no se limita solo a las artes en sí; también busca que las experiencias sensibles, que involucran el cuerpo, el espacio, el tiempo, la forma, los sonidos y los colores, estimulen el pensamiento crítico y un sentido de pertenencia a la comunidad. Además, se promueve que los estudiantes se apropien de las artes en diversas formas y expresen sus emociones de manera razonada y crítica a través de proyectos de trabajo que abarcan varias disciplinas artísticas, como la música, la danza, el teatro, la pintura y otros tipos de manifestaciones artísticas.

En este programa, se abandona la enseñanza de las artes de manera aislada y se fomentan experiencias estéticas que se ajustan a las necesidades y contextos de los estudiantes, lo cual permite a los estudiantes ver los aprendizajes desde diferentes perspectivas en lugar de parcelarlos.

En El Salvador, la EA en el tercer ciclo de nivel básico se encuentra muy acotada; a pesar de que en los documentos revisados se resalta la importancia de que los estudiantes adquieran experiencias estéticas en las disciplinas de artes visuales, danza, música y teatro, y que el país transita hacia una reforma educativa necesaria desde hace décadas, los programas de estudio siguen siendo una deuda pendiente para los estudiantes y docentes de El Salvador.

De acuerdo con lo señalado por Mineducyt (2022), la EA implica que las personas combinen sus habilidades de análisis y creatividad para desarrollar sensibilidad y competencia en la apreciación y creación de expresiones artísticas. Existe la propuesta del Ministerio de Educación (MINED), a través de instituciones formales y no formales, de fomentar y ampliar iniciativas para promover el desarrollo de la EA en todas las edades, desde niños hasta adultos.

Comparación de programas de estudio en Guatemala, México y El Salvador

En esta sección se analizan las mallas curriculares de los tres países, en donde se puede observar que, en Guatemala, la EA en el nivel básico se divide en cuatro disciplinas: artes visuales, danza, música y teatro para los

primeros tres grados. En El Salvador también se plantean las cuatro disciplinas en el nivel básico, pero en la plataforma del MINED vigente solo se encontraron los programas del primer ciclo, mencionando que los de segundo y tercer ciclo se publicarán más adelante. Cabe mencionar que el enfoque por competencias de Guatemala y El Salvador es muy semejante al currículo que se llevaba a cabo en México en el Plan de Estudios 2017, y que se abandonó en el año 2022 tras la entrada en vigor de NEM, como se puede observar en la tabla 3, ubicada al final del capítulo, en donde se hace una comparativa de las mallas curriculares de los tres países.

Tabla 3

Mallas curriculares. Competencias por grado en Guatemala y México

Artes visuales	Guatemala
Primer grado	1. Aplica elementos, técnicas y la psicología del color en las composiciones visuales que realiza en forma armónica y/o equilibrada. 2. Experimenta en la elaboración de obras artísticas tomando en cuenta lo humano, familiar, natural, histórico, social y cultural. 3. Expone en actividades culturales sus obras artísticas.
Segundo grado	1. Realiza composiciones con movimientos modernos utilizando las diferentes técnicas del arte plástico y las artes visuales. 2. Elabora obras artísticas de su contexto visual tomando en cuenta lo familiar, natural, histórico, social y cultural. 3. Organiza una exposición de sus trabajos con otras personas.
Tercer grado	1. Crea composiciones aplicando distintas perspectivas y utilizando técnicas extraídas de la tradición maya. 2. Crea arte visual profundizando en temas sociales, históricos y naturales. 3. Organiza exposiciones para presentar en su escuela o en su comunidad.
Danza	
Primer grado	1. Utiliza gestos y sus posibilidades de movimiento como lenguaje corporal expresivo. 2. Experimenta movimientos con su cuerpo al realizar trabajos individuales o grupales de danza. 3. Realiza actividades de baile que fortalecen la identidad cultural.

Danza

Segundo grado	1. Interpreta danzas comunes de su contexto y otros contextos. 2. Valora las imágenes del cuerpo en los trabajos de danza que realiza individual y grupalmente. 3. Relaciona aspectos danzarios de diferentes culturas y épocas mientras los experimenta con el cuerpo.

Tercer grado	1. Crea movimientos que representan expresiones, ideas, sentimientos e intereses de su cultura u otras culturas. 2. Evalúa los movimientos de su cuerpo con los movimientos de los demás en trabajos individuales y colectivos, promoviendo la crítica constructiva. 3. Critica con fundamento artístico los aspectos relevantes de las danzas de su cultura y otras culturas que practica en clase.

Música

Primer grado	1. Experimenta con los sonidos por medio del canto, instrumentos musicales convencionales y no convencionales, de forma individual y colectiva. 2. Experimenta distintas sensaciones provocadas por el contacto de la música. 3. Reconoce su sonoridad individual, familiar y social dentro del contexto nacional.

Segundo grado	1. Interpreta música utilizando diferentes elementos sonoros, incluyendo el canto, instrumentos convencionales y no convencionales, de forma individual y colectiva. 2. Disfruta haciendo música de forma consciente y analítica. 3. Compara la música latinoamericana de su época con la de otros tiempos al ejecutarla.

Tercer grado	1. Improvisa música utilizando el canto, instrumentos musicales convencionales y no convencionales de forma individual y colectiva. 2. Expresa argumentos sobre el valor simbólico de la música, como bien cultural de eutonía individual y de creación social y colectiva. 3. Analiza la música contemporánea, la industria musical y los fenómenos globalizadores que impactan artísticamente en la actualidad.

Teatro

Primer grado	1. Utiliza los trece signos teatrales y los elementos básicos de la actuación. 2. Explora los recursos corporales (individual y en grupo) para recrear un hecho escénico por medio de la experimentación, exploración y descubrimiento. 3. Analiza discursos desde la dramaturgia de diversos autores guatemaltecos.
Segundo grado	1. Elabora su propio discurso teatral por medio de diversos ejercicios de dramaturgia. 2. Clasifica las características de las diversas manifestaciones del arte dramático. 3. Analiza el discurso. 4. Analiza el discurso desde la dramaturgia de diversos autores latinoamericanos.
Tercer grado	1. Produce obras de teatro utilizando los elementos de la dramaturgia. 2. Recrea la dirección escénica utilizando para ello textos teatrales propios y ajenos. 3. Argumenta discursos desde la dramaturgia de diversos autores latinoamericanos.

Avance del programa sintético de artes, fase 6. México 2023

Contenidos	Procesos de desarrollo de aprendizaje		
	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Manifestaciones culturales y artísticas que conforman la diversidad étnica, cultural y lingüística.	Identifica diferentes manifestaciones culturales y artísticas de pueblos indígenas y afrodescendientes de México y del mundo, para interpretar significados que permitan fomentar una sociedad incluyente.	Compara el uso de formas, colores, movimientos, sonidos, entre otros elementos de las artes, en manifestaciones culturales y artísticas de diferentes épocas y orígenes culturales, para fomentar una sociedad incluyente.	Presenta una propuesta creativa, usando intencionalmente el cuerpo, espacio y tiempo, entre otros elementos de las artes, para valorar y promover la diversidad étnica, cultural y lingüística, a favor de una sociedad incluyente.

Avance del programa sintético de artes, fase 6. México 2023

Contenidos	Procesos de desarrollo de aprendizaje		
	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Identidad y sentido de pertenencia en manifestaciones artísticas.	Aprecia la intención expresiva en diversas manifestaciones artísticas, para la construcción crítica de la identidad personal y colectiva.	Reflexiona sobre la manera en que las artes fortalecen la identidad, dan sentido de pertenencia y resultan esenciales para favorecer la interculturalidad crítica.	Crea propuestas artísticas utilizando intencionalmente características de algunos estilos artísticos, a favor de la interculturalidad crítica, para fortalecer la identidad personal y colectiva.
Patrimonio cultural de la comunidad en manifestaciones artísticas que fomentan la identidad y el sentido de pertenencia.	Interpreta manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de la comunidad y de México, para fomentar la identidad personal y colectiva, así como el sentido de pertenencia.	Expresa, mediante lenguajes artísticos, la relevancia de valorar, conservar y preservar el patrimonio cultural, como legado que le otorga identidad y sentido de pertenencia.	Reinterpreta de manera respetuosa manifestaciones artísticas del patrimonio cultural, para valorar su identidad y sentido de pertenencia.
Los lenguajes artísticos en la expresión de problemas de la comunidad.	Usa intencionalmente formas, colores, movimientos, sonidos, entre otros elementos de las artes, para recrear una situación problemática de su contexto y manifestar una postura crítica.	Investiga propuestas artísticas colectivas de entornos rurales y urbanos a favor de la inclusión, para presentar una postura crítica sobre un problema de la comunidad.	Experimenta con técnicas artísticas y elige una que implemente en un proyecto escolar creativo, para imaginar posibles soluciones a problemas de la comunidad.

Avance del programa sintético de artes, fase 6. México 2023

Contenidos	Procesos de desarrollo de aprendizaje		
	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Elementos de las artes y recursos estéticos apreciados en el entorno natural y social, así como en diversas manifestaciones artísticas.	Identifica el uso intencional del cuerpo, del espacio y del tiempo en manifestaciones artísticas, para apreciar e interpretar sus sentidos y significados. Percibe cualidades estéticas en el entorno natural y social, para interpretar sus sentidos y significados.	Analiza el uso intencional de elementos de las artes y recursos estéticos como ritmo, repetición, armonía, contraste, variación, en manifestaciones artísticas, para emplearlos en una creación personal. Reinterpreta los sentidos y significados de las cualidades estéticas del entorno natural y social en creaciones artísticas personales.	Usa intencionalmente figuras retóricas como metáforas, hipérboles, sinécdoques, aliteraciones, en creaciones artísticas colectivas, para representar situaciones vinculadas a la comunidad. Interviene el entorno natural y social, mediante el uso de los lenguajes artísticos, para expresar un mensaje a favor del cuidado del medio ambiente.
Valor estético de la naturaleza, de la vida cotidiana y de diferentes manifestaciones culturales y artísticas.	Disfruta de manifestaciones culturales y artísticas de la comunidad y de otros lugares, para reconocer sus gustos e intereses estéticos. Disfruta de los valores estéticos presentes en la naturaleza, para apreciarla y expresarla.	Investiga diversas manifestaciones culturales y artísticas para expresar un juicio estético y lo difunde en la comunidad escolar. Emite un juicio estético sobre un episodio significativo de la vida cotidiana y lo difunde en la comunidad escolar.	Identifica algunas categorías estéticas como lo bello, lo sublime, lo grotesco, lo trágico, lo cómico, lo siniestro, al apreciarlas en manifestaciones culturales y artísticas, para argumentar sus juicios estéticos y difundirlos en la comunidad.
Expresión artística de sensaciones, emociones, sentimientos e ideas, a partir de experiencias familiares, escolares o comunitarias.	Recrea lúdicamente sensaciones, emociones, sentimientos e ideas, mediante el uso del cuerpo, del espacio y del tiempo, para expresar la relación con su entorno familiar.	Explora con técnicas artísticas y elige una para apreciar, simbolizar y compartir sensaciones, emociones, sentimientos e ideas relacionados con el entorno escolar.	Usa intencionalmente características y funciones de algunos géneros artísticos para crear una obra original que simbolice sus vínculos con la comunidad.

Avance del programa sintético de artes, fase 6. México 2023

Contenidos	Procesos de desarrollo de aprendizaje		
	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Creaciones artísticas que tienen su origen en textos literarios.	Explora con formas, colores, movimientos, sonidos, entre otros elementos de las artes, para reinterpretar textos literarios de la comunidad u otros lugares, haciendo uso de diversos lenguajes artísticos.	Adapta textos literarios provenientes de culturas indígenas o afrodescendientes, experimentando con elementos de las artes y recursos estéticos como la repetición, ritmo, armonía, contraste, variación, para sensibilizar a la comunidad sobre las formas de expresión de los pueblos originarios.	Construye una narrativa personal o colectiva, a partir de un texto literario de su interés, empleando en forma artística cuerpo, espacio y tiempo.
Memoria colectiva representada por medios artísticos, para registrar experiencias comunitarias.	Recupera de la memoria colectiva acontecimientos significativos de las familias, escuela o comunidad, para presentarlos de manera creativa.	Reinterpreta, mediante características de algunos géneros artísticos, un acontecimiento familiar, escolar o comunitario significativo de la memoria colectiva.	Manifiesta una postura crítica sobre la memoria colectiva, acerca de un acontecimiento relevante para la comunidad, al hacer uso de los lenguajes artísticos.
Procesos creativos que ponen en práctica la comunicación dialógica como estrategia para erradicar expresiones de violencia.	Expresa, mediante elementos de las artes como las formas, colores, movimientos, sonidos, la relevancia del diálogo como una alternativa a las manifestaciones de violencia presentes en la familia, escuela y comunidad.	Imagina y comparte propuestas artísticas de acción para contribuir en la erradicación de la violencia en la familia, escuela y comunidad, haciendo uso de una comunicación abierta, respetuosa y empática con la diversidad.	Presenta al público una propuesta artística respetuosa y empática con la diversidad, para sensibilizar a la comunidad acerca de la importancia del diálogo para erradicar la violencia en el entorno.

Avance del programa sintético de artes, fase 6. México 2023

Contenidos	Procesos de desarrollo de aprendizaje		
	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Vida saludable expresada a través de mensajes contruïdos con elementos de las artes, para difundirlos por distintos medios de comunicación.	Emplea intencionalmente formas, colores, movimientos, entre otros elementos de las artes, para representar una vida saludable y la difunde por un medio de comunicación escolar.	Crea mensajes que promuevan una vida saludable, utilizando artísticamente formas, colores, movimientos y sonidos, entre otros elementos de las artes, para difundirlos por distintos medios de comunicación.	Construye una narrativa a favor de una vida saludable, mediante el uso artístico de distintos formatos como fotografía, historieta, secuencia corporal, secuencia sonora, entre otros, y la difunde por distintos medios de comunicación.
Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, como herramientas creativas que favorecen la inclusión.	Identifica algunas características sensoriales de la Lengua de Señas Mexicana, el código Braille, los tableros de comunicación y otros sistemas alternativos y aumentativos, para fomentar la interacción, sensibilización y empatía con la diversidad.	Experimenta con sistemas alternativos y aumentativos de comunicación al usar artísticamente el cuerpo, espacio, tiempo, entre otros elementos de las artes, en una propuesta comunitaria que visibilice la diversidad y fomente la inclusión social.	Crea códigos que favorezcan la inclusión, a través del uso artístico de formas, colores, texturas, movimientos, gestos, sonidos, entre otros recursos que incorporen características de los sistemas alternativos y aumentativos.
Manifestaciones artísticas que emplean sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, elaboradas por personas con discapacidad y/o diseñadas para ellas.	Reconoce los valores estéticos y creativos de las manifestaciones artísticas realizadas por personas con alguna discapacidad, para fomentar la inclusión.	Aprecia y reflexiona acerca del uso de sistemas alternativos y aumentativos en manifestaciones artísticas dirigidas a personas con discapacidad, para favorecer el tránsito a una sociedad incluyente.	Presenta una creación artística en la que experimente con sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, para favorecer el tránsito a una sociedad incluyente.

Fuente. Tabla de creación propia con fuentes de CNB Guatemala, 2021; CNB El Salvador, 2023; SEP, 2022.

En la plataforma del MINED de El Salvador, no se encontraron programas de estudio del tercer ciclo que corresponde a los grados 7.º al 9.º de educación básica, de acuerdo con Valle (2016). Los docentes utilizan programas de estudio del año 2004 y 2009 que localizan en internet; estos últimos enfocados en competencias, como el que utiliza actualmente Guatemala y México siguió durante los años 2017-2022. Estos se dividen en las disciplinas de artes visuales, danza, música y teatro. Sin embargo, existe otro grupo de docentes que, ante la falta de apoyo, de materiales y capacitación, ha impedido a estos profesionales replantear su práctica educativa, reduciéndola a la enseñanza de manualidades, en lugar de abordar todas las áreas que comprende esta asignatura.

Discusión de resultados y conclusiones

En este análisis comparativo de los sistemas educativos de México, Guatemala y El Salvador, se pueden extraer algunas consideraciones importantes para discutir la manera en que los tres países abordan la EA en el nivel básico-secundaria-tercer ciclo.

Existen similitudes entre los tres países en cuanto a que reconocen la importancia que tiene la EA en el desarrollo integral de los estudiantes, como lo mencionan en los diferentes documentos emitidos por los sistemas educativos publicados. En El Salvador, a este respecto, López (2021) señala que el propósito final de la EA es utilizar el arte como una herramienta educativa que permita moldear ciudadanos capaces de generar cambios positivos en su entorno y en la sociedad en general, ya que esta asignatura promueve la creatividad, la expresión emocional y la comunicación efectiva, lo que beneficia el bienestar de los estudiantes y su capacidad para abordar desafíos en la vida cotidiana. Así mismo, en Guatemala, el Currículo Nacional Base, CNB (2023), afirma que el arte constituye una rica fuente de estímulos que potencian los procesos creativos, promoviendo un aprendizaje profundo y significativo, lo que se refleja en la capacidad del estudiante para expresarse de manera original, expresiva, variada, dinámica y creativa, lo que contribuye a desarrollar una mayor sensibilidad, libertad, independencia, capacidad crítica y expresividad en su vida cotidiana. En este mismo sentido, México, con su reciente proyecto educativo

denominado NEM (2024), afirma que la EA juega un papel fundamental en el desarrollo de los estudiantes, debido a que alienta la creatividad y la capacidad de análisis, así como en el desarrollo de habilidades artísticas y estéticas, mejora en la conciencia y la memoria, estimula la imaginación y la creatividad, promueve la tolerancia y el respeto hacia la diversidad cultural, fomenta la sensibilidad y la apreciación estética y mejora el rendimiento académico en otras asignaturas.

Actualmente, tanto en México como en Guatemala, la formación de los estudiantes en las artes desempeña un papel fundamental para la preservación y promoción de la cultura y el patrimonio. Los gobiernos de ambos países han hecho esfuerzos por crear los documentos para sistematizar los aprendizajes de los estudiantes que les permitan lograr el perfil de egreso de la educación básica. Sobre el caso de Guatemala, Galicia (2019) menciona que a lo largo del tiempo se han implementado diferentes métodos para formar a los docentes en el ámbito artístico, abarcando desde la creación de materiales didácticos hasta la especialización de sus docentes en áreas específicas como la música, las artes plásticas y la historia del arte, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación en estas disciplinas.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, se ha encontrado que existen carencias en cuanto a la especialización de los maestros en otras áreas. En este contexto, Galicia (2019) afirma que en Guatemala no hay preparación formal para maestros de las disciplinas de teatro y danza, pero sí cuentan con formación docente para las disciplinas antes mencionadas.

En cuanto a México, es preciso señalar que su sistema educativo se encuentra en un proceso de actualización, pues apenas en el 2022 entró en vigor la NEM, que según Félix (2023) se presenta como un proyecto educativo que tiene un enfoque crítico, humanista y comunitario; cuyo propósito es formar estudiantes de manera integral, enfocándose tanto en el desarrollo de habilidades cognitivas como en la autoconciencia, el autocuidado y la autovaloración. Además de buscar fomentar el pensamiento crítico, el diálogo como base para las relaciones interpersonales, la adopción de valores estéticos y democráticos, además de la colaboración y el compromiso activo de la comunidad para impulsar cambios sociales significativos.

Aunque aún es pronto para medir los resultados de esta nueva política educativa, pueden advertirse cambios significativos en la forma de ver las

artes como un lenguaje total, dentro de la educación humanista; sin embargo, también persisten retos que es necesario atender para lograr una verdadera revalorización de la materia, tal y como lo advierte Félix (2023), quien sostiene que la EA sigue teniendo limitaciones en cuanto al tiempo dedicado a las clases, la falta de profesionales especializados en este ámbito, materiales e infraestructura deficientes y diversos desafíos que se deben atender para lograr los objetivos establecidos, dado que la materia es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes.

Sin soslayar las precisiones antes citadas, cabe una mención especial hacia la gran importancia que la NEM concede al aprendizaje sobre las tradiciones culturales locales, lo que contribuye a mantener viva la identidad cultural y el orgullo nacional, como se aprecia en los programas de estudio publicados por la SEP.

En contraste, El Salvador aún no ha logrado establecer una enseñanza de las artes que promueva los objetivos señalados en sus documentos oficiales. Como lo afirma Valle (2016, como se citó en Valle, 2011), el análisis de la EA en la educación básica de El Salvador revela una enseñanza deficiente en las escuelas públicas debido a factores estructurales tales como la poca importancia que la sociedad salvadoreña da a la EA, la carencia de programas de capacitación específicos para docentes de esta asignatura, limitación de recursos, así como la inclinación de los docentes hacia otras materias que consideran más importantes. Esto ha provocado una irregularidad en la enseñanza de las artes y la adopción de un enfoque pseudoacadémico en lugar de uno más holístico y cultural.

De lo anterior se deduce que tanto la falta de preparación adecuada para los educadores, la falta de docentes especializados, así como la carencia de programas de estudio de la asignatura, afectan negativamente la integración de la EA en el plan de estudios nacional y la educación completa de los alumnos salvadoreños.

Ahora bien, en cuanto a las semejanzas y las diferencias que presentan los programas de estudio de educación artística en los tres países, es posible observar al hacer el análisis de las mallas curriculares publicadas por los gobiernos que Guatemala y El Salvador comparten la enseñanza de la EA por competencias, que se dividen en 4 disciplinas: Artes visuales, danza, música y teatro. Este plan de estudio es semejante al que se llevó a

cabo en México en el año 2017 y que se transformó posteriormente en la NEM en el año 2022. Sin embargo, El Salvador no cuenta con programas de estudio en el tercer ciclo de la educación básica, pues transita hacia una nueva política de gobierno denominada Mi Nueva Escuela; sin embargo, tampoco se encontraron programas de años anteriores para este nivel. De acuerdo con el MINED (2024), apunta que durante el primer trimestre del año presentará los nuevos programas de estudio de EA para segundo y tercer grado y ciclo dos de educación básica, y de manera progresiva se publicarán los del tercer ciclo; además, se comenzará a implementar el programa educativo actualizado.

Por otra parte, México está experimentando una transformación en su sistema educativo. De acuerdo con la NEM (2024), se da un lugar destacado a la enseñanza de las artes; este enfoque busca integrar las artes en el plan de estudios dentro del campo formativo llamado Lenguajes, junto con las asignaturas de Lengua indígena, Lengua de señas mexicana, Inglés y Español, fomentando la creatividad y la apreciación artística a través de un enfoque interdisciplinario. De estas transiciones se infiere que en años posteriores Guatemala y El Salvador avanzarán hacia un plan de estudio semejante a la NEM.

Los tres países enfrentan desafíos en términos de acceso, calidad y equidad en la EA; sin embargo, también existen oportunidades emocionantes. Pues en un mundo cada vez más centrado en la tecnología, las habilidades creativas y artísticas son cada vez más valoradas en el ámbito profesional, lo que podría abrir puertas a futuras carreras emocionantes.

Las disciplinas artísticas contribuyen significativamente al desarrollo cultural y económico de estos países. Según la UNESCO (2006), la EA es una herramienta valiosa para que los países puedan formar a las personas con habilidades necesarias para aprovechar su rico patrimonio cultural, así como la promoción de tradiciones artísticas y culturales locales puede tener un impacto positivo en el turismo y la economía en general de las naciones.

También la Fundación Aquae (2012) afirma que la EA es un componente valioso en estos sistemas educativos, brindando a los estudiantes una gama de habilidades que les servirán en diversos aspectos de sus vidas, pues a medida que estos países continúan desarrollando sus programas en esta asignatura, se espera que sigan cosechando los beneficios culturales, emocionales y profesionales que ofrece esta disciplina.

Consideramos a las artes como una parte esencial de las políticas educativas en todos los países, pues fomentan el desarrollo emocional, cognitivo, social y físico de los estudiantes, promoviendo su bienestar integral, además de se estimula la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico, que son habilidades fundamentales para resolver problemas y adaptarse a situaciones diversas de la vida. A través de las artes los estudiantes aprenden a expresarse de manera original, a comunicar ideas y emociones de forma efectiva, lo que mejora su capacidad de relacionarse con los demás. Además, el arte también ayuda a preservar y valorar la cultura y el patrimonio de un país, promoviendo el respeto hacia la diversidad cultural y la identidad nacional

Con este capítulo aspiramos a contribuir significativamente a una comprensión más profunda de la EA y su papel esencial en el desarrollo de los adolescentes en América Latina; resulta la gratificante experiencia de explorar en detalle los currículos de estos tres países hermanos, subrayando la importancia y el valor de sus programas de estudio en el contexto educativo regional.

Finalmente, con este capítulo, buscamos aportar de manera significativa a una comprensión más profunda de la EA y su papel esencial en el desarrollo de los adolescentes en América Latina. Ha sido una experiencia gratificante explorar en el estudio comparado de estos tres países hermanos, resaltando la importancia y el valor de sus esfuerzos por brindar la mejor educación estética a sus estudiantes de nivel básico-secundaria-tercer ciclo.

Referencias

- Antonio, G. R. (noviembre de 2005). Redalyc.org. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa>
- Bernheim, C. T. (2007). *América Latina: identidad y diversidad cultural. El aporte de las universidades al proceso*. Obtenido de Redalyc.org: <https://www.redalyc.org/pdf/305/30501810.pdf>
- CNB Guatemala. (4 de Enero de 2019). *Currículo Nacional Base Guatemala. Obtenido de Currículo Nacional Base Guatemala*. https://cnbguatemala.org/wiki/CNB_Ciclo_B%C3%A1sico/Perfil_de_egreso
- Guatemala. Ministerio de Educación. (2023). *Currículo Nacional Base (CNB): Educación Artística Ciclo Básico*. https://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/documents/CNB/CNB_TODOS_LOS_NIVELES/3-PDF_CNB_CICLO_BASICO/CNB-ciclo-Basico/CNB%20Educacio%C3%A1n%20Arti%C3%A1stica%20Ciclo%20ba%C3%A1sico.pdf
- Díaz Barriga, F. (2016). *La teoría del curriculum*. Narcea Ediciones.
- Dorn, C. M. (2017). *For the Common Good: A New History of Higher Education in America*. Cornell University Press.
- El Salvador. Ministerio de Educación. (2017). *Guía de educación artística: Ciclo 1*.
- El Salvador. Ministerio de Educación. (2021). *Plan de estudio: Tercer ciclo de educación básica*. https://www.mined.gob.sv/downloads/programas/Plan_Estudio_Tercer_Ciclo_Basica.pdf
- El Salvador. Ministerio de Educación. (2024). *Orientaciones pedagógicas 2024*. https://www.mined.gob.sv/orientaciones2024/orientaciones_pedagogicas_2024.pdf
- El Salvador. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2022). *Manual de diseño de Mi Nueva Escuela (Anexo N.º 4)*. <https://www.mined.gob.sv/licitacion/2022/LPI%20No%2021-2022/ANEXO%20No%20%204%20MANUAL%20DE%20DISE%C3%91O%20DE%20MI%20NUEVA%20ESCUELA.pdf>
- El Salvador. Ministerio de Educación. (1999). *Programa de estudio: Tercer grado, educación básica*. https://www.mined.gob.sv/descarga/programas-estudio/programa-tercer-grado_0_.pdf

- El Salvador. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2019). (Anexo N.º MINEDUCYT-2020-0129). Portal de Transparencia. <https://www.transparencia.gob.sv> Félix, K. (30 de 10 de 2023). Afluir.es. Obtenido de Afluir.es: <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.7.166>
- Fundación Aquae. (Mayo de 2012). *fundacionaquae.org*. Obtenido de fundacionaquae.org: <https://www.fundacionaquae.org/wiki/educacion-artistica/>
- Galicia, C. (12 de Junio de 2019). repositorio.uvg.edu.gt. Obtenido de repositorio.uvg.edu.gt: <https://repositorio.uvg.edu.gt/xmlui/bitstream/handle/123456789/3856/Trabajo%20de%20graduaci%C3%B3n%20Carlos%20Augusto%20Galicia%20Silva%20Educaci%C3%B3n%20Art%C3%ADstica%20Evaluaci%C3%B3n%20de%20la%20evolu-ci%C3%B3n.pdf?sequence=1>
- García, A. (02 de noviembre de 2005). redalyc.org. Obtenido de redalyc.org: <https://www.redalyc.org/pdf/874/87400207.pdf>
- INEGI. (2021). *www.inwgi.org.mx*. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/ENAPE/ENAPE2021.pdf>
- La Nueva Escuela Mexicana (NEM). (2024). *nuevaescolamexicana.org*. Obtenido de *nuevaescolamexicana.org*: <https://nuevaescolamexicana.org/cuales-son-las-principales-caracteristicas-y-enfoques-de-la-educacion-artistica-en-la-nueva-escuela-mexicana/>
- López Espinoza, Z. E. (2021). *Guía metodológica de educación artística*. mined.gob.sv. Obtenido de mined.gob.sv: https://www.mined.gob.sv/downloads/guias/GUIA%20DE%20EDUCACION%20ARTISTICA_C1_2021.pdf
- Marín, R. (2017). *Didáctica de la Educación artística*. Madrid: file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/DIDACTICA_DE_LA_EDUCACION_ARTISTICA.pdf. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38894613/EL_ARTE_DE_DIBUJAR-libre.pdf?1443238452=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDIDACTICA_DE_LA_EDUCACION_ARTISTICA.pdf&Expires=1697415433&Signature=QWViNrs2GnosbdwGJAu9r7-AV~DcxRngEXJ1BarjWSSibAy-
- Núñez, P. (2008). El desarrollo de la competencia comunicativa y los talleres de escritura. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (4), 85-94. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/96/69>

- Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas. (2021). *Perfil educativo*: <https://www.observatorioeducacion.org/perfiles-por-pais/el-salvador>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *La educación artística*. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/cultura/artes>
- Raventós, S. M. (1987). El fundamento de la metodología comparativa en educación. En F. Sanvisens Marfull (Ed.), *Educación* (pp. 45-60). Editorial Herder.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación pre-escolar, primaria y secundaria 2022*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_pre-escolar_primaria_secundaria_2022.pdf
- Tonon, G. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos. En G. Tonon (Comp.), *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (pp. 15-37). Universidad Nacional de La Matanza. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3702607>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Hoja de ruta para la educación artística: Conferencia Mundial sobre la Educación Artística* (Lisboa, 6-9 de marzo de 2006). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Semana Internacional de la Educación Artística*. <https://es.unesco.org/commemorations/artseducationweek>
- Valle, M. E. (6 de Septiembre de 2016). *Pensar la educación artística en el currículo nacional*. Universidad Dr. José Matías Delgado. Obtenido de <file:///C:/Users/ADMIN/OneDrive/Documentos/DOCTORADO/Capitulo%20de%20libro/ED%20ARTISTICA%20el%20salvador.pdf>

Capítulo 17

El plan de estudios de nivel secundaria en Alemania, Australia y México

*Anival Roberto Othón Medina Sánchez*³²

*Albelí Segovia Sánchez*³³

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003610>



³² Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRETAM). Correo electrónico: anivalmedina_dpe6@cretam.edu.mx

³³ Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa CRETAM. Correo electrónico: alheli_segovia@cretam.edu.mx

Introducción

“El estudio de los sistemas educativos constituye en la actualidad una de las herramientas más efectivas en el reconocimiento de los aspectos que influyen en la calidad educativa” (Prats et al., 2005). Esto significa que la comparación entre los sistemas educativos de distintos países sirve como parámetro para analizar la forma en que está organizado el nivel educativo secundaria en cada uno de los países antes mencionados en el capítulo, haciendo referencia en esta investigación a las naciones de México, Alemania y Australia, miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), los cuales han hecho reformas para contribuir en la mejora del aprendizaje en los jóvenes con un rango de edad entre los 12 y 15 años (Nivel Secundaria).

En septiembre de 2015, en la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible que se celebró en Nueva York, los Estados Miembros aprobaron oficialmente la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030. La Agenda contiene 17 objetivos, entre los que figura el nuevo objetivo de educación mundial (ODS4). El objetivo 4 consiste en promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y tiene siete metas y tres medios de ejecución (UNESCO, 2020).

Según el Consejo Nacional de Educación de Chile, este hace mención de que los planes de estudio definen la organización del tiempo escolar para el logro de los Objetivos de Aprendizaje determinados en las Bases Curriculares, detallados en horas mínimas de clases para cada curso y sus respectivas asignaturas, sumado a que el mismo Consejo Nacional de Educación menciona que los programas de estudio ayudan a organizar y orientar el trabajo pedagógico del año escolar, proponiendo al docente un ordenamiento de los Objetivos de Aprendizaje (OA) determinados en las Bases Curriculares, debido a que constituyen una orientación acerca de cómo secuenciar los OA, cómo combinarlos entre ellos y cuánto tiempo

destinar a cada uno durante el año, con el objetivo de que se implementen de manera adecuada (CNED, 2023).

El presente capítulo ha sido elaborado con la finalidad de establecer una comparativa en la manera en cómo se implementan los planes de estudios en México, así como en Alemania y Australia, en la etapa de educación secundaria, algo que tiene tanta relevancia, ya que tanto los directivos como los docentes, alumnos, padres de familia y autoridades educativas son responsables del buen desarrollo de la sociedad en la que viven, por lo que es importante que todos los involucrados en la educación conozcan cómo está estructurado el sistema educativo, al igual que la importancia de que el personal docente y directivo estén actualizados en sus métodos de enseñanza y gestión, respectivamente, para poder garantizar una educación de excelencia, especialmente porque el nivel educativo secundaria es la etapa en la que el alumno sufre los mayores cambios, tanto fisiológicos como psicológicos, entrando en la etapa de la pubertad, pasando por la adolescencia.

Es importante hacer este estudio comparativo entre estos países y sus planes de estudio, ya que, por una parte, las tres naciones pertenecen a la OCDE, y tanto el país europeo como el país americano y el país oceánico han estado participando en la Evaluación PISA desde el año 2000, obteniendo cada nación resultados diferentes, sumado a que cada una brinda distintas asignaturas mediante sus planes de estudio, las cuales consideran que son útiles para los estudiantes, específicamente en el nivel educativo secundaria, con miras a un mundo cada vez más demandante, en donde la globalización ha conectado a la mayor parte de los países en todos los sentidos.

La educación comparada es una disciplina científica y académica que se integra dentro de la rama de las Ciencias de la Educación y consiste en estudiar los modelos educativos de diferentes países y regiones con el objetivo de conocer los fenómenos sociales y formativos que se desarrollan en cada zona. De este modo, se pretende establecer una radiografía del estado del sistema de educación mundial y contribuir en su mejora (Pérez, 2024).

Esta disciplina es de especial interés en este ámbito, ya que permite establecer modelos funcionales que posibiliten a la sociedad evolucionar hacia una enseñanza avanzada mediante acciones de innovación educati-

va. Asimismo, se basa en la idea de que no es posible diseñar actividades educativas sin tener en cuenta cómo han funcionado en otros lugares, analizando las características que este proceso ha tenido en otros contextos.

Conceptualización de educación, educación secundaria, plan de estudio, docente y estudiante

La educación es un derecho humano fundamental que permite sacar a los hombres y las mujeres de la pobreza, superar las desigualdades y garantizar un desarrollo sostenible, siendo una de las herramientas más potentes para sacar de la pobreza a los niños y adultos marginados, así como un catalizador para garantizar otros derechos humanos fundamentales. Es la inversión más sostenible. El derecho a una educación de calidad está indisolublemente ligado a la Declaración de los Derechos Humanos y a muchos otros instrumentos normativos internacionales, que son el resultado del trabajo conjunto de la UNESCO y las Naciones Unidas (UNESCO, 2023).

Con respecto a lo dicho por la UNESCO, la educación es una pieza clave para el buen desarrollo de una nación, ya que un pueblo educado logra combatir la ignorancia, así como salir de la pobreza, entre otros problemas, los cuales aquejan de manera considerable tanto a ciudades como a pueblos, estados y naciones, por lo que una buena inversión en la educación genera un cambio en la mentalidad de las personas y, por consiguiente, una mejoría en el desarrollo de una sociedad, tanto a corto como a mediano y largo plazo.

Según Delors (1997), la distinción entre la educación primaria y la secundaria no solo se sustenta en la acotación temporal de una determinada “edad ideal” y de sus respectivos fines y alcances, sino que además es necesario ubicarla en un contexto específico y con contenidos apropiados.

En torno a lo mencionado por Delors, la enseñanza secundaria representa el nivel educativo idóneo para poder cristalizar las expectativas de los sistemas formales, y dado su carácter vestibular, habría de considerársele como un periodo apropiado para detectar e impulsar los talentos más variados, ya que la etapa de la adolescencia es donde se presentan los cambios más importantes de los seres humanos, por el hecho de que se deja atrás la etapa de la infancia para pasar a un proceso de maduración hacia la etapa adulta.

En este sentido, los contenidos de un currículum común, como son el estudio de lenguas nativas y extranjeras, las matemáticas, las ciencias y la cul-

tura general, tendrían que verse enriquecidos y actualizados en correspondencia con los constantes procesos de la globalización, la necesidad de una interacción intercultural y la utilización de los avances científicos y tecnológicos al servicio de un desarrollo humano sustentable (Delors, 1997, p. 131).

Respecto a lo dicho por Delors en torno a los contenidos de un currículo educativo, los contenidos que más son evaluados en las pruebas estandarizadas a nivel mundial mediante el examen PISA son aquellos que tienen que ver con la comprensión lectora, así como las matemáticas y la ciencia, siendo asignaturas en donde México ha quedado rezagado con respecto a Alemania y Australia, las cuales estas dos últimas se han logrado posicionar en los 20 primeros lugares desde que la evaluación fue implementada a nivel mundial desde el año 2000.

Arnaz (2012) afirma que “un plan de estudios es una descripción general de lo que ha de ser (o puede ser) aprendido, a la que debe complementársele con descripciones minuciosas contenidas en las cartas descriptivas. La función de los planes de estudios es la de permitirnos comunicar y examinar una gran cantidad de aprendizajes, así como su orden y circunstancias” (p. 29).

Esta definición implica un cambio de paradigma cuando se indica cantidad de aprendizaje en vez de contenidos; términos como el orden y las circunstancias en el proceso formativo toman relevancia y se centra en el estudiante.

“El plan de estudios y los programas son documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarios llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículo” (Casarini, 1999, p. 8).

Los planes de estudio pueden estar organizados por asignaturas, áreas de conocimiento o módulos; cualquiera de las opciones implícitamente tiene una concepción de hombre, ciencia, conocimiento, práctica, vinculación escuela-sociedad, aprendizaje y enseñanza, práctica profesional, entre otros.

La concepción de educación engloba tanto política, cultura, historia del desarrollo de seres humanos y la sociedad, donde sean capaces de transformarla, siendo el docente pilar principal de la educación, por lo cual su formación continua y permanente es una necesidad básica para la retroalimentación de su práctica docente (Pérez y Reyes-Rodríguez, 2021).

Un docente, también llamado profesor, es la persona que imparte conocimientos o algún tema determinado y enseña a un diverso grupo de

personas, ya sean niños, niñas, jóvenes, adultos y más. La función de este rol se basa en su carácter y su disciplina profesional para enseñar, para realizar los distintos procesos de enseñar a través de actividades, evaluación y práctica para que así cada estudiante logre formarse y, por consiguiente, pueda afrontar situaciones que ocurren en la vida cotidiana y no solamente adquiera conocimientos, los cuales, si no se les encuentra sentido, son propensos al olvido.

“El docente debe percibir al alumno como un sujeto que posee un determinado nivel de desarrollo cognitivo y que ha elaborado una serie de interpretaciones o construcciones sobre ciertos contenidos escolares” (Villavicencio-Ávalos, 2020).

En torno al nivel educativo secundaria, lo dicho por Villavicencio-Ávalos tiene que ver con que el estudiante es una persona que ha adquirido conocimientos y habilidades, pero que sigue en un proceso de crecimiento, ya que la etapa de la adolescencia es la etapa con una mayor cantidad de cambios físicos y psicológicos, por lo cual el docente debe tener diferentes formas de impartir el conocimiento a través de diferentes estrategias, las cuales tengan como objetivo que el estudiante adquiera el conocimiento de un determinado tema y lo pueda aplicar en alguna situación de la vida cotidiana, evitando que se convierta en un conocimiento inerte.

Metodología

La metodología empleada para realizar esta investigación ha sido la búsqueda en diversas fuentes bibliográficas, haciendo mención sobre su estructura escolar, especificando el nivel educativo secundaria, mencionando también sobre cómo se forman los docentes, pero especialmente se abordan las asignaturas que se imparten en el nivel educativo dicho con anterioridad y las problemáticas que se presentan, debido a que la globalización ha provocado que los métodos de enseñanza y gestión se actualicen, sumado a que, al ser muy cambiante la sociedad en todos los aspectos, implica una gran responsabilidad a la escuela por preparar buenos ciudadanos y competentes para los desafíos que la sociedad demanda, dando también soluciones posibles para abordar de buena manera el Plan de Estudios.

Plan de estudios nivel secundaria en Alemania

“El sistema educativo alemán presenta particularidades que lo distinguen del de otras naciones, y ha experimentado cambios por la reunificación de la República Federal de Alemania (RFA) y la República Democrática de Alemania (RDA)” (Berengueras, 2011).

En Alemania, las escuelas no están organizadas de forma centralizada, sino que la educación es competencia de los Estados federados. Los ministerios de educación de los 16 estados federados son los responsables. La variedad de asignaturas, programas de estudios, títulos y transiciones entre tipos de escuelas puede estar regulada de manera diferente en cada Estado federado (Schüttler-Hansper, 2024).

Tal como afirma Meix (2013): “la manera en que han ejercido las competencias los Länder alemanes, que han confiado una posición significativa a las instituciones de cooperación intrafederal (particularmente la Conferencia Permanente de Ministros de Cultura), bien conscientes de su integración en un Estado federal” (p.43). Esto hace referencia a que el Sistema Educativo Alemán se ha preocupado porque los estudiantes estén preparados para el mundo laboral, el cual es muy importante en un mundo cada vez más globalizado, demandando personas con grandes aptitudes para resolver problemas, así como describir la manera en que los solucionaron.

El sistema educativo de Alemania es descentralizado y varía entre los estados federados (*Länder*). A diferencia de países con mera enseñanza obligatoria, en Alemania no se permite a los padres la enseñanza en casa, teniendo en cuenta que las escuelas públicas en Alemania, con su alto nivel de educación, son gratuitas y se financian con impuestos. Alrededor del nueve por ciento de los alumnos son formados en escuelas privadas, las cuales cobran derechos de matrícula, y en torno a la educación secundaria, esta se divide en dos etapas: educación secundaria inferior (*Hauptschule* o *Realschule*) y educación secundaria superior (*Gymnasium*), y cuando se finaliza este nivel educativo, los estudiantes pueden optar por diferentes trayectorias académicas o vocacionales.

En Alemania rige la escolaridad obligatoria general, amparada en la atribución educativa del Estado. Por lo general, los niños comienzan la escuela a la edad de seis años y asisten a ella durante al menos nueve años. Inicialmente, los niños cursan la escuela elemental (*Grundschule*) de cua-

tro años. En el cuarto grado se decide cómo continúan su formación. El sistema de colegios secundarios se divide en 4 modalidades: *Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium* y *Gesamtschule*.

Con respecto al Sistema Educativo Alemán en el nivel educativo secundaria, al finalizar la primaria, y cumplidos los 10 años, los niños suelen ir a uno de los tres tipos de colegios de secundaria según el nivel académico que hayan demostrado hasta el momento, el cual es el nivel de secundaria inferior (*Sekundarstufe I*), teniendo un periodo de cobertura hasta los 15/16 años, cuando finaliza la educación obligatoria. Por lo tanto, en el nivel educativo secundaria en Alemania se divide en tres niveles:

- *Hauptschule* (hasta los 15/16 años). Prepara a los alumnos para la formación profesional y termina con una prueba conocida como *Hauptschulabschluss*. La *Hauptschule* está concebida para los alumnos menos brillantes académicamente. Una vez se gradúan, después de la 9. Klasse, los alumnos suelen realizar una formación profesional dual que les permite aprender un oficio en una empresa a través de unas prácticas (*Lehre*) en alguna ocupación manual, combinando con estudios a tiempo parcial en una escuela de formación profesional (*Berufsschule*).

- *Realschule* (hasta los 15/16 años). Ofrece más opciones para estudiantes de nivel medio y termina con el examen llamado *Realschulabschluss*. La *Realschule* está concebida para aquellos que van a hacer prácticas de formación profesional, una vez graduados tras finalizar la 10. Klasse, requieren conocimientos más académicos, como enfermería, y se pone más énfasis en las habilidades matemáticas y del lenguaje que en las manuales.

- *Gymnasium* (hasta los 15/16 años). Es el tipo de escuela que prepara a los alumnos para la educación superior.

Un aspecto relevante del sistema educativo alemán es el establecimiento de estándares para aspectos medulares relacionados con la educación; así, por ejemplo, al definir normas generales para la formación inicial y el desarrollo profesional, orienta un perfil profesional básico del docente de acuerdo con las aspiraciones nacionales; este debe ser atendido por las universidades que forman a estos profesionales (Chaves Salas, 2017).

Si los hijos/as de los padres o madres de familia o familiares de los tutores son mayores de seis años, deberán ir a la escuela, dado que en Alemania la escolarización es obligatoria y la gran mayoría de las escuelas en Alemania son estatales, por lo que los alumnos pueden acudir a estas escuelas de for-

ma gratuita, además de la existencia de escuelas privadas e internacionales, que a diferencia de la escuela pública, estas son de paga, y en función de la región a la que vaya una familia a vivir, se encontrarán con un sistema escolar dotado de algunas características propias, teniendo, por ejemplo, aquellos/as alumnos/as que no aprenden exactamente lo mismo en los diferentes estados federados y no siempre emplean los mismos libros de texto (Gobierno de Alemania, 2024).

A partir de los diez años, el sistema educativo alemán separa a los niños en tres tipos distintos de colegio (*Gymnasium*, *Realschule* y *Hauptschule*) según el nivel que hayan demostrado durante sus primeros cuatro años de colegio. Debido a los distintos tipos de colegio y la importancia que se otorga a los resultados, el sistema escolar alemán es muy rígido y a menudo criticado por determinar el futuro del niño a una edad muy temprana, por lo que algunos Länder han creado otro tipo de colegios (*Gesamtschulen*) que integra a los tres tipos de colegios anteriores y donde los niños se educan hasta los 16 años, sumado a que otros expertos consideran que ese sistema condiciona las expectativas que los niños tienen sobre sí mismos y que, incluso, puede mermar su autoestima, existiendo una desigualdad entre los alumnos de las diferentes modalidades de nivel educativo secundaria.

Toda la política educativa del sistema alemán se centra y estructura en función de la etapa de secundaria, eje vertebral de todo el sistema, donde se preparan a los alumnos/as para el acceso al mundo laboral y/o la universidad. La organización escolar en Alemania se encarga de la dirección escolar correspondiente en acuerdo con el ministerio de educación competente. Es normal que los niños inmigrantes recién llegados, quienes no tengan suficientes conocimientos del idioma, no atiendan directamente una clase escolar, sino una clase muestra con el propósito de poder integrarlos lo más pronto posible a clases escolares regulares y, en el caso de que los alumnos que son de origen extranjero aún no dominen el idioma alemán, será importante que se asegure que la escuela ofrece los popularmente conocidos como “cursos de alemán como idioma extranjero”. En estos cursos los maestros se ocuparán de que su hijo entienda todo en clase y que no corra ningún riesgo de obtener malas calificaciones por este motivo.

Para los estudiantes con necesidades pedagógicas especiales existen escuelas especiales acordes a sus limitaciones. No obstante, la meta es nor-

malizar el aprendizaje conjunto de niños y niñas con y sin discapacidad, en consonancia con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. El Gobierno federal hace hincapié en proporcionar a los niños, niñas y jóvenes mejores oportunidades educativas, independientemente de la situación social de sus padres (Tatsachen, 2024).

La preparación académica y la excelencia son dos objetivos muy claros para los alemanes; por esto la educación secundaria en Alemania está organizada para enfocarse en las capacidades de los estudiantes y que estos exploten estas mismas de la manera más eficiente posible. La *Hauptschule* está enfocada en ofrecer a los alumnos con resultados académicos inferiores que no contemplan la opción de asistir a la universidad (sin embargo, eso no es una condición obligatoria). Está centrado en consolidar una educación académica general en un ritmo más prolongado; existen varias materias más enfocadas al mundo laboral, como *Arbeitslehre* (introducción al mundo del trabajo).

Las asignaturas impartidas en la *Hauptschule* son: Lenguaje, Matemáticas, Deporte, Física, Política, Química, Arte, Biología, Música, Geografía, Religión e Historia, también la preparación en otros idiomas como el inglés es muy importante en la *Hauptschule*. Luego, los estudiantes obtienen su certificado de salida y, si tienen entre 15 o 16 años, ya pueden comenzar a trabajar en un servicio público en un nivel básico, optar por una formación profesional práctica o asistir a una escuela profesional a tiempo completo (*Berufsfachschule*). En algunos casos también pueden optar por una formación en un *Realschule* si sus méritos académicos son lo suficientemente buenos.

La mayor parte de los *Hauptschule* son del estado, siendo bastante accesibles para los estudiantes; no obstante, existen algunos que son de carácter privado, teniendo bajas tasas de asistencia y ofreciendo estipendios. En caso de necesitarlo, la oficina del bienestar de la juventud puede hacerse cargo de los costos de una *Hauptschule* privada.

La *Realschule* se le considera como una educación intermedia entre la *Hauptschule* y el *Gymnasium*; el propósito de esta es ofrecerles a los estudiantes una educación de nivel intermedio. Esta clase de escuelas se ocupa de cubrir la demanda de trabajadores calificados para servicios y distintas industrias. El título obtenido en la *Realschule* se llama *Mittlere Reife*, y al momento de obtenerlo permite acceder a mejores formaciones académicas,

continuar en una *Fachabitur* (una formación especializada en diversas asignaturas, la cual permite entrar a la universidad o una de ciencias aplicadas) y, por último, acceder a un *Bankkaufmann* (estos son empleos en sectores industriales, de servicios y bancario).

La *Realschule* se comienza entre los diez y los once años y se culmina alrededor de los dieciséis años; durante su formación académica, los estudiantes se forman en alguna lengua extranjera, principalmente el inglés. Sin embargo, la formación en la *Realschule* se enfoca en la Geografía, Matemáticas, Economía, Ciencias Sociales, Educación Religiosa, Deportes, Música y Artes.

El último de los tipos de educación secundaria es el *Gymnasium*; este es el más avanzado de los tres; se hace mucho énfasis en el aprendizaje académico. Estas generalmente son escuelas públicas con subsidios del Estado, pero también existen opciones privadas o parroquiales, siendo varios de estos internados. La admisión al *Gymnasium* se estima entre los 10 y 13 años de edad, y es obligatorio concluir el *Grundschule* para poder ingresar. Esta es una educación especializada, ya que los estudiantes de este tipo de secundaria optan por una formación superior especializada.

Respecto a las asignaturas estudiadas en el *Gymnasium*, estas son: Ciencias Sociales, Alemán, Física, Matemáticas, Química, Música, Geografía, Biología y Religión. Muchas de las admisiones para las universidades en Alemania exigen un nivel académico de *Gymnasium*, ingresando la mayoría de los egresados de este tipo de secundaria a la universidad; no obstante, dependiendo de la necesidad de estudiantes para algunas carreras, se puede ingresar con un nivel inferior de preparación.

Plan de estudios nivel secundaria en Australia

Con respecto a la modalidad de escolaridad secundaria en Australia, se les denomina escuelas secundarias y universidades (junior, intermedias o superiores). La educación primaria y secundaria en Australia es obligatoria y se divide en dos etapas: educación primaria (grados 1 a 6) y educación secundaria (grados 7 a 12). Los estudiantes estudian asignaturas académicas y pueden elegir áreas de especialización. Las escuelas secundarias varían en cada estado y territorio de Australia, pero generalmente cubren del año

7 al año 10 (período de educación obligatorio) y las escuelas secundarias superiores continúan hasta el año 12 (Academia Lab, 2024).

En la mayoría de los estados y territorios australianos, las escuelas intermedias son relativamente poco comunes. Los estudiantes progresan de la escuela primaria a la secundaria. Como alternativa al modelo de escuela intermedia, algunas escuelas secundarias dividieron sus grados en “secundaria secundaria” (años 7, 8, 9 y 10) y “secundaria superior” (años 11 y 12). Algunas tienen tres niveles: “junior” (años 7 y 8), “intermedio” (Years 9 y 10) y “senior” (años 11 y 12). En junio de 2006, el Gobierno del Territorio del Norte introdujo un sistema de tres niveles con escuelas intermedias de Year 7 a Year 9 (edad aproximada de 12 a 15 años) y secundaria de Year 10 a Year 12 (edad aproximada de 15 a 18 años). En Australia, las escuelas combinadas son escuelas que tienen clases de los niveles de año primario y secundario. Estas escuelas pueden estar ubicadas en un área urbana, regional o rural y pueden ser escuelas gubernamentales o no gubernamentales (Academia Lab, 2024).

El año académico es la distinción más significativa. Difiere mucho entre los sistemas educativos australianos y del hemisferio norte. El año académico comienza a fines de enero o principios de febrero. Concluye en diciembre a tiempo para las vacaciones de verano. Hay dos semestres, cuatro trimestres y tres vacaciones de dos a tres semanas entre trimestres. También incluye un descanso de seis semanas durante la Navidad. Los estudiantes asisten a la escuela de lunes a viernes. Los eventos deportivos en equipo los sábados por la mañana son obligatorios en muchas escuelas.

Si bien los gobiernos estatales y territoriales son responsables de la regulación y la entrega de la educación escolar dentro de su jurisdicción, a través del Consejo de Gobiernos de Australia, el Gobierno de la Commonwealth, desde 2014, ha desempeñado un papel cada vez más importante en el establecimiento del plan de estudios australianos, estableciendo las expectativas de lo que se debe enseñar a todos los jóvenes australianos, independientemente de dónde vivan en Australia o de sus antecedentes.

El desarrollo del plan de estudios australianos se basa en los principios de mejorar la calidad, la equidad y la transparencia del sistema educativo de Australia. El plan de estudios australianos, desde el pre-Year 1 hasta el Year 10, se compone de las siguientes ocho áreas de aprendizaje: Inglés;

Matemáticas; Ciencia; Humanidades y Ciencias Sociales; Las Artes; Tecnologías; Salud y Educación Física e Idiomas. En el plan de estudios de secundaria superior de Australia, para los años 11 y 12, se aprobaron quince materias de secundaria superior en Inglés, Matemáticas, Ciencias, Historia y Geografía entre 2012 y 2013. La Autoridad Australiana de Currículo, Evaluación e Informes ha ordenado los estándares de rendimiento, describiendo la calidad del aprendizaje esperado de los estudiantes que han estudiado el contenido de cada materia (incluida la profundidad de la comprensión, la extensión del conocimiento y la sofisticación de la habilidad).

El Marco de Cualificaciones de Australia (AQF) distingue a Australia de muchos otros países, debido a que es un programa nacional en donde abarca las credenciales de la educación terciaria. También se encarga de la educación superior y la educación y formación profesional. AQF también gestiona el Certificado de Educación Secundaria Superior. Se entrega al final de la escuela secundaria en Australia. El AQF tiene diez niveles. Conectan la educación escolar, vocacional y universitaria en un solo sistema nacional, siempre y cuando cumpla con algunas condiciones, pudiendo pasar de un nivel de estudio al siguiente y de una escuela a otra. Le da libertad y elección en la planificación de su carrera.

Un nuevo informe ha revelado que las escuelas australianas carecen de los fondos necesarios para responder a las necesidades de una creciente población estudiantil, y las personas que resultan especialmente afectadas y abandonadas son las que provienen de entornos desfavorecidos. El informe, publicado por el Mitchell Institute de la Universidad australiana de Victoria, titulado “Educational opportunity in Australia 2015: Who succeeds and who misses out” (La oferta educativa en Australia en 2015: quién triunfa y quién sale perdiendo), proporciona sólidas pruebas que vinculan los entornos desfavorecidos con las dificultades en la escuela y en la vida. Dicha investigación demuestra que, debido a unos recursos financieros que resultan insuficientes para responder a las necesidades de los niños desfavorecidos, un niño de cada cinco empieza su educación careciendo de las habilidades necesarias para lograr el éxito académico. El informe también ha puesto de manifiesto el hecho de que los estudiantes de los entornos más pobres tienen el doble de probabilidades de no alcanzar los parámetros de referencia durante la escuela primaria con respecto a aquellos de un nivel económico más alto.

El Australian Education Union (AEU) sostiene que dicho informe constituye la prueba evidente de que se necesita una financiación más significativa en la educación pública, como se recomienda en el Informe Gonski. “El informe sostiene que el sistema escolar funciona para la mayoría de los estudiantes, puesto que la mayoría termina la educación escolar y posteriormente entra en la vida activa, pero destaca también que un preocupante elevado número de estudiantes desfavorecidos no lo consiguen”, declaró la presidenta del AEU, Correna Haythorpe. “Sabemos que los centros escolares que ya han recibido fondos Gonski los están utilizando para cambiar la situación de sus alumnos”.

Según los resultados de dicho informe, solo el 60 por ciento de los estudiantes más desfavorecidos termina la educación secundaria, mientras que los que provienen de los entornos más acaudalados la terminan en un porcentaje del 89 por ciento. En el caso de los estudiantes autóctonos, la situación es mucho peor. El estudio reveló que solo el 42 por ciento de los estudiantes aborígenes del continente australiano terminó sus estudios secundarios a tiempo.

En Australia, la educación tiene como meta proporcionar a los estudiantes habilidades para estudios adicionales y empleos en cualquier parte del mundo. Las escuelas de educación secundaria, o liceos, se adhieren a un plan nacional de estudios, que se está desarrollando y aplicando progresivamente en las escuelas para establecer altos estándares nacionales en inglés, matemáticas, ciencias, historia, idiomas, geografía, artes, salud y educación física, información y tecnología de la comunicación, educación cívica y para la ciudadanía, economía y empresas.

En general, el currículo académico en el ámbito nacional cubre nueve áreas del conocimiento: Inglés, idiomas distintos al inglés, tales como el japonés, entre otros, así como la Salud, Educación Física, Matemáticas, Ciencias, Tecnología, Artes y Sociedad y el Medio Ambiente. Estas áreas de aprendizaje se complementan con la discusión de un tema de justicia social de tolerancia hacia las demás culturas. En todas las escuelas se enseña el valor de la diversidad lingüística y cultural. Los estudiantes son estimulados para que contribuyan activamente a la diversidad, a cambio de obtener un beneficio de ella.

Además, los estudiantes de institutos de educación secundaria pueden elegir materias especializadas que pueden variar de una escuela a otra. Al-

gunas de las más importantes materias a elegir son: derecho, psicología, informática, diseño gráfico, aviación y teatro. Todas las materias se imparten por profesores calificados. Las escuelas primarias y secundarias evalúan individualmente los resultados de los candidatos. En el nivel de secundaria superior, los estudiantes deben aprobar satisfactoriamente el plan de estudios y presentar un examen para recibir el Certificado de Educación Secundaria Superior (Senior Secondary Certificate of Education), requisito indispensable para el ingreso a los estudios superiores o educación terciaria.

Plan de estudios nivel secundaria en México

En torno a la educación secundaria en México, es el último grado de la Educación Básica, el cual consta de tres modalidades: General, Técnica y Telesecundaria, y cada una de ellas consta de tres años, la cual busca que los adolescentes adquieran herramientas para aprender a lo largo de su vida. El nivel educativo media superior en México es considerado obligatorio, aunque no está en la estructura de la educación básica (Subsecretaría de Educación Básica Estado de México, 2024).

La educación básica abarca la formación escolar conforme a los planes y programas de estudio desde los 3 hasta los 15 años de edad y se cursa a lo largo de 12 grados, distribuidos en 3 niveles educativos: tres grados de educación preescolar, seis de educación primaria, 3 de educación secundaria; en corresponsabilidad entre docentes, madres y padres de familia y estudiantes que permitan atender los ideales establecidos en la Nueva Escuela Mexicana.

En cualquiera de las tres modalidades a nivel secundaria, los alumnos cursan asignaturas como Español, Lengua extranjera, Matemáticas, Biología, Física, Química, Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética, así como Áreas de Desarrollo Personal y Social: Artes, Educación Socioemocional y Tutoría, Educación Física y, en algunas instituciones, los Ámbitos de Autonomía Curricular básica (Subsecretaría de Educación Básica Estado de México, 2024).

La Secundaria General se distingue por atender a toda la población de 12 a 15 años, y se diferencia por contar con áreas de desarrollo personal y

social a través del laboratorio de ciencias, el conocimiento de una lengua extranjera, talleres y actividades alternas sobre tecnología, conocimiento del medio ambiente y el diseño de un proyecto de vida, para fortalecer la formación del estudiante de manera integral (Control Escolar de Valles Centrales IEEPO, 2018).

La Secundaria Técnica imparte las asignaturas y áreas al igual que en Secundaria General, sumando a ello los conocimientos en el área técnica propia de cada institución, de esta manera sus estudiantes logran el máximo desarrollo de habilidades, aptitudes y competencias en áreas generales y técnicas. Las Secundarias Técnicas pueden ser de carácter agropecuario, industrial y comercial, de ahí sus denominaciones:

- Escuela Secundaria Técnica Industrial y Comercial (ESTIC) en la que se desarrollan conocimientos sobre tecnología industrial y comercial.
- Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria (ESTA) en la que se obtienen aprendizajes en el área de las tecnologías agropecuarias.
- Escuela Secundaria Técnica Industrial (ESTI) en la que se hace un mayor énfasis en la tecnología industrial.
- Escuela Secundaria Técnica Industrial y de Servicios (ESTIS) en la que se desarrollan aprendizajes en el orden de la tecnología industrial y de servicios.

La modalidad de telesecundarias cuenta con una metodología propia, materiales didácticos específicos y tecnología de vanguardia, atendiendo las necesidades formativas de sus alumnas y alumnos, con el fin de contribuir a un desarrollo integral que les permita continuar posteriormente con sus estudios (Subsecretaría de Educación Básica Estado de México, 2024).

Respecto a la Educación Especial en Nivel Secundaria, es el servicio educativo que ofrece atención con equidad a alumnos con discapacidad o bien con aptitudes sobresalientes y de acuerdo con sus condiciones, necesidades, intereses y potencialidades. Los estudiantes con discapacidad son aquellos que, por razón congénita o adquirida, tienen una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal, y al interactuar con las barreras impuestas por el entorno social, les impide su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás.

Asimismo, existen estudiantes con otras condiciones de vida, como el autismo o el trastorno por déficit de atención e hiperactividad que, aunque no se consideran propiamente discapacidades, pueden erigir barreras para aprender y participar en la vida familiar, social y escolar, debido a dificultades en la

interacción social, comunicación, lenguaje, integración sensorial y conducta, requiriendo de apoyos significativos y de una atención educativa diferenciada.

Por su parte, los estudiantes con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o de acción motriz. Se consideran cinco tipos de aptitudes sobresalientes: intelectual, creativa, socioafectiva, artística y psicomotriz.

Por medio de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los Subsistemas Educativos Estatales brindan atención educativa a alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje (BAP) y la participación, asociadas a discapacidad y aptitudes sobresalientes. Esto se hace con el fin de promover su ingreso, permanencia y egreso de los niveles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y formación laboral. Es fundamental este subsistema de nivel secundaria.

Con respecto al Plan de Estudios 2022, el Plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana contempla dentro de su estructura cuatro campos formativos, los cuales son: Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; y De lo Humano y lo Comunitario. El Campo Formativo Lenguajes está orientado a que niñas, niños y adolescentes adquieran y desarrollen la expresión y la comunicación de sus formas de ser y estar en el mundo mediante la oralidad, la escucha, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y composición de diversas producciones, tales como las producciones orales, escritas, sonoras, visuales, corporales o hápticas.

El campo formativo de Saberes y Pensamiento Científico tiene como finalidad la comprensión necesaria para explicar procesos y fenómenos naturales en la relación de los estudiantes con el aspecto social por medio de la indagación, interpretación, experimentación, sistematización, representación con modelos y argumentación de tales fenómenos. Así mismo, se busca que los alumnos practiquen relaciones sociales igualitarias e interculturales y logren la apropiación y uso de lenguaje científico y técnico como medio de comunicación oral, escrita, gráfica y digital, para establecer nuevas relaciones, construir conocimientos y explicar modelos.

El campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades aborda la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión

crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades situadas histórica y geográficamente. Tiene como finalidad que, al terminar la educación básica, los alumnos desarrollen habilidades para indagar y reflexionar sobre aspectos relacionados con la crisis ambiental, las relaciones entre culturas, la igualdad de género y los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

De la misma manera, este campo formativo está orientado a que los estudiantes adquieran y desarrollen sentido de pertenencia e identidad personal y colectiva, reconocimiento de las diversas sociedades y culturas para ejercer el pensamiento crítico, convicciones, principios éticos y valores democráticos, responsabilidad en el cuidado y conservación de la naturaleza, así como una conciencia histórica y geográfica.

Con respecto al campo formativo De lo Humano y lo Comunitario, este reconoce la interacción del ser humano con su comunidad mediante un proceso dinámico y continuo de construcción personal y social, y de participación auténtica. Tiene como finalidad la construcción de la identidad personal de niñas, niños y adolescentes, así como el desarrollo de sus potencialidades (afectivas, motrices, creativas, de interacción y solución de problemas), reconociendo, valorando y respetando las de otras personas. Además, se pretende el fortalecimiento de las capacidades perceptivas, socio y físico-motrices, que reflexionen y comprendan su vida emocional y afectiva, así como la de las demás personas, promoviendo ambientes de convivencia sana y pacífica, así como tomar decisiones orientadas a modificar comportamientos y situaciones que violenten su integridad físico-emocional y la de otras personas, generando y fortaleciendo un sentido de comunidad y pertenencia.

La formación continua del profesorado mexicano es fundamental para que se logren los propósitos educativos que, desde luego, van más allá de la operatividad de un simple plan de estudios. En consecuencia, limitar la intervención docente a un esquema, modalidad o metodología no sería pertinente ni adecuado, debido a que la pedagogía y didáctica van más allá de esta posible limitación, pero también porque la riqueza de la docencia radica en el quehacer de cada uno de los profesores y profesoras que laboran en alguno de los niveles del Sistema Educativo Nacional.

Alonso (2022) afirma que el Marco Curricular 2022 parece dar un paso más adelante respecto al establecido en 2017, debido a que en el Plan de Es-

tudios 2022, las orientaciones didácticas establecen explícitamente el abordaje interdisciplinar, ya que los contenidos dejan de responder a una especialización progresiva por disciplinas y, en cambio, se plantean situaciones a partir de puntos de conexión que son comunes entre las disciplinas que integran cada campo y, por ello, los contenidos, diálogos y progresiones de aprendizaje deben contemplarse como un todo y así debe ser su lectura (DGCD, citado en Alonso, 2022).

De esta forma, el establecimiento de situaciones generales de aprendizaje no pretende una negación de las disciplinas, sino una posición diferente de su papel. Ello, tampoco descarta los contenidos escolares ni su lógica particular de construcción, pero estos nunca son el resultado de un trabajo en sí mismo, sino de una necesidad sentida por lo que toda unidad de intervención debería partir de una situación próxima a la realidad del alumno, que le resulte interesante y que le plantee cuestiones a las cuales deba de dar respuesta.

Coincidiendo, de nueva cuenta, con Alonso (2022), en las orientaciones didácticas del Plan de Estudios 2022, para cada grado escolar se sugiere un esquema de trabajo a partir de eso que se ha denominado como diálogo, que no es otra cosa más que un planteamiento general para el desarrollo de las actividades académicas que da cabida a diversos saberes disciplinares (DGECE, 2022), de ahí que el grado de interrelación entre los saberes disciplinares determinará si la metodología se trata solo de una globalización como suma de materias en torno a un tema pivote o realmente una interdisciplinariedad (Medina y Salvador, 2009, citado en Alonso, 2022).

Conclusiones

Este trabajo deja una percepción muy importante, ya que a pesar de las diferencias que tienen los tres sistemas educativos en Secundaria de los países previamente abordados tienen un objetivo en común, el cual es la mejora de la educación en su población, específicamente en los jóvenes, sumado a que los sistemas educativos de México, Alemania y Australia realizan sus planes de estudio con base a lo escrito en la Agenda 2030 de la UNESCO, adecuándolos a las condiciones económicas y sociales que tiene cada uno.

Cada país, de acuerdo con su historia, tradiciones, contexto político, económico, cultural y social, define su sistema educativo a partir de las

aspiraciones de desarrollo nacional. El profesional en educación, además de instruir a sus estudiantes en la disciplina o las disciplinas de su especialidad, tiene la responsabilidad de formar para la vida, para el ejercicio de una ciudadanía activa en sociedades democráticas, por lo que la formación docente no debe limitarse al contenido de la disciplina y sus didácticas, sino hacia una formación integral en cuanto a saberes, valores, destrezas, afectos y actitudes, teniendo en cuenta que en México se está viviendo un periodo de cambio de plan de estudios, el cual está generando un cambio en la forma de ejercer la educación, tales como la organización de las asignaturas en secundaria en Campos Formativos en vez de estar por separado, algo que ya se tenía trabajando con la transversalidad de contenidos en el Plan de Estudios 2017, pero que ahora se está consolidando con el Plan de Estudios 2022, el cual, a partir del ciclo escolar 2023-2024, los 3 grados de la Fase 6 (Secundaria) trabajan con el mismo plan de estudios, debido a que el ciclo escolar anterior se trabajaba en tercer grado con el Plan 2011, siendo en segundo grado con el Plan 2017 y solamente primer grado trabajó con el Plan 2022.

De ahí viene la importancia de una formación pedagógica sólida, la cual debe estar presente en todos los planes de estudio para preparar docentes, tomando en cuenta que Australia y Alemania ofrecen a los docentes no nacidos en su territorio oportunidades para aprender el idioma, así como la cultura del lugar en donde ellos trabajan, algo que a México le hace falta desarrollar, sumado a que los docentes se están adaptando a un nuevo plan de estudios, el cual, a diferencia de otros planes, la versión 2022 ofrece una mayor autonomía por parte del docente, debido a que ya no está sujeto a un método rígido de hacer su planeación, así como observar de mejor forma la manera en que aprenden sus estudiantes, las necesidades de aprendizaje que estos tienen y cómo dar solución, teniendo también en cuenta que más allá de que Australia y Alemania no están exentos de problemáticas, tales como la desigualdad en el caso australiano y la rigidez del sistema educativo en el caso alemán.

Otro aspecto a recalcar es que la educación en México debe convertirse en una política de Estado, debido a que, al ser aún una política de gobierno, el trabajo de un periodo sexenal (esto en torno al partido político que esté en el poder ejecutivo) provoca que los resultados educativos terminen

por no ser los ideales, más allá de que los planes de estudio puedan tener una buena estructura y los docentes tengan el compromiso para ofrecer una educación de calidad a pesar de que no siempre se cuentan con las herramientas necesarias para ejercer su profesión, agregando que los estudiantes de nivel secundaria están en un periodo de cambios físicos y psicológicos y que, si el plan de estudios no se lleva a cabo de buena forma, genera un entorno de confusión y desinterés entre el equipo docente.

Referencias

- Academia Lab. (2024). *Educación en Australia*. Recuperado de: <https://academia-lab.com/enciclopedia/educacion-en-australia/>
- Alonso, R. (2022). *Enfoque globalizador: ¿modismo sexenal o cambio real?* Recuperado de: <http://proferogelio.blogspot.com/2022/03/enfoque-globalizador-modismo-sexenal-o.html>
- Arnaz, J. (2012). *La planeación curricular*. Trillas (Trabajo original publicado 1990). Recuperado de: <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v6n25/a15-1498-1513.pdf>
- Berengueras, Ma. M. (2011). El Sistema Educativo de Alemania. Avances en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (15). Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/493/333>
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. Trillas. Recuperado de: http://online.aliat.edu.mx/adistancia/ModDisDesInstruccional/Unidad2/Lecturas/3Curriculum_planes_y_programas.pdf
- Chaves Salas, A. L. (2017). *¿Cómo forman al profesorado en Educación Secundaria en Alemania?* Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/447/44758585009/html/>
- Consejo Nacional de Educación de Chile. (2023). *Planes y programas de estudio*. <https://cned.cl/institucional/planes-y-programas-de-estudio/>
- Control Escolar de Valles Centrales IIEPO. (2018). Recuperado de: <https://ieepovalles.webnode.es/secundaria/>

- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14048873003.pdf>
- Gobierno de Alemania. (2024). *Vivir en Alemania*. Recuperado de: <https://www.make-it-in-germany.com/es/vivir-en-alemania/con-familia/sistema-escolar>
- Meix Cereceda, P. (2013). *Descentralización de la enseñanza y derechos fundamentales. Un estudio comparado entre España y Alemania*. Instituto Nacional de Administración Pública. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/57156/TFM-G1560.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, E.C., y Reyes-Rodríguez, Y. (2021). Competencias Tecnológicas: Un Nuevo Modelo Pedagógico. *Revista Tecnológica Educativa Docentes* 2.0, 76-83. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i2.246>. Recuperado de: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02662022000400005
- Pérez, V. (2024). *Las principales claves de la educación comparada*. Recuperado de: <https://medac.es/blogs/masteres-online/educacion-comparada#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20comparada%20es%20una,se%20desarrollan%20en%20cada%20zona>.
- Prats, J., & Raventós, F. (Eds.). (2005). *Los sistemas educativos europeos: ¿Crisis o transformación?* (Colección Estudios Sociales, N.º 18). Fundación “la Caixa”. <https://lucris.lub.lu.se/ws/files/5433354/4350789.pdf>
- Schüttler-Hansper, M. (2024). *Cómo funciona el Sistema Escolar Alemán*. Recuperado de: <https://www.deutschland.de/es/topic/saber/el-sistema-escolar-aleman-de-un-vistazo>
- Subsecretaría de Educación Básica Estado de México. (2024). *Subsecretaría de Educación Básica*. Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación. Recuperado de: <https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/secundaria>
- Tatsachen. (2024). *Atractivo sistema escolar*. Recuperado de: <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/es/alemania-de-un-vistazo/attractivo-sistema-escolar>

- UNESCO. (2020). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>
- UNESCO. (2023). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/right-education#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20es%20un%20derecho,razones%20sociales%2C%20econ%C3%B3micas%20o%20culturales>.
- Villavicencio-Avalos, A. (2020). *Quizlet*. [Psicología educativa] <https://quizlet.com/mx/539433014/psicologia-educativa-flash-car>. Recuperado de: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02662022000400005

Capítulo 18

Funcionamiento de las escuelas multigrado de México, Finlandia y China

Nora de los Reyes³⁴
Pedro Alonso Pérez³⁵

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003627>



³⁴ Doctorado en Políticas Educativas, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. CRETAM: nora414171@gmail.com

³⁵ Profesor del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. CRETAM:

Introducción

El estudio sobre educación comparada tiene por objeto comparar algunos indicadores sobre el funcionamiento de las escuelas primarias multigrado en tres partes del mundo: México, Finlandia y China, recurriendo a fuentes documentales clasificadas por la UNESCO (1976) en fuentes primarias y secundarias.

Se consideran las características económicas, educativas y políticas de los países mencionados para dar paso a la comparación de estos, poniendo énfasis en las escuelas multigrado y la equidad educativa, para conocer si esta última es una condición para mejorar el sistema educativo de educación primaria multigrado.

Encontrando estudios e investigaciones diversas sobre la comparación de México con otros países; sin embargo, entre China y Finlandia no se encontraron, dos países muy disímiles en su población y otras características; Finlandia posee uno de los mejores sistemas del mundo según resultados de PISA y China una gran potencia en varios aspectos; sin embargo, en educación aún presenta algunos desafíos, que al compararlos han arrojado resultados interesantes.

Algunos de esos estudios presentan coincidencias con el tema planteado, aunque desde otras perspectivas sobre la equidad presentadas en ellos en esos países y otros de América, como Portugal.

Realizar la comparación de los tres países ha sido un reto; indagar en las páginas de educación, sobre todo de China, no fue fácil, por ello fue mayor el interés de explorarlo para obtener respuestas a las interrogantes planteadas. Al respecto, Francisco Raventós Santamaría, en el texto *El Fundamento de la Metodología Comparativa en Educación*, respecto a las características de la comparación, menciona: “Toda comparación presupone una concepción apriorística de desigualdad o diferencia” (Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. 2016).

Este intento de comparación en educación multigrado tiene la finalidad de descubrir sus coincidencias y divergencias, a través de fuentes

documentales y experiencias docentes personales en escuelas en México, considerando los pasos que marca el mismo autor: qué, dónde y cuándo, cómo y en qué se compara.

Este estudio comparado muestra la importancia de analizar las características antes mencionadas y otras iguales de valiosas y con ello se obtienen resultados que pudieran ser considerados para la educación multigrado en México.

Método

El estudio se realiza mediante un corpus empírico con información directa de las escuelas multigrado en México, combinado con un corpus teórico, basado en estudios con elementos etnográficos, documentales y comparativos, y pone el acento en la equidad de los sistemas educativos de los países mencionados y en especial en las escuelas multigrado, utilizando el método cualitativo que aporta elementos para comprender: ¿cuál es la atención a estas escuelas en los tres países, cuáles son sus características y qué políticas educativas implementan? Para ello se utilizan las categorías de análisis: sistemas políticos, educativos, equidad educativa, funcionamiento de escuelas multigrado, papel del docente, plan de estudios, índice de desarrollo humano (IDH)³⁶ y si estos contribuyen a lograr una mayor equidad en el funcionamiento de este tipo de escuelas.

Los datos fueron recopilados a través de fuentes primarias y secundarias: la Secretaría de Educación Pública de México, el Ministerio de Educación de Finlandia y el Ministerio de Cultura de China, por medio de sus páginas oficiales, así como de estudios previos y comparaciones encontradas. Lo investigado se considera importante dado que existen datos que mencionan que las escuelas multigrado han sido descuidadas por los gobiernos, como uno reciente: “Se concluye que ha sido vulnerado el derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes (NAA) que viven en localidades rurales aisladas, debido a que la política de educación multigrado es inequitativa y escasamente pertinente” (Priego y Castro, 2020, p. 1).

³⁶ Índice desarrollado para las Naciones Unidas por un equipo de economistas liderados por Mahbub ul Haq (pakistani). El IDH se compone de los siguientes indicadores: esperanza de vida, alfabetización/matriculación escolar y PIB per cápita (medido en paridad de poder adquisitivo en dólares norteamericanos).

Para organizar, analizar y concluir lo investigado, se utiliza la metodología comparada en sus fases: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. Para finalizar, se mencionan algunas propuestas de mejora en las escuelas multigrado en México, tomando en cuenta las características de los otros dos países.

Las escuelas multigrado en los tres países se identifican porque un docente atiende dos o más grados, de diferentes edades, en una misma aula. Estas en las tres regiones presentan una serie de complicaciones, aunque algunos estudios afirman que aportan también aspectos relevantes: los aprendizajes siguen siendo bajos, mientras que los aspectos sociales y culturales se dan en mejores condiciones.

Dado que la educación multigrado es un tema pendiente en la atención de las políticas educativas de muchos países, este artículo se realizó con la finalidad de encontrar semejanzas y diferencias en los países mencionados desde diversos ángulos, retomando a García Garrido: “La finalidad de la Educación Comparada no es la de ofrecer modelos para imitar o para rechazar, sino la de comprender a los pueblos y aprender de sus experiencias educativas y culturales” (Quintana, s.f., p. 190). La investigación no trata de proponer a los tres países políticas educativas, estrategias o prácticas exitosas, más bien investigarlas, compararlas, además de presentar e interpretar los resultados, así como divergencias y sugerencias encontradas.

Se entiende que la educación se inserta en el campo de las ciencias sociales, un renglón donde la política educativa marca la pauta para su desarrollo. Aquí se aborda un estudio comparado del funcionamiento de las escuelas multigrado, a través de la metodología comparada que, según el texto de (Ducoing-Watty y Rojas, 2017), mencionando a Ball (2016), se puede hacer desde dos planos: “demarcación de los Estados nacionales, participación de los organismos supranacionales y el diseño de estrategias en los niveles micro y macro” (Ducoing-Watty y Rojas-Moreno, 2017, p. 4).

La educación multigrado en México

El análisis de las escuelas multigrado en este país se realizó a través de sus leyes, reglamentos, acuerdos, páginas oficiales de educación como la Secretaría de Educación Pública en México (SEP), el Ministerio de orga-

nismos nacionales e internacionales e investigadores que han escrito sobre el tema de la equidad y la inclusión educativa. Entre ellos se encontraron algunos estudios donde se afirma que, en especial en las escuelas rurales multigrado, existe un diagnóstico muy claro: “La educación aún no está cumpliendo su promesa de ayudarnos a forjar un futuro pacífico, justo y sostenible”. Fue una de las conclusiones de la UNESCO de noviembre de 2021, en el que se pedía un nuevo contrato social para la educación.

Para hablar de inclusión, como lo mencionan algunos artículos de la Ley General de Educación, como un proceso que ayuda a superar los obstáculos, la participación y los logros de los estudiantes, no debe referirse únicamente a la atención de niños con alguna necesidad especial para el aprendizaje, sino que es una acepción más amplia donde se incluye el acceso a una escuela de calidad, que alumnos de escuelas multigrado tengan las mismas oportunidades de aprendizaje que las escuelas de organización completa o “monogrado”, y la equidad es asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los estudiantes se considere de igual importancia, cuya particularidad en el funcionamiento de las escuelas multigrado no se cumplimenta.³⁷

México considera la educación como la transmisión de conocimientos de las personas para que adquieran una determinada formación y desarrollen su capacidad intelectual, moral y afectiva de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen. La escuela se ocupa de la educación, pero esta comienza en casa con la familia, tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el respeto a los principios democráticos de convivencia social. En México, la educación está regulada por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación, donde se especifica que desde el nivel preescolar hasta el medio superior es gratuita. El Artículo 8 de esta última señala: “El Estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia” (Ley General de Educación, 2019, p. 4).

³⁷ UNESCO-CEPAL. Informe COVID-19, p. 17. Equidad e inclusión: centrarse en los grupos de población más vulnerables y marginados —incluidos los pueblos indígenas, la población afrodescendiente, las personas refugiadas y migrantes, las poblaciones socioeconómicamente más desfavorecidas y las personas con discapacidad—, así como en la diversidad sexual.

Diego Juárez en 2022, en su artículo Caracterización de las Escuelas Multigrado en México menciona que, en México, de acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), las escuelas multigrado “son aquellas en las que, por sus condiciones de organización escolar, los profesores atienden más de un grado educativo (INEE, 2019). Las escuelas multigrado existen en los diferentes niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria en su modalidad general, técnicas y telesecundaria, (aunque en cada nivel su conformación es distinta) (Juárez, 2022, p. 6).

Una de las desventajas para las escuelas multigrado son los Planes y Programas de Estudio; en México están elaborados básicamente para escuelas urbanas de organización completa o también llamadas en otros países como “monogrado”, donde un docente atiende un solo grado en educación primaria, y con ese mismo material se trabaja en la modalidad multigrado, aunque con algunas reformas se han elaborado guías didácticas y otros materiales para estas escuelas.

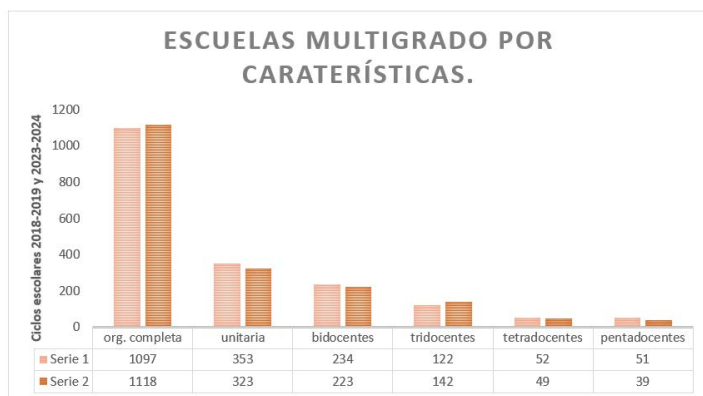
En México la educación primaria se divide en seis servicios: General: Primaria de organización completa y multigrado (unitaria hasta pentadocente) indígena, cursos comunitarios, agrícola migrante, Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) indígena y CONAFE itinerante. La educación primaria general multigrado en este país atiende un número menor de 10 alumnos por grupo (unitaria); no solo del área rural, existen también algunas zonas o colonias de las ciudades, aunque han disminuido y cuyos datos son mostrados en una gráfica donde se hace la comparación de los ciclos escolares 2018-2019 y 2023-2024.

Existen varias investigaciones en México y otros países; abordan el tema de las escuelas multigrado, encontrando diversas situaciones que ponen en desventaja a este tipo de escuelas, afirmando que los docentes no alcanzan a tratar todos los contenidos de Planes y Programas de Estudio, desfavoreciendo a los más necesitados.

En el caso específico de Tamaulipas, las escuelas multigrado han aumentado el porcentaje, pasando del ciclo escolar 2018-2019 de 26 % al ciclo escolar 2023-2024 a 31 %, como se muestra en la gráfica siguiente; por ello es importante lograr la equidad comparadas con las de organización completa.

Gráfica 1

Comparación de escuelas multigrado en Tamaulipas 2018-2019 y 2023-2024



Nota. Datos obtenidos de la Dirección de Planeación de la Secretaría de Educación en Tamaulipas.

En 2019 se reformó el Art. 3.º Constitucional, numeral II, inciso e): “Será equitativo, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2017).

“En el ámbito nacional, 30 % a 40 % de las escuelas primarias son multigrado; de los 540 000 docentes de primaria, 63 000 se encuentran en esta situación y aproximadamente el 10 % de alumnos” (Weiss, 2000, p. 4).

Navarro (2021) en Una mirada internacional y comparada, en el apartado referido a los profesores y el estudio de las políticas educativas en el noreste, señala: “El impacto de las políticas ha sido diverso y con distintos niveles de éxito y de fracaso” (Navarro, 2021, p. 310). Mucho se ha escrito sobre ello, y uno de los intereses para investigarlo de corte comparativo es precisamente confrontar las políticas educativas de los países en educación multigrado o multinivelar y encontrar sus aportaciones.

La finalidad de rescatar los datos sobre la educación multigrado en México es la misma que en el texto de (Quintana, s. f., p. 4), donde menciona a García: “La educación comparada no es ofrecer modelos para imitar o rechazar, sino para comprender a los pueblos y aprender de sus experien-

cias educacionales y culturales”; este servirá a los interesados del tema de educación multigrado-comparada.

El éxito de la educación multigrado en Finlandia

Finlandia está ubicada al norte de Europa, posee una extensión territorial de 338 000 km cuadrados; el 33 % de los habitantes vive en el medio rural, 5.5 millones de habitantes. Es un país poco poblado y la mayoría rural; sus principales ciudades son: Helsinki, Tampere, Rovaniemi, etc. Su forma de gobierno es la República y cuenta con un Parlamento con 200 representantes electos. Fue un territorio disputado por Rusia y Suecia; en 1802 dejó de pertenecer a este último, pasó a formar parte del Gran Ducado Ruso. Tras la Revolución Rusa de 1917, Finlandia proclama su independencia; enseguida promulgaron su primera Constitución de 1919, la cual recogía el derecho a una educación básica gratuita para todos los ciudadanos.

Para finales de 1960, todos los partidos políticos reconocieron a la educación como base fundamental para el desarrollo del país.

Al comenzar 1990, la educación en Finlandia no tenía nada de especial a nivel internacional; hoy posee un sistema educativo único que ha transitado hacia un sistema modelo y se ha transformado en un «actor sólido» durante las últimas tres décadas. Es un caso especial; ha sido capaz de crear un sistema educacional donde los estudiantes aprenden bien y la educación equitativa ha traído solo pequeñas variaciones en el desempeño de los estudiantes y el funcionamiento de las escuelas de las diversas regiones. (Sahlberg, 2015).

Según palabras del Dr. Awol Endris de la UNESCO, “las escuelas inter-nivelares o multigrado son, a menudo, la única manera de asegurar la educación de calidad en áreas rurales alejadas y con poca población y dispersas. Hoy, el 30 % de las aulas de todo el mundo son de este tipo; a pesar de ello, las administraciones educativas no le dan la importancia que debieran y raramente las divulgan en estadísticas o investigaciones educativas” (De Frutos, et al. s. f., párr. 5). Lo anterior resulta de una investigación comparada entre Portugal y Finlandia, donde además se afirma que no por ser una pequeña población, lejana o dispersa, los niños no tienen derecho a la educación. La educación en este país es pública, incluye servicios como alimentación, libros, materiales para lograr el estado de bienestar óptimo; la escuela empieza a los 7 años y es obligatoria, el 90 % de los niños en edad escolar asisten a la

escuela, la duración de la educación básica es de 6 años, secundaria 3 años, además de un curso extra no obligatorio para los alumnos que aún no se sientan preparados para el siguiente nivel educativo.

En la segunda parte de su entrevista a Diego Juárez Bolaños (2017), realizada por Iliana Peña, este habla acerca del sistema educativo de Finlandia y afirma: “El Estado de bienestar finlandés (que) incluye educación gratuita en todos sus niveles (desde preescolar hasta posgrado), cobertura de salud universal, pensiones universales y apoyos a desempleados, por mencionar algunos de sus elementos más importantes” (Peña, 2017, p. 1).

Finlandia ocupa el lugar número 16 de 169 países en el índice de desarrollo humano; la pobreza ronda entre el 4 y el 5 %. Además de ello, es el 4.º país menos corrupto del mundo.

Con las características anteriores se puede apreciar que Finlandia rompe con todos los patrones establecidos en los tres países comparados, porque cuestiona las reformas educativas basadas en el mercado y las pruebas estandarizadas, por ejemplo, PISA, y sugiere que hay otros caminos exitosos hacia el cambio social a través de la educación. “Lo original no está en sus logros, sino en la trayectoria elegida para alcanzarlos” (El Sistema Educativo Finlandés, 2018, p. 29).

El sistema educativo se fundamenta en la equidad e igualdad y no solo en el papel o el discurso de los políticos o de los gobernantes; por ello, el 99 % de las escuelas son públicas y se destina el 5.5 % del PIB a este rubro. El 49 % de los alumnos terminan estudios universitarios o politécnicos, según estudios de la OCDE 2007. La educación está descentralizada hasta nivel municipal, lo que significa que los programas de estudios están contextualizados; los consejos municipales contratan a los docentes cuya preparación desde 1975 es de maestría; por ello su profesión está bien revalorizada. A los mejores de ellos les asignan los primeros grados de estudios de los niños. El gobierno nacional determina los planes y programas; en cada municipalidad o región son adaptados. No hay libros de texto universales, pero el Ministerio de Educación revisa los que sean alumnos y docentes.

Según la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica y los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (OCDE y PISA, 2011), en 1980 Finlandia eliminó la selección de alumnos según sus aptitudes; de esta manera lograron una atención

igualitaria. Además, pusieron en marcha un nuevo sistema educativo de educación especial y, lo más importante, es que el sistema educativo no ha sido contaminado por reformas propuestas por el BM ni otros organismos supranacionales.

Un dato muy importante es que algunas investigaciones afirman que “el éxito del modelo educativo finlandés se asienta sobre los pilares de la preparación del profesorado, la participación de las familias, la autonomía de los centros escolares y la atención de la diversidad del alumnado, entre otros” (Melgarejo, 2008) (Grande, 2012, p. 5).

China y la educación multigrado

La instrucción multigrado en China ha jugado un papel muy importante en el desarrollo del país. Este tipo de escuelas ha recibido una atención donde se encuentran, ya sea en las zonas montañosas o muy alejadas de la urbanidad. En los chinos hicieron eco estas palabras: Nelson Mandela dijo que la educación era “el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”, George Washington mencionó que era “la llave para abrir la puerta de oro de la libertad” y Jean Piaget aseveró: “El principal objetivo de la educación es criar personas capaces de hacer cosas nuevas y no solo repetir lo que otras generaciones hicieron” (Urrutia, s. f., p. 1).

A finales de los años 70, el Partido Comunista Chino y el gobierno cambiaron las formas de gobernar y apuntaron a darle importancia a la educación rural para que de esta manera contribuyeran al desarrollo económico del país.

La instrucción multigrado tiene una historia de cientos de años; la educación obligatoria, aun en zonas montañosas y alejadas, consta de 9 años y empieza a los 7. Con ello se ha impedido el abandono escolar, aunque ha ido disminuyendo según el discurso de apertura de la Octava Conferencia Anual de la Sociedad y para el Foro de China Occidental sobre Instrucción Multigrado del 2009. En 1988, el 23 % de los niños recibían educación en escuelas multigrado. De 1995 a 2002, la enseñanza obligatoria de 9 años pasó a ser universal.

Desde 2003, con el desarrollo científico y el establecimiento del estado socialista, hubo un cambio en la política educativa para las escuelas rurales; se empezaron a crear centros de concentración educativa, por un lado, para dar paso de “una eficiencia dispersa a una alta eficiencia concentrada” (Jun, 2019, p. 4).

Otras características son: se le da gran importancia a la disciplina, el respeto a los mayores, a las jerarquías, al trabajo; estudian hasta 10 horas diarias en la escuela para continuar en su casa con otro tipo de actividades apoyados por sus padres. Un dato importante que hay que resaltar: en 2010, primera vez que Shanghái (capital económica y más grande ciudad de China) participó en la prueba PISA, se colocó en la primera posición.

Algunos estudios sobre China mencionan características de la educación multigrado; entre ellas afirman que presenta grandes oportunidades de aprendizaje para los alumnos. Los maestros primero deben conocer, comprender y dominar el enfoque pedagógico, para después seleccionar los mejores. El desempeño docente abarca hasta los adultos a quienes, fuera del horario escolar, les apoyan con clases de diversa índole.

Dada la importancia que tiene la educación para este país, desde la declaración de la República Popular China (1949), han puesto énfasis en ella. Un dato es que el 80 % de adultos era analfabeta (Hannun, 1999); para 1990, el 73.8 % ya estaba alfabetizada y en 2000, al 85.2 %, lo que significa que hasta esa fecha solo el 14.8 % seguía siendo analfabeta. En educación primaria, la tasa de escolarización era de 97.2 %. Las escuelas multigrado en algunas provincias como Gansu (situada al norte del país con 25 millones de habitantes) han permitido el apoyo a través de algunas organizaciones como: American Foundation Ford y Oxfam Hong Kong, Asociación Gansu UNESCO.

La educación multigrado ha sido una de las principales bases para promover la educación obligatoria de nueve años y la importancia de elevar la calidad educativa en las zonas alejadas y montañosas.

Un dato importante que se debe mencionar: la educación se da a través de métodos ya desfasados; la memorización es una característica, el maestro es quien dirige las clases y el alumno es un ente pasivo, no hay colaboración entre ellos. Hasta hace relativamente poco se empieza a trabajar en equipo; para las evaluaciones se utilizan exámenes estándares y números.

Resultados

Tabla 1

Comparación de los países México, Finlandia y China

Características/ país	México	Finlandia	China
Sistema de gobierno y tipo de población	República representativa, democrática, laica y federal, cuyo representante es el presidente de la República, con una Cámara de Senadores y una de Diputados. Es un país multicultural, multilingüe y pluriétnico. Es obligatoria: Inicial, Preescolar (3 años), Primaria (empieza a los 6 años y es de años), Secundaria (3 años) y Bachillerato. Debe ser gratuita.	Es una república parlamentaria representada por el primer ministro. País con una población homogénea.	El presidente y vicepresidente son elegidos por el Congreso Nacional del Pueblo.
Educación básica	Para el ciclo 2016-2017 eran 43.42 % (cifras del INEE). Las escuelas deben tener por lo menos 10 alumnos en escuela unitaria, 40 en bidocente y 60 en tridocente.	Es obligatoria y consta de 9 años; empiezan a los 7 la primaria. Es gratuita y otros servicios. La educación es descentralizada.	Empiezan la educación primaria a los 7 años, es obligatoria, consta de 9 años. De 1985-2002 pasó a ser universal. En 1988, el 23 % de los niños recibían educación en este tipo de escuelas. Grupo reducido de alumnos.

Características/ país	México	Finlandia	China
% Escuelas multigrado y número de alumnos que atienden	La formación docente no es especializada para este tipo de escuelas, más bien están formados para laborar en escuelas de organización completa.	Reciben una formación específica, con conocimientos adecuados a las aulas multiniveles, procedimientos didácticos, metodología de trabajo, le facilita la innovador.	La preparación se compone de 3 niveles: formación de maestros, de capacitadores y selección de docentes para multigrado, dominan el enfoque pedagógico y seleccionan los mejores.
Formación docente y reconocimiento social.	Según el artículo 12 de la Ley de educación la SEP debe determinar los Planes de estudio y los libros de texto los cuales están propiamente elaborados para escuelas de organización completa. Calendario de 190 días.	Los planes los revisa el ministerio de educación, pero se elaboran a nivel municipal o región según las características de las escuelas al igual que los libros de texto y otros materiales.	La educación inicial no es gratuita, la primaria es obligatoria y gratuita de los 6 a los 12 años. Secundaria tiene dos etapas y la terciaria que es la universidad ingresan a través del examen llamado Gaokao. El gobierno establece los planes y programas y las autoridades locales los adaptan. Es uno de los más exigentes, estrictos y competitivos.

Programa educativo y ciclo escolar

Características/ país	México	Finlandia	China
Compromiso Docente y su valoración en la sociedad.	Algunos docentes solo cumplen con su labor en el horario que les corresponde y actividades fuera de él. Una investigación de Blink learning en México señala que,	Los docentes son profesionales comprometidos con su función, se comprometen a apoyar a los alumnos que presentan algún atraso en sus aprendizajes.	Los docentes no solo están comprometidos con los alumnos, sino también con la comunidad que laboran. Alto nivel de pertenencia.

Características/ país	México	Finlandia	China
	De 573 docentes encuestados, el 75 % considera que después de la pandemia su profesión fue revalorada.		
Sistema educativo y pilares de la educación	La educación es universal, pública, obligatoria, gratuita, laica e inclusiva. (Diario Oficial miércoles 15 de mayo de 2019).	Se sustenta en la igualdad y la equidad. Es gratuita; el 99 % de las escuelas son públicas. El aprendizaje se da en espacios abiertos y de acuerdo con los intereses de los niños, atención a la justicia social y atención temprana a los alumnos.	El soporte es la formación de alumnos con valores: valor al trabajo, disciplina, respeto a los mayores, patriotismo, defensa nacional, unidad étnica, transmitir la herencia histórica de China, ratificar el pensamiento marxista y leninista, todo ello plasmado en la Ley de Educación de 1995. Es gratuita desde los 6 a los 15 años. Es gratuita primaria y secundaria básica.
Resultados PISA y la reprobación	En los resultados según la OCDE 2018, se sitúa por debajo de la media mundial. Matemáticas: Mujeres: 402, Hombres: 415 Español: Mujeres: 426, Hombres: 415 Existe la reprobación.	Ha estado entre los primeros lugares en esta prueba, en 2018: Matemáticas: M:510, H504 Español: M-546, H-495. No existe reprobación.	La primera vez que participó en la prueba de PISA (Shanghai) obtuvo primer lugar. No existe reprobación.

Características/ País	México	Finlandia	China
Función de padres de familia	Los padres de familia contribuyen con los gastos de útiles escolares y la infraestructura educativa.	Reciben preparación pedagógica durante meses o años para fungir como asistentes escolares.	Son pilares fundamentales para el apoyo de los estudiantes; después de las horas de clase en las escuelas, estos se encargan de otras actividades educativas en sus casas.
Financiamiento de la educación multigrado. IDH, inversión en educación, pobreza y corrupción.	Ha recibido préstamos para diversos programas desde 2019, en varias ocasiones; es decir, se ha invertido en ellas a través de los programas de Escuelas de Tiempo Completo, Escuelas de Calidad y La Escuela es Nuestra. Se encuentra en el lugar 86 del IDH, y en lugar 31 en corrupción, PIB 5.5.	Existe una corresponsabilidad entre los gobiernos federales y municipales para atender el tema educativo. Ocupa el lugar No. 16 de 169 países de la OCDE en IDH, solo el 4 o 5 % de pobreza, 4.º menos corrupto, PIB 5.5.	La provisión de la educación pública y el incentivo al desarrollo de la educación privada son responsabilidades que competen a todos los niveles de gobierno. Lugar No. 79 en IDH; el BM ha declarado que desde 1970 China ha sacado de la pobreza a 800 millones. PIB en 2020, 3.6 %.

Nota. Los datos sobre los pilares de la educación en Finlandia fueron obtenidos de la Revista de Investigación Latinoamericana de la Universidad Pontificia de Chile. Resultados de PISA de Finlandia (OCDE 2022). La valoración docente de México, datos del periódico *El Universal* 2021.

Discusión

Después de haber descrito las características de la educación multigrado en cada uno de los países, se pasó a la etapa de la interpretación de los datos mostrados, llevando a cabo la yuxtaposición y la comparación entre

ellos. Esta última etapa de la metodología comparada se realizó a través de la tabla inserta en el documento.

Este estudio comparado deja muchas interrogantes; entre ellas, ¿existe equidad en las escuelas multigrado en los tres países?, ¿qué política educativa arroja mejor atención a este tipo de escuelas?

Como fue una comparación exclusivamente documental con fuentes primarias y secundarias, se pudieron localizar suficientes sobre México, Finlandia; varias investigaciones y acceder a las páginas oficiales de educación. Sobre China, la información no fue variada.

Para el caso de México, bien pudieran tomarse en cuenta algunos de los aspectos que marcan la educación en Finlandia, en especial, cumplir con las leyes y reglamentos y aplicar la equidad en la educación desde la perspectiva de la atención a este tipo de escuelas donde en su mayoría asisten los grupos más vulnerables.

China podría mejorar sus métodos de enseñanza, dejar atrás la memorización para dar paso a la construcción del conocimiento por el propio alumno.

A México debía reforzar los planes y programas para la formación docente multigrado.

Referencias

- Burke (2007). *Historia y Teoría*.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. (2016). Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación comparada*. p. 40. ISSN-e 1853-3744, Año 7, N°. 9, 2016, págs. 39-56
- Cámara de Diputados. (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última modificación 15 de mayo. México 2019.
- CEPAL-UNESCO. (2020) La Educación en Tiempos de Pandemia.
- Consejo Nacional de Educación de Chile. (2023). Planes y programas de estudio. <https://cned.cl/institucional/planes-y-programas-de-estudio/>
- De Frutos, C. y Moros, M. (s. f.). *El tratamiento de la escuela rural en los sistemas educativos: Estudio comparado entre Portugal y Finlandia*. <https://www.uco.es/~ed1alcaj/polieduca/dmpe/G13-rural.htm>

- Ducoing-Watty, P., & Rojas-Moreno, I. (2017). Notas para una construcción metodológica en educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, (30), 27–43. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.17766>
- Grande. (2012). *Universidad Internacional de la Rioja. El Sistema Educativo de Finlandia: Claves de su éxito y posibles aplicaciones al modelo español*. Trabajo de grado.
- Juárez Bolaños, D. (2017). *Finlandia, el enigma educativo: Lecciones para la educación rural*. Editorial Universitaria.
- Jun, M. (2009). History, status quo and prospects of multi-grade instruction in rural areas. *Journal of Educational Studies*, 5(2), 73-79.
- Navarro, M., & Rivera, J. Z. (Coords.). (2021). *Una mirada internacional y comparada*. Editorial Universitaria.
- Miranda, L., (2020). *La Educación Multigrado: Debates, Problemas y Perspectivas*. Informe técnico: Proyecto CREER.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Hoja de ruta para la educación artística: Conferencia Mundial sobre la Educación Artística* (Lisboa, 6-9 de marzo de 2006). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Semana Internacional de la Educación Artística*. <https://es.unesco.org/commemorations/artseducationweek>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *La educación artística*. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/cultura/artes>
- Prats, J., & Raventós, F. (Eds.). (2005). *Los sistemas educativos europeos: ¿Crisis o transformación?* (Colección Estudios Sociales, N.º 18). Fundación "la Caixa". <https://lucris.lub.lu.se/ws/files/5433354/4350789.pdf>
- Peña, J. (2017). *Finlandia, el enigma educativo*. Ediciones Pedagógicas.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2015). Informe de política educativa regional. Centro de Políticas Públicas PUC.
- Quintana, J. (s. f.). [Reseña del libro Educación comparada: Fundamentos y problemas, por J. L. García Garrido]. *Revista Española de Pedagogía*, 41(161), 415-418.

- Raventós, F. (1987). El fundamento de la metodología comparativa en educación. En F. Sanvisens Marfull (Ed.), *Educación* (pp. 45-60). Editorial Herder.
- Sahlberg, P. (2015). Un sistema escolar modelo: Finlandia demuestra que la equidad y la excelencia pueden coexistir en la educación. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 136-145. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.11>
- Schmelkes, S., & Águila, M. (Coords.). (2019). *La educación multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf
- Tonon, G. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos. En G. Tonon (Comp.), *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (pp. 15-37). Universidad Nacional de La Matanza. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3702607>
- Universidad Internacional de La Rioja. (2012). *El modelo educativo de Finlandia: claves de su éxito y posibles aplicaciones al modelo español*. UNIR.
- Urrutia, E., & Auris Villegas, D. (s. f.). *El sistema educativo finlandés*. Universidad Católica de Trujillo.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, 22(89-90), 57-76.

Capítulo 19

Políticas educativas para la atención del abandono escolar: en México, Chile y Argentina

*Mateo Dragustinovis Arellano*³⁸
*Mónica Lorena Sánchez Limón*³⁹

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003634>



³⁸ Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRETAM). <https://orcid.org/0009-0009-0839-8985>. mateodragustinovis_dpe6@cretam.edu.mx

³⁹ Universidad Autónoma de Tamaulipas. <https://orcid.org/0000-0002-0671-0076> .
msanchel@docentes.uat.edu.mx

Introducción

El problema del abandono escolar ha sido una preocupación constante en la agenda política gubernamental a lo largo de décadas. Diversas instituciones y organizaciones, tanto nacionales como internacionales, colaboran activamente en el desarrollo de políticas, objetivos, estrategias, directrices, líneas de acción, programas educativos y recomendaciones destinadas a asegurar la continuidad de los estudiantes en educación media (CINE 3, secundaria superior).

El fracaso escolar se presenta como un problema social complejo y multidimensional que afecta a muchos países en todo el mundo, especialmente a aquellos pertenecientes al bloque latinoamericano, como México, Chile y Argentina (SITEAL, 2019). Este problema no solo involucra a las instituciones educativas, sino que también afecta a todo el sistema educativo, dado que sus consecuencias a largo plazo pueden repercutir significativamente tanto en los individuos como en la sociedad en general.

La baja educativa, caracterizada por el abandono escolar antes de obtener el título o diploma correspondiente, se atribuye a diversos factores, como la falta de recursos económicos, la desmotivación académica, el bajo rendimiento escolar y problemas sociales y familiares (INEGI, 2020).

En este contexto, las políticas educativas emergen como una herramienta crucial dentro de las estrategias gubernamentales. Según Flores (2008), se definen como “un curso de acciones implícitas y explícitas surgido prioritariamente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir las finalidades que el Estado se va fijando” (p. 16).

El presente análisis tiene como objetivo principal presentar un estudio comparativo sobre las políticas educativas para la atención del abandono escolar en educación media, que de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación corresponde al nivel CINE 3, secundaria superior, entre México, Chile y Argentina. En un primer

momento, se exponen diferentes conceptos desde la perspectiva de varios autores. Posteriormente, se explica la metodología empleada, basada en las cuatro fases propuestas por Bereday (1968): Descripción, Interpretación, Yuxtaposición y Comparación, y finalmente, se presentan los hallazgos obtenidos.

Conceptualización de tutoría, abandono escolar, deserción y política educativa

Para comprender el término tutoría, debe ser abordado desde la definición de diversos autores, Fernando y Polivio (2019) afirman lo siguiente:

La tutoría es entendida como una actividad llevada a cabo por el profesorado en el ejercicio de su función docente, especialmente por el tutor, que realiza una labor de acompañamiento continuo y personalizado a cada alumno y grupo de alumnos con la finalidad de garantizar el desarrollo integral del alumnado en todos los ámbitos (p. 175).

González (2015) establece: la acción tutorial debe ser de acompañamiento continuo (citado por Fernando y Polivio, 2019). En el ámbito docente, la tutoría se enfoca en transmitir todas las experiencias que contribuyan al estudiante para lograr una educación integral. En este sentido, Pérez y Merino (2009) destacan que “el tutor no se limita a transmitir los conocimientos incluidos en un plan de estudios, sino que trabaja fomentando las actitudes y valores positivos en el estudiante, entendida como un proceso de acompañamiento durante su formación”.

Por otro lado, la problemática de la salida prematura de los alumnos antes de concluir los niveles académicos y cumplir con la normatividad establecida ha sido un desafío constante en los sistemas educativos a nivel global. Al revisar la literatura existente sobre el abandono escolar o deserción, se observa que la mayoría de los autores utilizan ambos términos de manera indistinta. Autores clásicos como Tinto (1975; 1989, 1992) y Himmel (2002), así como investigadores más recientes como Boado (2004), Donoso y Schiefelbein (2007), Díaz (2008), García (2014) y Estévez, Castro y Rodríguez (2015), emplean en sus estudios los términos “deserción” y “abandono” para referirse al retiro voluntario de los estudios formales (Ramírez et al., 2016).

En relación con lo expuesto anteriormente, Pérez Porto y Merino (2015) señalan que el abandono escolar se refiere al distanciamiento de un alumno de una institución educativa antes de la conclusión de la etapa que estaba cursando. Expresado de otra manera, cuando un estudiante deja de asistir a la escuela sin completar su formación, se considera que está incurriendo en el abandono escolar. Himmel. K (2002) define deserción como el “(...) abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considerar un tiempo suficiente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore” (pp. 94-95).

En relación con la política educativa, Aguilar (1992) señala que puede ser “una regulación, una distribución de diversos tipos de recursos (incentivos o subsidios, en efectivo o en especie, presentes o futuros, libres o condicionados), o bien, una intervención redistributiva”.

Se destaca que las políticas educativas son acciones imperantes en la esfera educativa que proporcionan una dirección y guía basadas en marcos legales, contribuyendo a la mejora del sector educativo. Para lograr este propósito, es esencial establecer medidas directas y focalizadas que generen resultados inmediatos. Además, se debe dar seguimiento a estos resultados y realizar los ajustes necesarios para facilitar un cambio positivo.

Método

La presente investigación adopta un enfoque internacional y se caracteriza por su metodología cualitativa, centrada en una investigación documental, permitiendo el acercamiento a través de fuentes primarias como la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, los Ministerios de Educación de Chile y Argentina, y secundarias como libros, congresos, publicaciones, informes, artículos y organismos internacionales. El objeto de estudio de la investigación se centra en el desarrollo de políticas educativas para la atención del abandono escolar de los estudiantes en secundaria superior (CINE 3), comparando la situación de México, Chile y Argentina. La elección de estos países se fundamenta, en primer lugar, en su localización geográfica, lo que permite la realización de una comparación significativa entre naciones latinoamericanas. En segundo término, los tres países son miembros activos de la

UNESCO y, por último, comparten similitudes en sus sistemas educativos y el idioma español.

A este respecto, se hace un análisis a través de las cuatro etapas establecidas por Bereday (1968): Descripción, Interpretación, Yuxtaposición y Comparación.

Fase descriptiva e interpretativa

La educación, según la UNESCO (2023), se percibe como un derecho humano fundamental que posibilita emancipar tanto a hombres como a mujeres de la pobreza, superar las desigualdades y asegurar un desarrollo sostenible.

De acuerdo con León (2007), la educación se define como un proceso mediante el cual los individuos adquieren conocimientos (habilidades, creencias, valores o hábitos) de otros, quienes se encargan de transmitirlos a través de diversos métodos como discusiones, narraciones de historias, ejemplo, la investigación y la formación.

El análisis comparativo aborda la edad comprendida entre los 15 y 17 años, correspondiente al nivel educativo de la enseñanza media, según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), que se sitúa en el nivel 3, secundaria superior. Este nivel se centra en la enseñanza por disciplinas y requiere docentes más especializados en cada materia. Además, el término de este nivel suele coincidir con la finalización de la enseñanza obligatoria en los tres países objeto de estudio.

México

El sistema educativo mexicano: estructura y normalización

En el ámbito del Sistema Educativo Nacional, la organización de la educación se estructura en tres tipos (básica, media superior y superior), niveles, modalidades (escolarizada, no escolarizada y mixta) y opciones educativas (abierta y a distancia) (Ley General de Educación, 2019, art. 35).

La educación básica, obligatoria, se compone de preescolar (destinado a niños de 4 y 5 años de edad (CINE 0 20); se imparte generalmente en

tres grados: en el primero y el segundo grado se atienden a niños de 3 y 4 años; en el tercer grado, a los de 5 años), primaria (se imparte a niños de entre 6 y hasta 14 años de edad) (CINE 1); la duración de los estudios es de seis años, dividida en seis grados. La primaria se ofrece en tres servicios: general, indígena y cursos comunitarios. En cualquiera de sus modalidades, la educación primaria es previa e indispensable para cursar la educación secundaria, la secundaria (se imparte en los siguientes servicios: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y adultos) (CINE 2). La educación secundaria se proporciona en tres años a quienes hayan concluido la educación primaria. Generalmente está dirigida a la población de 12 a 16 años (DGAIR, s. f.).

La educación media superior se imparte después de la educación secundaria; está conformada por tres subsistemas: el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica, que forma profesionales calificados en diversas especialidades (CINE 3, secundaria superior) (DGAIR, s. f.).

Con la finalidad de lograr que todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de México gocen del derecho a la educación y mayor equidad, el 15 de mayo de 2019 se promulgó el decreto de reforma a los artículos 3.º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, resultado de la iniciativa presentada en diciembre de 2018 por el presidente Andrés Manuel López Obrador a la Cámara de Diputados (DOF, 2019). Las iniciativas más importantes fueron: obligatoriedad de la educación básica (inicial, preescolar, primaria) y media superior, el establecimiento de las obligaciones de los mexicanos, como únicos responsables de que sus hijas, hijos o pupilos menores de 18 años acudan a las escuelas para recibir la educación obligatoria, y la creación del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (DOF, 2019), así como la cancelación del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE). “De los contenidos de la reforma que se propone abrogar, se encontraba el establecimiento de un organismo autónomo con funciones particularmente evaluativas (...), que se percibió como instrumento persecutor para el magisterio, por lo que se cancela” (Poder Legislativo, 13 de diciembre 2018, p. 5).

La reforma del 2019 aborda seis ejes prioritarios de políticas educativas: 1) gratuidad y obligatoriedad de todos los niveles educativos; 2) revalorización del magisterio; 3) educación equitativa, inclusiva, intercultural, inte-

gral y de excelencia; 4) mejora de infraestructura y equipamiento escolar; 5) el impulso a las escuelas; y 6) gobernabilidad del sistema educativo. Es de observarse, como lo menciona Martínez et al. (2020), “con esta reforma, a diferencia de la del 2013, se busca recuperar la gobernabilidad del sistema a partir de la reconstrucción de una alianza entre el gobierno federal y el magisterio”.

Políticas educativas para la atención del abandono escolar de los estudiantes en secundaria superior (CINE 3)

El 26 de septiembre de 2008 se establece el Sistema Nacional del Bachillerato en un marco de diversidad y se presentan los ejes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) (ACUERDO 442, 2008). La RIEMS surge del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en su eje 3. “Igualdad de Oportunidades”, teniendo como Objetivo número 9 “Elevar la calidad educativa”, y la Estrategia 9.3 “establece como impostergable una renovación profunda del sistema nacional de educación que brinde a las nuevas generaciones una educación de calidad, formados con capacidades y competencias que permitan obtener mejores empleos y contribuir al desarrollo de un México más competitivo”. En este mismo sentido, se estableció el objetivo 1. “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios que les permitan tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (acuerdo 442, 2008). Con base en lo anterior, se originan estrategias y líneas de acción con la finalidad de garantizar que todos los estudiantes de Educación Media Superior (EMS) tengan acceso y permanezcan hasta su culminación en el tiempo reglamentario.

En el año 2012, la Secretaría de Educación Pública presentó el sexto informe de labores, correspondiente al promedio del ciclo 2010-2011, donde se menciona que cada día de clase en EMS, que transcurre en México, un promedio de 3120 jóvenes abandona la escuela (SEP, 2012). En respuesta al alto índice de deserción escolar, en el 2013 la Subsecretaría de Educación Media Superior lanzó el Movimiento contra el Abandono Escolar, una estrategia integral a nivel nacional diseñada con el propósito de incrementar los niveles de acceso, permanencia y culminación exitosa de los estudios de educación media superior (SEP, 2015).

Continuando con las estrategias para atender el abandono escolar, en el 2014 se realizaron modificaciones al Programa de Prevención de Riesgos en la EMS (PPREMS), originado en el 2007 con el propósito de abordar el problema del abandono escolar y las situaciones de riesgo enfrentadas por los estudiantes de este nivel. Estas reformas dieron lugar al programa “Construye T”, el cual tenía como objetivo principal promover la educación integral de los estudiantes, contribuir a su desarrollo socioemocional, mejorar el ambiente escolar y prevenir conductas riesgosas. Se buscaba que los estudiantes desarrollaran sus proyectos de vida y que el abandono escolar disminuyera (SEP, 2015).

En consonancia con las directrices establecidas en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y el Sistema Nacional del Bachillerato (SNB), específicamente en su eje denominado “Mecanismos de Gestión”, la Subsecretaría de Educación Media Superior promovió el programa “Síguele, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes de EMS”: en respuesta, se crea el Sistema Nacional de Tutorías (SiNaTa) para todos los subsistemas de la Educación Media Superior. Este programa tenía como estrategia contribuir al desarrollo de competencias, brindar apoyo a los estudiantes en la resolución de problemas académicos y fomentar que el alumno desempeñara un papel más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo era que se apropiaran mejor de los conocimientos, desarrollaran habilidades, destrezas y actitudes que favorecieran su permanencia escolar en la EMS (SiNaTa, 2012).

Asimismo, en 2022, la Dirección General del Bachillerato procedió a la actualización de los documentos normativos vinculados al fortalecimiento académico (SiNaTa), resultando en la formulación de los lineamientos del Servicio de Acción Tutorial para el Bachillerato General. Estos lineamientos buscan generar un impacto positivo en los indicadores de aprobación, abandono escolar y eficiencia terminal mediante el desarrollo de competencias para resolver problemas académicos.

En el contexto de la reciente reforma educativa de 2019, el gobierno federal implementó la estrategia “Programas para el Bienestar” con el propósito de contribuir a la reducción de la deserción escolar. Entre estos programas, destacan las “Becas Benito Juárez” y “Jóvenes construyendo el futuro”. La Beca Universal para el Bienestar Benito Juárez de Educación

Media Superior consiste en un respaldo económico dirigido a estudiantes de bachillerato y técnico bachiller, proporcionando apoyo a lo largo de los 10 meses que dura el ciclo escolar. El objetivo principal de esta beca es estimular la conclusión de los estudios y reducir la deserción en este nivel educativo.

Chile

El sistema educativo chileno: estructura y normalización

La Ley General de Educación, sancionada en 2009 y modificada por el Decreto con fuerza de Ley n.º 2 en 2010, establece que el sistema educativo está conformado por el Sistema Nacional de Educación y el Sistema de Educación Superior. Este último se compone de dos subsistemas: el técnico profesional y el universitario. El Sistema de Educación Superior está regulado por la Ley N° 21.091, sancionada en mayo de 2018, la cual se enmarca dentro de la Ley N° 21.040 que crea el sistema de educación pública (SITEAL, 2019).

El sistema educativo chileno ofrece educación parvularia (CINE 010, 0 a 3 años), regulada en el Decreto No. La ley 115, promulgada en el 2012, se conforma por sala de cuna menor, sala de cuna mayor, nivel medio menor y CINE 020 (de 3 a 6 años), nivel medio mayor, primer nivel de transición y segundo nivel de transición. La educación básica tiene una duración de 6 años (CINE 1), integrada por 1.º a 6.º básico, de 6 a 11 años, y de 7.º a 8.º básico, de 12 a 13 años (CINE 2). La educación media (CINE 3) incluye 1.º y 2.º medio - Formación general (14 a 15 años), 3.º y 4.º medio - Formación diferenciada, humanístico-científica, técnico profesional y artística (16 a 17 años) y educación superior (18 años o más), compuesta por Técnico de nivel superior (CINE 5), bachillerato, licenciatura o profesional (CINE 6), Diplomado, Postítulo o Magíster (CINE 7) y, por último, doctorado (CINE 8). La educación obligatoria inicia en la etapa CINE 020, con el primer nivel de transición de la educación parvularia, a partir de los 4 años, y termina en la etapa CINE 3, Educación Media, de 16 a 17 años (Ley N.º 20.710, 2013).

En Chile, el tramo de escolarización obligatoria se extiende por 13 años. Junto con Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de), forma parte del grupo de países latinoamericanos donde la educación media es obligatoria en toda la extensión del nivel (SITEAL, 2019).

Políticas educativas para la atención del abandono escolar de los estudiantes en secundaria superior (CINE 3)

Con la asunción de Sebastián Piñera Echenique a la presidencia de Chile durante el periodo 2018-2022, surgió un nuevo Programa de Gobierno (PG), denominado “Construyamos tiempos mejores para Chile. En el PG se planteó la estrategia educativa “Mejoremos la Educación en la sala de clase”, cuyo objetivo fundamental era reactivar los esfuerzos para mejorar la calidad y el acceso a la educación en todos los niveles, desde parvularia hasta la formación profesional, centrándose en la sala de clases. Este programa se estructuró en torno a cuatro ejes: asegurar el acceso universal y gratuito a una educación inicial de calidad, implementar un Plan Nacional de Calidad de la Educación, modernizar la educación técnico-profesional y avanzar hacia una educación superior accesible y de calidad, actuando como entrada a la sociedad del conocimiento y la información (Programa de Gobierno 2018-2022, 2018).

Diversas políticas educativas han sido implementadas para ofrecer una educación de calidad a toda la población chilena, como el Plan de Aseguramiento de la Calidad Educativa Escolar 2016-2019, el Plan de Mejoramiento Educativo 2017, la Agenda Digital Imagina Chile 2013-2020, la Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2025, el Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2011-2020 y el Plan Nacional de Lenguajes Digitales (SITEAL, 2019).

En la búsqueda continua de proporcionar una educación de calidad, el gobierno chileno ha implementado diversas intervenciones, como el Plan de Alfabetización “Contigo aprendo” y “Yo elijo mi PC”, con el objetivo de mejorar las habilidades digitales de los estudiantes. “Me conecto para aprender” es otro programa que busca elevar la calidad educativa y los

logros académicos, suministrando computadoras y acceso a banda ancha. En términos de equidad educativa, se propone la Subvención Escolar Preferencial (SEP), cuya finalidad es mejorar la calidad de la educación en instituciones que atienden a alumnos cuyos resultados académicos pueden verse afectados por sus condiciones socioeconómicas (SITEAL, 2019).

Para abordar el problema de la deserción escolar en la Educación Media, se implementa el programa “Becas de Apoyo a la Retención Escolar (Programa de Educación Media-BARE)”, que implica una transferencia monetaria a estudiantes de este nivel con altos niveles de vulnerabilidad educativa y riesgo de abandono escolar (SITEAL, 2019).

Actualmente, más de 186 mil niños, niñas y jóvenes chilenos entre 5 y 21 años no han completado su educación escolar ni asisten a un establecimiento educacional (MINEDUC, 2020). Para abordar esta problemática, el Ministerio de Educación (MINEDUC) ha conformado un grupo de trabajo transversal de expertos y académicos que han elaborado un documento con 15 propuestas para prevenir la deserción escolar, agrupadas en cinco grandes temas:

1. Generar un relato común sobre las trayectorias escolares positivas y el rol de los adultos responsables.
2. Generar condiciones para que los distintos actores del sistema escolar puedan realizar un trabajo autónomo y activo en promover trayectorias escolares positivas.
3. Fortalecer sistemas de detección oportuna de estudiantes en riesgo de exclusión escolar y apoyar a la comunidad educativa en su uso.
4. Fortalecer el trabajo en red para enfrentar la multicausalidad de la exclusión escolar, tanto en tiempos de clases a distancia como presenciales.
5. Fortalecer programas existentes de reinserción, reingreso y retención escolar (MINEDUC, 2020).

Este estudio se enfoca en el tercer tema de los cinco mencionados anteriormente. Este tema aborda el fortalecimiento de sistemas para detectar a tiempo a estudiantes en riesgo de exclusión escolar y brindar apoyo a la comunidad educativa en su utilización. En este contexto, se presentan las siguientes propuestas: la ampliación del Sistema de Alerta Temprana a lo largo de todo el sistema educativo, la implementación de una herramienta para identificar, gestionar y revertir el ausentismo crónico, capacitando a

los equipos directivos en su uso y proporcionando estrategias de acción, y la revisión de otros indicadores de calidad de la Agencia de la Calidad de Educación vinculados al ausentismo (MINEDUC, 2020).

En la misma línea, en 2022, el Ministerio de Educación (MINEDUC) puso en marcha el Plan de Reactivación Educativa 2023, que comprende tres áreas clave: 1) convivencia y salud mental, 2) fortalecimiento de aprendizajes y 3) revinculación. La tercera medida implica la formación de equipos territoriales para la asistencia y revinculación, compuestos por 1,300 profesionales y gestores que se desplegarán en todas las comunidades del país. El objetivo es recuperar a los estudiantes y fomentar su asistencia regular a las aulas (MINEDUC, 2022).

Argentina

El sistema educativo argentino: estructura y normalización

El Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria inferior (CINE 2) y Educación Superior (CINE 3), así como ocho modalidades, según la Ley de Educación Nacional n.º 26.206. Este sistema abarca tanto la educación formal como la no formal. La educación formal conduce a la obtención de un título homologado de acuerdo con los criterios previstos por el Registro Nacional de Títulos y Certificaciones del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación (SITEAL, 2019).

Según la ley argentina, la educación secundaria se considera una unidad pedagógica que brinda formación a las niñas, niños y adolescentes que han completado la educación primaria. La edad referenciada varía entre los 12/13 años y los 17 años, dependiendo de la provincia. Esta etapa se divide en dos ciclos: el básico, compartido por todas las orientaciones, y el ciclo orientado, especializado en áreas del conocimiento, el mundo social y el ámbito laboral, según el artículo 31 de la Ley de Educación Nacional n.º 26.206 (SITEAL, 2019).

Políticas educativas para la atención del abandono escolar de los estudiantes en secundaria superior (CINE 3)

Durante el mandato presidencial de Mauricio Macri 2015-2019, en el año 2016 se difunde el Plan Estratégico Nacional 2016-2021, cuyo propósito era alcanzar, de manera colaborativa, un país con educación de calidad centrada en los procesos de aprendizaje. Este plan aspiraba a proporcionar a todos los niños, adolescentes, jóvenes y adultos conocimientos socialmente relevantes y habilidades para su desarrollo integral, en un entorno de igualdad y respeto por la diversidad.

Este Plan Estratégico Nacional delineaba los ejes y objetivos educativos prioritarios para el período 2016-2021, en concordancia con los principios y objetivos de la política educativa establecidos en la Ley de Educación Nacional 26.206/06. En este contexto, se establecieron las siguientes áreas de enfoque:

1. Aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales: Ingreso, permanencia, aprendizaje de calidad y egreso de la totalidad de los/as niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as de la educación obligatoria.
2. Formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad: Formación inicial y continua, condiciones propicias para el desarrollo profesional docente y acompañamiento en el fortalecimiento de la enseñanza.
3. Planificación y gestión educativa: Planificación y gestión de los procesos educativos en los ámbitos nacional, provincial y escolar para el cumplimiento de los objetivos establecidos en este plan.
4. Comunidad educativa integrada: Participación coordinada y comprometida de toda la comunidad educativa en la implementación de este plan con acuerdo federal.

El Plan Estratégico Nacional 2016-2021 prioriza el eje 1, centrado en el “Aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales”, con el objetivo de asegurar que todos los estudiantes ingresen, permanezcan y se gradúen con las habilidades y conocimientos necesarios para desarrollar plenamente sus potencialidades en un mundo dinámico e interconectado (p. 9). En el marco de este plan, el objetivo 1.1 se enfoca en garantizar el acceso,

la permanencia y la culminación de la educación obligatoria para niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Respecto a la permanencia, se propone implementar estrategias socioeducativas y pedagógicas contextualizadas, así como diseñar programas de reincorporación para aquellos que abandonaron la escuela, especialmente jóvenes y adultos. También se busca desarrollar mecanismos de seguimiento y apoyo a las trayectorias educativas para abordar situaciones particulares y prevenir el abandono o la repetición escolar, incluyendo la utilización de un sistema integral de información nominal de estudiantes en todos los niveles y modalidades educativas (Plan Estratégico Nacional 2016-2021, 2016).

De esta estrategia surgen iniciativas como el Programa “Asistiré”, implementado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, dirigido a adolescentes y jóvenes de escuelas secundarias públicas en riesgo de abandonar la escuela (SITEAL, 2019). Además, el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES) ofrece educación, tutorías y apoyo pedagógico a quienes interrumpieron su educación durante el último año obligatorio. Otro programa, con el propósito de otorgar becas educativas y fomentar el acceso, permanencia y conclusión de trayectos formativos para jóvenes en situación económica vulnerable, contribuyendo al mejoramiento de sus condiciones de vida e inclusión educativa (SITEAL, 2019).

En Argentina, se han desarrollado iniciativas relacionadas con Sistemas de Alerta Temprana (SAT), como el programa GEM RED en Mendoza. Este programa busca articular y coordinar acciones entre organismos, instituciones y actores del sistema educativo para respaldar y fortalecer las trayectorias educativas más vulnerables. Asimismo, se menciona la intención del gobierno nacional de completar la digitalización del registro nominal de estudiantes en todos los niveles de educación obligatoria mediante el Sistema Integral de Información Digital Educativa (SInIDE) (CIPPEC, 2021). En la misma línea, se han implementado estrategias como el Programa Nacional de Acompañamiento Sociocomunitario a las Trayectorias Educativas y el Programa ACOMPAÑAR: Puentes de igualdad.

Fase de yuxtaposición y comparación

La preocupación por la implementación de políticas educativas destinadas a asegurar la permanencia de los estudiantes en la educación media (CINE3, secundaria superior) se evidencia en las reformas identificadas y analizadas en México, Chile y Argentina. Las estrategias implementadas por los Estados, centradas en las dimensiones de abandono escolar y tutorías, parecen estar dando resultados, ya que las últimas estadísticas indican una disminución en los índices de abandono escolar en México y Argentina. En el ciclo escolar 2020-2021, México registró un 11.6 %, disminuyendo a un 10.2 % en el ciclo 2021-2022 (SEP, 2023). En Argentina, hubo una reducción significativa de 9.3 puntos porcentuales, pasando del 24.4 % en 2018 al 15.1 % en 2022 (Míguez et al., 2023). Por el contrario, en Chile, la tasa de desvinculación aumentó del 1.38 % en el período 2018-2019 (que representaba a 40 757 estudiantes) al 1.47 % en el período 2021-2022 (que representaba a 44 845 estudiantes) (Centro de Estudios Mineduc, 2023); sin embargo, aún hay mucho por hacer en este aspecto.

Este estudio destaca que ambos países han realizado esfuerzos para reducir los elevados índices de abandono, deserción o fracaso escolar. Es importante señalar la similitud entre los sistemas educativos, la obligatoriedad y algunos programas diseñados para abordar el abandono escolar. En México se denomina Educación Media Superior (dividida en bachillerato general, tecnológico y profesional técnico); en Chile se refiere a la educación media (dividida en formación general y formación diferenciada), mientras que en Argentina se conoce como secundaria (ciclo orientado, bachillerato técnico). La obligatoriedad del tramo de escolarización se extiende hasta los 15 años en México, 13 en Chile y 14 en Argentina (todos hasta el nivel medio, CINE 3, secundaria superior).

Además, los tres países coinciden en que el acompañamiento, las tutorías, la detección temprana y los apoyos económicos a los estudiantes de Educación Media Superior (CINE 3, secundaria superior) son elementos clave para garantizar la permanencia y finalización de los estudios en este nivel, como se resume en la Tabla 6.1.

Tabla 6.1

Programas para la atención del abandono escolar en Educación Media Superior (CINE 3, secundaria superior)

México	Chile	Argentina
Programa Síguele, camine-mos juntos.	Becas de apoyo a la retención Escolar-BARE.	Programa “Asistiré”.
Sistema Nacional de Tutorías.	Sistema de Alerta Temprana.	Plan de Finalización de Estudios Primaria y Secundaria (FinES).
Movimiento contra el abandono escolar, Yo no abandono.	Plan de Reactivación Educativa.	Becas educativas para jóvenes en situación de vulnerabilidad.
Programa de Prevención de Riesgos en EMS (PPREMS).		Sistema de Alerta Temprana.
Programa Construye T.		Red de Apoyo a las Trayectorias Escolares (GEM RED).
Beca Universal para el Bienestar Benito Juárez de EMS.		Sistema Integral de Información Digital Educativa (SInIDE).
Servicio de Acción Tutorial para el Bachillerato General.		Programa Nacional de Acompañamiento a las Trayectorias Educativas.
		Programa ACOMPAÑAR: Puentes de igualdad.

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

El objetivo que se planteó en el presente estudio fue el desarrollo de políticas educativas para la atención del abandono escolar de los estudiantes en secundaria superior (CINE 3), comparando la situación de México, Chile y Argentina. Con respecto a los resultados presentados anteriormente, en este párrafo se abordarán y resumirán algunas cuestiones clave en el mis-

mo orden que se detallaron en las secciones anteriores: el sistema educativo y las políticas implementadas para abordar el abandono escolar en cada uno de los países analizados.

Para iniciar, es relevante señalar que México, Chile y Argentina forman parte del grupo de países latinoamericanos donde la educación media es obligatoria en toda su extensión (SITEAL, 2019). Los tres países expresan preocupación por la implementación de políticas educativas que fomenten un mayor acceso, permanencia y culminación exitosa de los estudios de nivel medio (CINE 3, secundaria superior).

Ambos países atribuyen un papel destacado al acompañamiento, las tutorías, la detección temprana y el respaldo económico a los estudiantes de secundaria superior con el objetivo de reducir los índices de abandono escolar. En el caso de México, se enfatiza la importancia de implementar programas de acompañamiento que fortalezcan las habilidades académicas, como el Servicio de Acción Tutorial, y el otorgamiento de la Beca Universal para el Bienestar Benito Juárez, proporcionando apoyo económico para que los jóvenes que cursan el bachillerato o profesional técnico bachiller en escuelas públicas en modalidad escolarizada o mixta puedan continuar y concluir sus estudios. En un enfoque similar, Chile centra su estrategia en un Sistema de Alerta Temprana, la asignación de becas de apoyo a la retención escolar y un sistema de reactivación para los estudiantes que no hayan completado su último año de educación obligatoria y tengan la posibilidad de hacerlo. Asimismo, Argentina coincide con México y Chile al proporcionar apoyos económicos a estudiantes en situación vulnerable y llevar a cabo el acompañamiento sociocomunitario en las trayectorias educativas.

Referencias

- Secretaría de Educación Pública. (2008, 26 de septiembre). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Diario Oficial de la Federación. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008
- Aguilar-Villanueva, L. (1992). *El estudio de las políticas públicas*. Porrúa.

- Centro de Estudios Mineduc. (2023). *Apuntes: Situación de la desvinculación y la asistencia, año 2022* (Evidencias N.º 66). Ministerio de Educación de Chile. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2023/04/APUNTES-66-Asistencia-y-Desvinculacion-2022.pdf>
- Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. (2021, septiembre). *Educación secundaria en la pospandemia: claves para prevenir el abandono escolar*. CIPPEC. <https://www.cippec.org/textual/educacion-secundaria-en-la-pospandemia-claves-para-prevenir-el-abandono-escolar/>
- Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. (s. f.). *La estructura del Sistema Educativo Mexicano*. Secretaría de Educación Pública. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf
- México. (2019, 15 de mayo). *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*. Diario Oficial de la Federación. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Fernando, C. O., y Polivio, R. C. (2019). *Tutorías académicas para la mejora del desempeño en instituciones de educación superior*. МОДЕПІЗАЦІЇ УКРАЇНИ, 175.
- Flores-Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. Universidad Iberoamericana.
- González, A. M. (2015). *Antecedentes y Evolución Histórica de la Acción Tutorial: Apuesta Universidad Nacional de Educación a Distancia*.
- Himmel K, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en educación superior. *Revista Calidad en la Educación*.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*(ENDEMS). México.
- León, A. (2007). ¿Qué es la educación? *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*.

- Martínez Bordón, A., Villarroel Caballero, M., y Hermida Montoya, G. (2020). Reformas y políticas educativas en México: ¿cuáles han sido los principales ejes y dispositivos de política de las dos últimas reformas? *Faro Educativo. Apunte de política* N° 5. INIDE-UIA.
- Míguez, P., Bonelli, S., y Nistal, M. (2023). *Trayectorias escolares: ¿Cuántos estudiantes abandonan la secundaria en Argentina?*
- Ministerio de Educación de Chile. (2020, 29 de julio). *Propuestas Mesa Técnica para la prevención de la Deserción Escolar*. MINEDUC. <https://www.mineduc.cl/las-15-propuestas-para-prevenir-la-desercion-escolar/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). *Plan de Reactivación Educativa 2023*. MINEDUC
- Pérez Porto, J., y Merino, M. (2 de enero de 2009). *Tutoría - Qué es, definición, en la educación y beneficios*. Definicion.de. <https://definicion.de/tutoria/>
- Pérez Porto, J., y Merino, M. (15 de mayo de 2015). *Abandono escolar - Qué es, definición y concepto*. Definicion.de. <https://definicion.de/abandono-escolar/>
- Plan Estratégico Nacional 2016-2021. (2016). *Argentina Enseña y Aprende*.
- Poder Legislativo. (13 de diciembre de 2018). *Iniciativa del Ejecutivo federal con proyecto de decreto, por el que se reforman los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. *Gaceta Parlamentaria*. <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2018/dic/20181213-II.pdf>
- Programa de Gobierno 2018-2022. (2018). *"Construyamos tiempos mejores para Chile"*.
- Ramírez, T., Díaz Bello, R., y Salcedo, A. (2016). *El uso de los términos abandono y deserción y sus consecuencias al momento de definir políticas públicas*. Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en educación superior.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Sexto informe de labores*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Manual del Sistema Nacional de Tutorías Académicas: Educación media superior*. SEP; Subsecretaría de Educación Media Superior.

- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2019). *Perfil de país: Argentina*. UNESCO; Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2019). *Perfil de país: Chile*. UNESCO; Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023, 3 de abril). *El derecho a la educación*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/right-education>

Capítulo 20

Políticas para favorecer la permanencia de alumnos en el trayecto educativo básico en el medio rural. México, Colombia y Brasil

*Ana Campillo Hernández⁴⁰
Juan David González Fraga⁴¹*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003641>



⁴⁰ Secretaría de Educación Pública, Estudiante del Doctorado en Políticas Educativas en CRETAM, <https://orcid.org/0009-0009-4779-5529>; ana.campillo87@set.edu.mx

⁴¹ Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, <https://orcid.org/0000-0003-2500-3681>; gonzalez.juan@upnslp.edu.mx

Introducción

El derecho a la educación ha sido proclamado en cientos de declaraciones internacionales que autoridades políticas y funcionarios de un gran número de los países de todo el mundo se han comprometido a hacer cumplir desde el establecimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), siendo traducida en una gran cantidad de disposiciones y leyes a nivel mundial.

Un parteaguas en este recorrido lo marcó la “Conferencia Mundial de Educación para Todos”, en Jomtien (Tailandia) en marzo de 1990, donde el diálogo internacional se centró en generar un renovado impulso para proporcionar una enseñanza primaria universal; pues desde 40 años atrás (1948), la ONU afirmaba el derecho a la educación para todos. Por lo que la Política Educativa, a partir de tal consenso, en la generalidad de los países latinoamericanos, se orientó a lograr el acceso universal a la educación.

Treinta años más tarde, de acuerdo con el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2021), habiendo avanzado significativamente en el tema de la cobertura en el nivel primario (CINE 1), más que insuficiencias de cobertura o de acceso a la educación, el problema de los sistemas educativos latinoamericanos es la escasa capacidad de retención de los niños y adolescentes en la escuela.

Donde la información disponible (SITEAL, 2021) indica que actualmente alrededor del 37% de los adolescentes latinoamericanos de 15 años o más abandonan la escuela a lo largo del ciclo escolar y un poco menos de la mitad lo hacen tempranamente, antes de completar la educación primaria. Por tanto, el abandono escolar representa una problemática relevante y con diferencias pronunciadas entre los países latinoamericanos, y en cada uno de ellos es mucho más frecuente en las zonas rurales.

Ante lo anterior, las recomendaciones de los organismos supranacionales —Banco Mundial (BM), OCDE, UNESCO— plantean la necesidad de transformar la educación, pues cumple un papel esencial para el desa-

rrollo sostenible, inclusivo y con igualdad, teniendo un papel central en la estrategia de recuperación transformadora que permita acercarse al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030; por cuanto invertir en educación es invertir en el activo más importante de los países, sus ciudadanas y ciudadanos, y en la prosperidad de la sociedad en su conjunto.

Asimismo, las recomendaciones de dichos organismos en lo que respecta específicamente a la capacidad de los países para la retención de los niños, niñas y jóvenes en la escuela, proponen lo siguiente.

En 2020 con la llegada del COVID-19 el BM puso énfasis en cuatro áreas para sentar las bases de sistemas educativos más adecuados, más resilientes y equitativos, siendo la tercera de ellas "...garantizar la continuidad del aprendizaje tanto en el aula como en la comunidad", al encontrar resultados preocupantes en cuanto a la pérdida del capital humano, entendido como los conocimientos, las habilidades y la salud que acumulan las personas a lo largo de su vida.

En este sentido, el BM, de acuerdo con los postulados del capital humano, tiene un especial interés por contribuir al desarrollo de las políticas educativas que favorezcan el acceso, permanencia y conclusión del trayecto educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en los países miembros, considerando los alcances que dicha inversión puede generar tanto para el joven en lo individual como para el país y la aldea global.

Por su parte, la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) está desarrollando diversas iniciativas para favorecer la permanencia de los niños, niñas y jóvenes en las escuelas, como: Career Readiness; el Futuro de la Educación y Habilidades 2030; El Futuro que queremos; y el Centro de Bienestar, Inclusión, Sostenibilidad e Igualdad de Oportunidades (WISE); en su conjunto, cada una desde un enfoque propio, busca conocer, comprender y transformar la realidad y el futuro de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, a partir de la recolección de información directa del contexto, midiendo lo importante para ellos, detectando problemas y vulnerabilidades emergentes. De modo que "medir lo que importa para el bienestar infantil y sobre los resultados de las políticas" sienta las bases para una mejor medición del bienestar y posterior toma de decisiones (OCDE, 2021).

Otro de los organismos supranacionales considerado por excelencia para la formulación de las políticas educativas en los países miembros es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que abandera los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, cuyo objetivo 4 “Educación de Calidad” plantea garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Asimismo, en su meta 4.5 plantea garantizar el acceso en condiciones de igualdad a los niños en situaciones de vulnerabilidad a todos los niveles de enseñanza y formación profesional (UNESCO, 2015).

De modo que los organismos mencionados ofrecen desde el orden internacional elementos de análisis importantes para retomar en los contextos nacionales, es decir, poder analizar en qué medida las PE nacionales han seguido las recomendaciones de estos organismos supranacionales.

No obstante, si bien es cierto que las recomendaciones de los organismos supranacionales —BM, OCDE, UNESCO— constituyen el referente principal sobre el que se edifican las políticas públicas en todos los ámbitos que dan forma a la sociedad, es imperativo considerar primeramente el diagnóstico contextual donde se pretende adoptar la política o recomendaciones que dichos organismos emiten.

Contexto y precisiones metodológicas

Considerando lo planteado por la CEPAL (2022), en su informe sobre el Programa Social de América Latina y el Caribe, respecto a que esta región es la más desigual del mundo y, en general, sus sistemas educativos no han logrado funcionar como un mecanismo efectivo que contribuya a la movilidad social y a la igualación de oportunidades en la sociedad. Siendo necesario implementar acciones urgentes orientadas a disminuir las desigualdades, recuperar los procesos de aprendizaje y retomar el rumbo hacia las metas establecidas en la Agenda 2030.

A partir de lo expuesto y tomando como punto de referencia el contexto de México (al constituir el país que representa el mayor interés en el estudio), se seleccionaron dos países más, como muestra intencionada, para desarrollar un estudio comparado considerando parámetros equipa-

rables como el tipo de gobierno, inversión del PIB en educación, compromisos jurídicos internacionales y nacionales, estructura del SEN, política educativa nacional y políticas educativas según el foco de intervención. De este modo se seleccionaron los países: Brasil y Colombia, al presentar mayor homogeneidad en sus características estructurales en el ámbito de comparación, pero además mostrar sus propias divergencias que vendrán a enriquecer el análisis y la reflexión del estudio.

La investigación desarrollada es de naturaleza documental, cuyas fuentes principales son informes y bases de datos de organismos internacionales (SITEAL, CEPAL, OCDE, UNESCO). El tipo de enfoque que la orienta es de corte cualitativo, ya que se analiza el discurso y la estructura de las políticas con la intención de interpretar y comprender la naturaleza o foco de atención de estas. Aunque también se apoya en el análisis de datos cuantitativos que permiten dimensionar la capacidad de atención de las políticas educativas en cada país.

El método comparado utilizado, de acuerdo con Caballero, Manso, Matarranz y Valle (2016), tiene la finalidad de conocer y comprender en profundidad los sistemas educativos, así como los elementos que intervienen y hacen posible elaborar soluciones a problemas existentes y establecer metas para la mejora de los distintos sistemas educativos. Por lo que la finalidad planteada en la presente investigación es comprender la situación de los países estudiados respecto a su capacidad de retención de las niñas, niños y adolescentes en las escuelas en el nivel básico, a partir de las políticas educativas y enfoques de atención que siguen actualmente.

De modo que los objetivos de investigación planteados se orientan a distinguir las acciones implementadas por los países estudiados para favorecer la permanencia de alumnos en la escuela en el nivel educativo básico, específicamente en el medio rural, a partir de sus reformas y políticas educativas en esta materia, y establecer la congruencia entre las disposiciones del Plan Nacional de Educación de los países para atender la problemática, frente a las políticas educativas efectivamente implementadas.

Por su parte, las preguntas que guían la investigación son: ¿Qué establece el Plan Nacional de Educación de los países de interés para atender la deserción y abandono escolar en educación básica? ¿Qué políticas educativas tiene cada país para favorecer la permanencia de alumnos en las escuelas y la conclusión del nivel educativo básico? ¿Qué características

distintivas tienen las políticas cuyo país presenta una mayor efectividad de retención de alumnos en la escuela en el nivel básico? ¿Qué relación tienen las políticas educativas implementadas con lo planteado en el Plan Nacional de Educación para atender la deserción y abandono escolar?

Las categorías de análisis consideradas son: estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN); objetivos del Plan Nacional de Educación para atender la deserción y abandono escolar; políticas educativas orientadas a favorecer la permanencia de los alumnos en la escuela en el nivel básico en el medio rural; actores responsables de la implementación de la política y; efectividad y desafíos de estas.

Marco conceptual

Para introducirnos al tema con una mayor comprensión sobre la perspectiva o postura desde la que se aborda cada concepto, en este espacio se brinda un referente de lo que se entiende por los principales términos que se privilegian en este estudio, siendo estos: equidad educativa, deserción y abandono escolar, trayectoria educativa y medio rural.

El primer término por definir es “equidad educativa”, al entender a la deserción y abandono escolar como un problema de inequidad. De este modo, la Secretaría de Educación Pública (2018) considera que la equidad educativa implica evitar que el origen social o cualquier otra circunstancia de las personas se conviertan inevitablemente en destino educativo. De modo que avanzar hacia una mayor equidad educativa solo es posible si se asegura igualdad de oportunidades en cuanto al acceso, permanencia y éxito en los logros de los aprendizajes para todas y todos, sin distinción de condición socioeconómica o política, étnica, de género o de cualquier tipo. Y una educación de calidad para todos implica el desafío de registrar resultados exitosos en contextos y colectivos heterogéneos.

La deserción y abandono escolar, de acuerdo con el Ministerio de Educación de Colombia (2022), es un fenómeno complejo que implica el abandono del proceso educativo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, el cual afecta su trayectoria educativa y el desarrollo integral, e incide en la formación del capital humano, el desarrollo sostenible, la movilidad social, la superación de la pobreza y la equidad.

En ese sentido, podemos entender a la deserción y abandono escolar como un fenómeno multicausal en el que intervienen factores endógenos y exógenos a la escuela, teniendo en cuenta la complejidad de las relaciones entre el estudiante, la familia, la escuela y su contexto social. Asimismo, se sitúa el contexto en el que tiene lugar dicho planteamiento.

Por su parte, la trayectoria educativa, de acuerdo con la UNICEF (2022), es el recorrido que realiza cada estudiante dentro del sistema educativo. Por lo que proteger y construir las condiciones para que niños, niñas y adolescentes lo realicen de manera continua, completa y de calidad es una prioridad.

En cuanto a la definición de lo rural, acotada exclusivamente en términos del tamaño de la población, que sigue siendo un marco de referencia fundamental para el desarrollo de investigaciones y la elaboración de la política pública en México. En este sentido, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) define como rural las localidades de 2 500 y menos habitantes. No obstante, de acuerdo con González Arellano et al. (2013), desde la década de 1990 a la fecha, esta posición se ha cuestionado con más insistencia por ser una visión en extremo simplificada de lo rural.

Por su parte, Cloke (2006), uno de los investigadores más destacados de los estudios rurales en el mundo, presentó en su trabajo *Conceptualizing Rurality* una propuesta de clasificación de los marcos teóricos que han influenciado en la construcción de conceptualizaciones de lo rural. Según el autor, es posible reconocer tres enfoques: 1) el funcional, 2) el de la economía política y 3) el de la construcción social. Donde, para efectos de este estudio, cada una de estas construye el significado de lo que es el medio rural de forma integral.

Contextualización de los países

Partiendo de los argumentos de la CEPAL (2022), respecto a que la educación está estrechamente asociada con las oportunidades para acceder a mejores condiciones sociales, económicas, laborales y culturales, vinculada con la reducción de la pobreza y la desigualdad, y con las posibilidades de acceder a un trabajo decente, de mejorar los indicadores de salud y de permitir la movilidad social ascendente y el pleno ejercicio de la ciudadanía. Se asume que la existencia de brechas en el acceso y la calidad de la edu-

cación constituye una barrera para la acumulación de competencias entre la población activa, lo que es una restricción importante para el desarrollo de los países, porque tiene consecuencias en la productividad y la inclusión social y laboral de la población.

Con base en lo anterior, los países que en el presente documento son motivo de estudio presentan características equiparables que hacen posible la comparación. Entre las características comunes encontramos que forman parte de América Latina, su tipo de gobierno es República, su régimen político es democrático, su Sistema Educativo Nacional se estructura a partir de la Constitución Política del país, las Leyes de Educación y los Planes de Desarrollo de cada país, responden a los mismos compromisos jurídicos internacionales y el gobierno de su Política Educativa es similar; entre otros parámetros que se presentan a continuación con algunas variantes.

Tabla 4.1

Caracterización general de los países en el ámbito educativo

Parámetros/ países	México	Colombia	Brasil
Inversión del PIB en educación	4.9 %	4.5 %	6.2 %
Años de escolarización obligatoria.	15	10	14
% de la población +20 años que culminó secundaria	36 %	53 %	50 %
Índice de concentración de GINI	0.481	0.520	0.540
Índice de desarrollo humano	0.623	0.761	0.761
Compromisos jurídicos internacionales	Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible	Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible	Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

Fuente: Con base en SITEAL (2021).

Como puede observarse en la Tabla 4.1, la inversión del PIB en educación más alta entre los tres países es la de Brasil con el 6.2 % y la más baja es la de Colombia con el 4.5 %, mientras que México se ubica con el 4.9 % de

inversión; en cuanto a los años de escolarización obligatoria, México destaca con la mayor cantidad de años (15); en el otro extremo se encuentra Colombia con 10 años de escolarización obligatoria. En cuanto al porcentaje de la población de 20 años o más que culminó la secundaria, se observa que México apenas tiene un 36 % frente a Colombia y Brasil, con más del 50 % de su población en este rango de edad con secundaria terminada.

Siguiendo al índice de coeficiente de Gini, que es una medida de la desigualdad ideada por el estadístico italiano Corrado Gini, utilizada para medir la desigualdad en los ingresos dentro de un país, así como para medir cualquier forma de distribución desigual. En este parámetro, México se encuentra mejor posicionado al mostrar un menor índice de desigualdad (0.480), en comparación con Colombia y Brasil, con 0.520 y 0.540, respectivamente.

En cuanto al Índice de Desarrollo Humano (IDH), que es un indicador elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), utilizado para clasificar a los países en tres niveles de desarrollo humano compuesto por la esperanza de vida, la educación e indicadores de ingreso per cápita; donde encontramos que Colombia y Brasil presentan un mayor IDH (0.761), en comparación con México, que tiene un IDH de 0.623.

Finalmente, en cuanto a los compromisos jurídicos internacionales, se observa que los tres países se han comprometido con el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), de la Agenda 2030.

Por su parte, para mostrar la estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN), en cada uno de los países, se presenta la Tabla 2, que contiene los documentos jurídicos y legislativos que conforman la organización y modelo de gestión de la educación en los tres países abordados.

Tabla 4.2

Estructura del Sistema Educativo Nacional en los países abordados

Parámetros / países	México	Colombia	Brasil
Estructura del SEN	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.	Constitución Política de la República Colombiana.	Constitución de la República de Brasil.

Parámetros / países	México	Colombia	Brasil
Estructura del SEN	• Ley General de Educación. • Plan Nacional de Desarrollo 201–2024. • Programa Sectorial de Educación 2020–2024.	• Ley General de Educación N.º 115. • D e c r e t o 1 0 7 5 / 2 0 1 5 . • Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. • Plan Nacional de Desarrollo 2018–2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad. • Plan Decenal de Educación 2016–2026.	• Ley N.º 9394. Directrices y bases de la Educación Nacional. • Ley N.º 13.257. Ley de Primera Infancia. • Ley N.º 11.892. Crea la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica. • Plan Plurianual de la Unión 2020–2023. • Plan Nacional de Educación 2014–2024.

Fuente: elaboración propia con base en SITEAL. (2021).

Como se observa en la Tabla 4.2, la estructura del SEN de los tres países parte de su propia Constitución Política como base de las leyes que se desprenden para regular todas las acciones a emprender en el ámbito educativo. Posteriormente, vienen las Leyes de Educación y demás leyes y decretos que en cada país tienen lugar. El siguiente peldaño observado en México y Colombia es el Plan Nacional de Desarrollo, que es implementado por el gabinete de gobierno que se encuentra en su periodo de ejecución. En Brasil, un equivalente a este documento es el Plan Plurianual de la Unión 2020–2023.

En Colombia, el Plan Nacional de Desarrollo 2018–2022 integra dentro del proceso de planificación al sector educativo y traza entre sus objetivos principales la superación de las disparidades en cobertura y calidad educativa entre zonas urbanas y rurales, organizando sus líneas de acción en torno a la promoción de políticas de equidad e inclusión. Este proceso

de planeación ha hecho foco en las personas jóvenes de zonas rurales, trazando como meta la promoción del acceso y la permanencia en programas técnicos, tecnológicos y profesionales, basados en la vocación de los territorios.

Por su parte, en México el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 orienta la garantía del derecho a la educación desde el actual gobierno federal, estableciendo el compromiso de mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país y garantizar el acceso de todas las personas jóvenes a la educación.

Mientras que el Plan Plurianual de Unión 2020-2023 de Brasil tiene como objetivos de gobierno la modernización estatal y la gestión pública federal, la eficiencia administrativa, la transparencia de la acción estatal, la digitalización de los servicios gubernamentales y la promoción de la productividad de la estructura administrativa del Estado.

El último documento que conforma la estructura del SEN en los tres países es el Plan Sectorial de Educación 2020-2024 en México, Plan Decenal de Educación 2016-2026 en Colombia y Plan Nacional de Educación 2014-2024. Donde es visible la distinción de Colombia y Brasil respecto a México, puesto que, en ambos países, dicho plan se proyecta a diez años, mientras que en México corresponde con el periodo de gobierno del gabinete en funciones.

Por lo que, en Colombia, la planificación al interior del sector educativo contempla el Plan Decenal de Educación 2016-2026, propuesto como una ruta para avanzar hacia un sistema educativo de calidad. La construcción de este plan se llevó a cabo a partir de un diagnóstico base de la situación de la educación, relacionado con acceso y cobertura, permanencia, calidad, pertinencia y financiación. El plan establece desafíos y lineamientos estratégicos, entre ellos: el establecimiento de lineamientos curriculares pertinentes y flexibles; la transformación del modelo pedagógico y el estímulo a las innovaciones educativas; el desarrollo de la población rural a partir de la educación; y la participación del gasto educativo en el PIB y en el gasto del gobierno, en todos sus niveles administrativos (SITEAL, 2021).

Por su parte, en Brasil, donde la Enmienda constitucional n.º 59/2009 cambió la condición del Plan Nacional de Educación, pasando de ser una disposición transitoria de la Ley de Directrices y Bases de la Educación

Nacional (Ley n.º 9394/1996) a ser una exigencia constitucional con periodicidad decenal, donde la construcción participativa del Plan Nacional de Educación (PNE) 2014-2024 generó diez lineamientos que, desde 2014, han orientado la política educativa en el marco de los 20 objetivos que estructuran el plan proyectado a diez años. Estos objetivos han buscado principalmente universalizar la educación primaria, incrementar la tasa neta de matrícula en secundaria, universalizar para la población de 4 a 17 años con discapacidad y altas competencias el acceso a la educación básica, incrementar la escolaridad promedio de la población de 18 a 29 años y la asistencia educativa especializada (Cámara de Diputados, 2014).

En cuanto al Plan Sectorial de Educación 2020–2024 en México, derivado del Plan Nacional de Desarrollo, es el documento base y marco de direccionamiento de la política educativa nacional para la actual vigencia de gobierno. Este define los objetivos y las estrategias prioritarias, así como las labores de coordinación interinstitucional para la instrumentación u operación de acciones y el seguimiento. Su enfoque central se encuentra en garantizar una educación obligatoria de calidad como derecho humano fundamental, con carácter universal, inclusivo, equitativo, público, gratuito y laico (SEP, 2020).

La siguiente tabla presenta los objetivos que plantean los países en sus Planes Nacionales de Educación, cuya visión atiende desde la equidad educativa a la deserción y abandono escolar en el medio rural, como uno de sus principales retos:

Tabla 4.3*Disposiciones del Plan Nacional de Educación*

País	Documento rector	Objetivo	Líneas de acción
Colombia	Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026.	“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, teniendo como meta materializar el derecho a la educación para todos los colombianos, sin dejar de lado la diversidad cultural y territorial que hacen parte de su naturaleza, y eliminando las barreras que actualmente imponen las condiciones socioeconómicas de los ciudadanos.	Dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación. Crear mecanismos de articulación de actores en torno a lo educativo, con metodologías y presupuestos definidos, para la planeación e implementación de política educativa, incluyendo los PER, las escuelas y la participación de las Juntas Municipales de Educación.
Brasil	Plan Nacional de Educación 2014–2024. Ley N.º 13.005/2014.	Superar las desigualdades educativas. Ampliar la inversión de los recursos públicos en educación como proporción del PIB que asegure atención a las necesidades de expansión con calidad y equidad.	Fortalecer el seguimiento y monitoreo del acceso, permanencia y desempeño escolar de los beneficiarios de programas de transferencias monetarias, con miras a establecer condiciones adecuadas para el éxito académico de los estudiantes, en colaboración con las familias y los organismos públicos de asistencia social, salud y protección de niños, adolescentes y jóvenes.

País	Documento rector	Objetivo	Líneas de acción
México	Plan Sectorial de Educación 2020-2024.	Alcanzar mayor inclusión y equidad en la educación, desarrollando estrategias y acciones orientadas a romper las barreras de acceso, principalmente en las zonas de atención prioritaria, con el fin de incluir a toda la población y mejorar sus condiciones de aprendizaje y de vida.	Desarrollar programas, estrategias y acciones puntuales —regionales y locales. Impulsar medidas para favorecer el ingreso, tránsito, participación y permanencia de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo, a partir del otorgamiento de becas y alimentación.

Fuente: con base en el Plan Nacional de Educación de los países estudiados.

Como se observa en la Tabla 4.3, en cada país su Plan Nacional de Educación establece disposiciones concretas para atender la deserción y abandono escolar al abordarlo mediante la visión de equidad educativa.

En el caso de Colombia, es muy clara la perspectiva tomada respecto a la atención en el contexto rural. En cuanto a Brasil, puede reconocerse que el país sigue realizando esfuerzos por lograr la universalización de la educación en el nivel inicial y primaria, lo que implica que gran parte de sus acciones se orienten a estas metas; no obstante, la búsqueda de la equidad educativa también es uno de sus principales objetivos establecidos y, en este reto, plantea como una de las principales acciones la de incrementar su inversión del PIB en educación al 10 %.

Por su parte, en México, habiendo alcanzado casi en un 100 % la cobertura en el nivel básico, y reconociendo la diversidad de sus regiones y vulnerabilidad de ciertos contextos, dirige sus acciones al logro de núcleos medulares del derecho a la educación relativos a la inclusión y equidad, para los cuales establece líneas de acción como los programas de becas y alimentación.

Luego de identificar las disposiciones que se establecen en materia normativa para cada país, respecto a la atención de la deserción y abandono

escolar como problema de interés, así como las líneas de acción planteadas para su abordaje, en el siguiente apartado se presentan las iniciativas o políticas educativas que efectivamente se han puesto en marcha en los tres países hasta el 2021, para favorecer la permanencia de alumnos en la escuela en el nivel básico, específicamente en el medio rural.

Políticas Educativas para favorecer la permanencia de alumnos en la escuela en el medio rural

La mayor expansión en el acceso, cobertura y progresión de las trayectorias educativas que se ha sostenido en las últimas décadas a partir de la apertura y diversificación de la oferta educativa (en particular en la enseñanza secundaria) ha generado, al mismo tiempo, una mayor segmentación en materia de logros y de calidad de la oferta. Esta segmentación se refleja en diferentes dimensiones, algunas tradicionales y otras más nuevas, pero todas atravesadas por los ejes de lo que la CEPAL ha denominado “la matriz de la desigualdad social de la región”, como el nivel socioeconómico del estudiante, su ámbito territorial (lugar de residencia urbano o rural) y su condición étnico-racial (CEPAL, 2016).

En cada país, la política educativa está conformada por un conjunto de bienes, servicios y transferencias que los Estados movilizan para garantizar el derecho a la educación. El acceso, la permanencia, la adquisición de aprendizajes y la culminación del tramo escolar de los estudiantes dependen en gran medida de los recursos que los Estados orientan para garantizarlos. Estos recursos se concentran en –al menos– cuatro focos (SITEAL, 2021).

Currículo y modelos de gestión: Comprende todas las acciones orientadas a definir los contenidos de la educación, los materiales didácticos, los modelos de gestión institucional y la dinámica en que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Infraestructura, equipamiento y dotación de tecnología en las escuelas: acciones dirigidas a mantener, ampliar, rehabilitar, equipar y dotar de tecnología a la red de servicios educativos.

Docentes: Una gran parte de los recursos que orientan los Estados se destina a formar, evaluar, acreditar y sostener el ejercicio de la docencia. Estas acciones consisten en: formación inicial, formación continua, carre-

ra docente y aseguramiento de las condiciones básicas para el desarrollo del trabajo.

Fortalecimiento de las condiciones de vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes: se trata de las acciones de fortalecimiento de la demanda educativa. Dentro del conjunto de las experiencias agrupadas en este foco, se destacan las que se apoyan en la transferencia directa de recursos financieros y de bienes (alimentos, textos escolares, uniformes, entre otros) hacia las familias, a niños, niñas y adolescentes escolarizados o, incluso, hacia los responsables de la gestión de los establecimientos educativos.

Tabla 4.4

Brasil. Políticas educativas para favorecer la permanencia de alumnos en la escuela en el medio rural

Política / foco de intervención	Currículo y modelo de gestión	Infraestructura	Docentes	Fortalecimiento
Atención a población vulnerable.	✓			
Programa de Educación Rural (PER) Fase II	✓	✓	✓	
Estrategia transporte escolar.				✓
Programa de Alimentación Escolar (PAE).				✓
Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo (ARED) ^a .	✓	✓	✓	✓

Fuente: Elaboración propia con base en SITEAL (2021).

^a La Estrategia Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo (ARED), aunque no está destinada para el nivel básico, atiende plenamente dos de los ámbitos de interés en este estudio, la permanencia escolar y el contexto rural considerado como vulnerable. Por tanto, se retoma para el presente análisis.

En Colombia, la política educativa de los planes sectoriales desde 2002 ha establecido acciones para la atención educativa de las poblaciones en un marco de equidad e inclusión, en particular para la atención a la población en condición de vulnerabilidad.

De acuerdo con la Tabla 4.5, la política de Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo (ARED) es la estrategia del Ministerio de Educación Nacional para aunar esfuerzos entre entidades (IES, Ministerios, Alcaldías, Gobernaciones, Empresarios, ONG, Fundaciones, agencias de Cooperación Internacional, entre otras) que ven en la Educación Superior Rural el motor del desarrollo de las regiones apartadas de nuestro territorio.

Las ARED buscarán promover el desarrollo rural y la construcción de paz mediante la implementación de las siguientes actividades: ampliar la cobertura de educación superior para la población rural; promover alianzas que fomenten el desarrollo rural y la construcción de paz; fomentar la definición de oferta pertinente y adaptable a las necesidades del territorio; crear mecanismos de financiación para el acceso a la educación superior de la población rural; e incentivar la formación profesional de las mujeres a disciplinas no tradicionales para ellas.

Tabla 4.6

México. Políticas educativas para favorecer la permanencia de alumnos en la escuela en el medio rural

Política / foco de intervención	Currículo y modelo de gestión	Infraestructura	Docentes	Fortalecimiento
Programa de Becas de Educación Básica y Media Superior para el Bienestar Benito Juárez.				✓
Programa de Inclusión Social PROSPERA.				✓
Programa de Desayunos Escolares Calientes.				✓

Fuente: Con base en SITEAL (2021).

En cuanto a México (Tabla 4.6), el objetivo del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez es contribuir a que las niñas, niños y adolescentes inscritos(as) en instituciones de educación básica del Sistema Educativo Nacional y que son integrantes de familias pobres, marginadas o que habitan en localidades prioritarias o asisten a escuelas en esas localidades, permanezcan y continúen sus estudios, mediante una beca (SEP, 2019).

El Programa de Inclusión Social PROSPERA articula y coordina la oferta institucional de programas y acciones de política social, incluyendo aquellas relacionadas con el fomento productivo, generación de ingresos, bienestar económico, inclusión financiera y laboral, educación, alimentación y salud, dirigida a la población que se encuentre en situación de pobreza extrema, bajo esquemas de corresponsabilidad que les permitan a las familias mejorar sus condiciones de vida y aseguren el disfrute de sus derechos sociales y el acceso al desarrollo social con igualdad de oportunidades (Secretaría de Desarrollo Social, 2017).

El objetivo del Programa de Desayunos Escolares Calientes es contribuir al acceso a alimentos inocuos y nutritivos de la población en edad escolar, sujeta de asistencia social alimentaria, mediante la entrega de raciones diseñadas con base en criterios de calidad nutricia, y acompañadas de acciones de orientación alimentaria, aseguramiento de la calidad y producción de alimentos.

La población objetivo son las niñas, niños y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad, que asisten a planteles oficiales del Sistema Educativo Nacional, ubicados en zonas indígenas, rurales y urbanas de alto y muy alto grado de marginación (Sistema Nacional DIF, 2020).

Alcance de las políticas. Reflexiones del análisis comparativo

En Colombia, las políticas identificadas como acciones que fortalecen la permanencia de alumnos en la escuela se categorizan como parte de los cuatro ámbitos de intervención, destacando aquellas correspondientes al foco currículo y modelos de gestión que se centran en dotar de un enfoque pedagógico adecuado a las diferentes modalidades y servicios en

todos los niveles educativos, como son: Atención a población vulnerable, Programa de Educación Rural (PER) Fase II y Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo (ARED).

Asimismo, se enfatiza que las intervenciones del ámbito de fortalecimiento de las condiciones de vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, que lleva el Ministerio de Educación Nacional, buscan asegurar la inclusión y mejorar las condiciones de educación de los estudiantes, centrando los servicios principalmente en garantizar alimentación escolar, transporte, becas y destinar recursos educativos para atender a la población rural y aquella en condición de vulnerabilidad. Asimismo, se han implementado acciones focalizadas para generar garantías de atención educativa a grupos étnicos. Este conjunto de intervenciones es complementado por aquellas llevadas adelante desde el Departamento de Prosperidad Social (DPS) y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

En cuanto a Brasil, encontramos políticas que tocan cada uno de los cuatro ámbitos de intervención. Al igual que en Colombia, las intervenciones del ámbito curricular y modelos de gestión se centran en la búsqueda de mayor igualdad de oportunidades, donde el diseño curricular se orienta a crear las condiciones para transformar las prácticas educativas y mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

De igual forma, las intervenciones del ámbito de fortalecimiento de las condiciones de vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, llevadas desde el Ministerio de Educación, presentan el mismo enfoque seguido en Colombia al buscar asegurar la inclusión y mejorar las condiciones de educación del estudiantado, centrando sus servicios principalmente en garantizar alimentación escolar, transporte, becas y espacios educativos pertinentes. Ejemplo de ello son el Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE) y el Programa Nacional de Apoyo al Transporte Escolar (PNATE).

Por su parte, en México, las políticas identificadas para favorecer la permanencia de alumnos en la escuela y continuidad de los trayectos educativos se orientan únicamente al ámbito de acción de fortalecimiento de las condiciones de vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, llevadas desde la Secretaría de Educación Pública, buscando asegurar la inclusión y mejorar las condiciones de educación de los estudiantes. Los servicios

brindados se centran en garantizar alimentación escolar, becas y espacios educativos pertinentes. Ejemplo de ello son los programas Becas de Educación Básica y Media Superior para el Bienestar Benito Juárez. Estas acciones son complementadas por intervenciones llevadas adelante desde la Secretaría de Bienestar, como son el Programa de Inclusión Social PROSPERA y el Programa de Apoyo Alimentario.

De modo que, de acuerdo con lo analizado, México, a diferencia de los otros dos países (Colombia y Brasil), está incidiendo solo en uno de los cuatro ámbitos susceptibles de atención, el mismo que representa uno de los dos focos principales; no obstante, ha dejado pendiente el aspecto relativo al currículo y modelos de gestión, así como el de docentes, que se reconocen como ámbitos de intervención relevantes en la implementación de la política de los países, puesto que permiten atender puntualmente el tema educativo en aquellos contextos específicos y vulnerables donde es más factible la deserción y el abandono escolar.

Asimismo, se observa que Brasil y Colombia, entre los actores responsables de la implementación de la política pública, han logrado involucrar diferentes instancias, entidades y dependencias que en su conjunto logran obtener mejores resultados al sumar esfuerzos y puntos de apoyo.

Conclusión

Luego del análisis y ejercicio de reflexión que permite este estudio, se reconoce que prevenir el abandono escolar exige de una mirada más integral, que supone que la escolarización necesita de condiciones adecuadas que van más allá de lo que ocurre al interior de los centros educativos. Por lo que las estrategias efectivas de prevención del abandono escolar necesitan de una mayor articulación de las políticas educativas con otras políticas públicas, como las políticas de protección social y prestaciones monetarias a los hogares, las políticas enfocadas en el cuidado de la salud física y mental de los estudiantes y sus familias, las políticas de transporte e infraestructura, las políticas de vivienda e incluso políticas transversales, como las orientadas a la prevención y eliminación de las uniones tempranas, una práctica nociva y persistente en América Latina. De modo que en los países donde existen sistemas integrales de protección a la infancia son mecanismos que podrían resultar muy relevantes (CEPAL, 2022).

Si bien es cierto que en cada uno de los países abordados existen núcleos duros de exclusión situados en la intersección de los distintos ejes de la matriz de la desigualdad social en su propio contexto, también es importante reconocer que la acción interinstitucional que involucre a diferentes entes y organismos puede brindar una atención más integral y efectiva que la que se proporciona en aislado, como es el caso de Colombia y Brasil, cuyas políticas educativas atienden en alguna medida los cuatro ámbitos de intervención considerados por el SITEAL (2021).

En estos dos países (Colombia y Brasil), se observa una mayor congruencia entre lo establecido en su Plan Nacional de Educación y las acciones implementadas al 2021, pues además de atender los cuatro ámbitos de intervención de la política, han sabido establecer vínculos o transversalidad entre sus instituciones y políticas públicas.

En el caso de México, la principal política educativa implementada es la entrega de becas económicas con el fin de que los alumnos permanezcan en la escuela; no obstante, esta iniciativa no ha logrado garantizar este fin, pues si bien atiende el rasgo socioeconómico de la familia, esta acción no impacta en la transformación ideológica de la sociedad, elemento que se requiere modificar si se espera generar un cambio, puesto que el ser humano es un ser social, que es moldeado por la cultura y contexto que le rodea, y partiendo del hecho de que en este país existen regiones de contexto rural en las que, al no haber más oferta laboral, la principal actividad productiva de la población es la migración a los EUA, por lo que las aspiraciones familiares para las niñas y niños se limitan a que, al concluir su educación primaria, en el caso de los niños, migren a trabajar en los EUA y, en el caso de las niñas, se casen y formen una familia. Incluso aún se piensa que no es necesario que las mujeres estudien, ya que se asume que se casarán y se quedarán en casa a cuidar de los hijos.

De modo que, en México, las acciones implementadas, aun cuando corresponden con algunos aspectos de lo establecido en el Plan Sectorial de Educación 2020–2024, es necesario buscar establecer vínculos con otras instituciones y actores que posibiliten una intervención más integral, así como que se valoren otras vías de acción que permitan atender los aspectos ideológicos y culturales de los contextos en los que se aplica que han quedado fuera de la política establecida.

Por lo anterior, a partir de las reflexiones generadas, se propone como una nueva línea de intervención la formulación de una estrategia que se oriente a la construcción del proyecto de vida en alumnos desde el nivel de educación primaria; al entender el proyecto de vida como la articulación de aspectos, tanto personales como sociales, que se integran con el objetivo de lograr posibilidades de desarrollo futuro no solo individual, sino como comunidad y nación. Esto, partiendo de la premisa de que la existencia de un proyecto de vida representa cierta influencia en la permanencia de los estudiantes en el trayecto educativo (Pulido y Velasco, 2009), al mover de forma intrínseca el deseo de los estudiantes por cumplir sus metas futuras.

Referencias

- Banco Mundial (16/02/2023). *El impacto de la COVID-19 en los jóvenes y el riesgo de perder una generación entera*. Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2023/02/16/covid-19-s-impact-on-young-people-risks-a-lost-generation>
- Banco Mundial (1980). *Education. Sector Policy Paper*.
- Banco Mundial (1987). *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de política*.
- Banco Mundial. (2020). *Cuatro pasos para lograr una educación equitativa*. Recuperado de <https://blogs.worldbank.org/es/voices/cuatro-pasos-para-lograr-una-educacion-equitativa>
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação: Lei N.º 13.005*, de 25 de junho de 2014. Câmara dos Deputados. https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/br_plano_nacional_de_educacion_2014_2024.pdf
- Cloke, Paul J. (2006), *Conceptualizing Rurality*. Cloke Paul; Terry Marsden; Patrick Mooney ed. The Handbook of Rural Studies, sage Publications.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe, 2022* (LC/PUB.2022/15-P). CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/48518>
- Cortés, Á. C., Manso, J., Matarranz, M., & López, J. M. V. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 7(9), 39-56.

- Dos Santos, S. R., de Sousa Costa, M. B., & Torres de Paiva Bandeira, G. (2016). As formas de gestão do programa nacional de alimentação escolar (PNAE). *Revista de Salud Pública*, 18(2), 311-320.
- Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie30a02.htm>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s. f.). *Trayectorias educativas*. UNICEF. <https://www.unicef.org/colombia/trayectorias-educativas>
- Gobierno de México (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Recuperado de <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>
- González Arellano, S., & Larralde Corona, A. H. (2013). *Conceptualización y medición de lo rural. Una propuesta para clasificar el espacio rural en México*. Recuperado de <http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/handle/123456789/688>
- INEE (2019). *La educación multigrado en México*.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026*. Gobierno de Colombia.
- México. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Gobierno de la República; Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Estrategia Transporte Escolar. Proyectos de cobertura*. Gobierno de Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/235134:Transporte-Escolar>
- Ministerio de Educación Nacional (2018). *Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo (ARED)*. Gobierno de Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-superior/ARED/-Que-son-los-ARED/370519:Que-son-las-Alianzas-Rurales-de-Educacion-y-Desarrollo>
- Ministerio de Educación Nacional (2021). *Proyecto de Educación Rural (PER)*. Proyectos cobertura. Gobierno de Colombia. Consultado el 25 de abril de 2023 https://www.mineduacion.gov.co/1780/w3-article-329722.html?_noredirect=1

- Ministerio de Educación Nacional (2022). *Atención a población vulnerable*. Gobierno de Colombia. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/235112:Atencion-a-poblacion-vulnerable>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *Centro de Bienestar, Inclusión, Sostenibilidad e Igualdad de Oportunidades (WISE)*. Recuperado de <https://www.oecd.org/wise/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *Preparación profesional en la pandemia: Un resumen de los resultados del proyecto* (Perspectivas de Política Educativa de la OCDE N.º 46). Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/e9544a77-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *Career Readiness Pensando sobre el Futuro*. Recuperado de: <https://youtu.be/0d--mSEUrqw>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *Career Readiness*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/career-readiness/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (s/f). *Futuro de la Educación y las Habilidades 2030*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/e82fded1-en>. <https://www.oecd.org/publications/measuring-what-matters-for-child-well-being-and-policies-e82fded1-en.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Capacitar a los docentes y educadores*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/teachers>
- (2015). *Capacitar a los docentes y educadores*. Recuperado el 02 de marzo de 2023 de <https://www.unesco.org/es/teachers>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Metas del objetivo sostenible 4: Educación de Calidad*. Recuperado el 01 de marzo de 2023 de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Recuperado el 01 de marzo de 2023 de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación de calidad: Por qué es importante*. Recuperado el 25 de febrero de 2023 de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Un punto de inflexión: Por qué debemos transformar la educación ahora*. Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/articles/un-punto-de-inflexion-por-que-debemos-transformar-la-educacion-ahora>
- Pulido Suárez, D. F., & Velasco Orejuela, L. (2009). *Proyecto de vida: Una alternativa para la prevención de la deserción escolar (Bachelor's thesis, Universidad de la Sabana)*. Recuperado de: <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2603/121977.pdf?sequence=1&isAllowed=1>
- Quispe Laura, P. (2019). *Factores asociados a la deserción escolar y estrategias para su reducción en América Latina*. Recuperado de <http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12874/63452>
- Secretaría de Educación Pública. (s. f.). *¿A quién atiende? La Escuela es Nuestra*. Gobierno de México. <https://laescuelaesnuestra.sep.gob.mx/atencion>
- Secretaría de Educación Pública. (s. f.). *¿A quién atiende? La Escuela es Nuestra*. Gobierno de México. <https://laescuelaesnuestra.sep.gob.mx/atencion>
- Secretaría de Desarrollo Social (2017). *ACUERDO por el que se emiten las Reglas de Operación de PROSPERA Programa de Inclusión Social, para el ejercicio fiscal 2017*. Diario Oficial de la Federación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/178750/ROP_PROSPERA_2017.pdf
- Secretaría de Economía (2021). *Informe Nacional Voluntario 2021, Agenda 2030 en México*. Consultado el 22 de abril de 2023. Recuperado de <https://www.gob.mx/agenda2030/documentos/informe-nacional-voluntario-2021-agenda-2030-en-mexico>

- Secretaría de Educación Pública (2018). *México. Modelo Educativo. Equidad e Inclusión*. Consultado el 20 de junio de 2023. Recuperado de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_0109.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2019). *ACUERDO número 29/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez para el ejercicio fiscal 2020*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583051&fecha=29/12/2019#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública (6/07/2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024, Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Sistema Nacional DIF (2020). *Programa Desayunos Escolares Calientes. Gobierno de México*. Recuperado de <https://www.gob.mx/difnacional/acciones-y-programas/desayunos-escolares-calientes>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2018). *Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO*. Brasil. Recuperado de <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/934/programa-nacional-educacao-do-campo-pronacampo>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2021). *Brasil Educación. Perfil de país*. Consultado el 21 de abril de 2023. Recuperado de <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/brasil>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2021). *Colombia Educación. Perfil de país*. Consultado el 21 de abril de 2023. Recuperado de <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/colombia>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2021). *México Educación. Perfil de país*. Consultado el 21 de abril de 2023. Recuperado de <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/mexico>
- Vior, S. & Oreja, M. (2015). El Banco Mundial y tres décadas de reformas educacionales en América Latina. *Revista Atlántida*, 6; octubre 2015, pp. 201-236; ISSN: 556-4924.
- Weiss, CH (1999). *La interfaz entre evaluación y política pública. Evaluación*, 5 (4), 468-486.

Capítulo 21

Transición del supervisor escolar del siglo XX al XXI: España, Chile y México

*Nereyda Miroslava de la Garza Gil*⁴³

*Marco Aurelio Navarro Leal*⁴⁴

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003658>



⁴³ Supervisora Escolar Primaria. Secretaría de Educación de Tamaulipas. ORCID ID: 0009-0007-6371-4894. nereydadelagarza_dpe6@cretam.edu.mx.

⁴⁴ Profesor del doctorado en Políticas Educativas del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. ORCID ID: 0000-0003-1013-1840. marcoaurelio_prof@cretam.edu.mx

Introducción

Hoy toda política pública, para ser planeada e implementada en cualquier país, toma como punto de referencia los órganos supranacionales. México, Chile y España, como miembros de órganos internacionales, como la ONU, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, entre otros, no escapan de su influencia, que penetra en sus políticas educativas, siendo una de las figuras relevantes para la promoción, aplicación y seguimiento de determinada política en las instituciones el supervisor escolar de educación básica, actor fundamental en la mejora de la calidad educativa.

El presente capítulo forma parte de un estudio comparativo más amplio del papel del supervisor de educación primaria en el siglo XX en España, Chile y México, con el objetivo primordial de identificar coincidencias y variantes que permitan conocer y comprender su transición al siglo XXI y, por consiguiente, su desempeño en la actualidad, que sirvan de insumos en futuros trabajos para generar propuestas de mejora en las políticas educativas en el siglo XXI. En la primera parte se abordan los referentes teóricos del trabajo; posteriormente, se cita la propuesta de asociación de Bray y Thomas (2010) y las fases del estudio comparativo de Raventós (1983) para cerrar con los primeros resultados obtenidos y conclusiones.

Referentes teóricos

En este apartado se presenta la perspectiva teórica que sustenta el presente trabajo, lo que implica exponer y analizar las conceptualizaciones, las investigaciones previas y los antecedentes en general que se consideren válidos para encuadrar el estudio (Rojas, 2001).

Enfoque general de teorías de políticas públicas

Son tres enfoques teóricos para el análisis de las políticas públicas, como es el caso de políticas educativas: racionalistas, cognitivistas y neoinstitucionalistas.

Fontaine (2015) menciona el punto de enfoque de cada teoría: Los racionalistas son estudios de corto plazo que “enfatan el rol de los intereses individuales como clave del desempeño de las políticas, ...bajo el paraguas del paradigma conductista”. La corriente cognitivista de mediano plazo “privilegia las ideas y creencias como factores claves”, orientada a explicar los cambios de política, formando parte de esta línea la teoría crítica, entre otras. Por último, están los neoinstitucionalistas enfocados a largo plazo, siendo “diferenciadas entre corrientes histórica, sociológica y económica, que se caracterizan por analizar a las instituciones, sus cambios y continuidades, como variables determinantes que moldean la política”.

Si bien en las políticas públicas, y particularmente en educación, permean los tres enfoques, reciben mayor influencia del paradigma neoinstitucionalista, pues las instituciones, las normas, leyes, reglas, etc., regulan las decisiones y conductas de la población y los políticos.

En el marco de la implementación de las políticas educativas, el papel de la supervisión escolar en educación básica es primordial; conocer su pasado favorece comprender su rol en la actualidad. A continuación, se presenta su trayectoria en el siglo XX y su tránsito al siglo XXI, en España, Chile y México.

Marco histórico del supervisor escolar

El supervisor escolar es una figura clave en la movilización de las políticas educativas, siendo importante conocer su origen en los tres países, a fin de identificar elementos que están permeando en su labor presente.

España

En 1900 se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, y en 1909 se funda en Madrid la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, para formar, a la par de los maestros de las Escuelas Normales, la figura

del inspector que el país requería. “Comenzaba a reorientarse hacia la dimensión técnica y pedagógica la función del inspector dentro del sistema educativo” (Hernández, 2022, pp. 67-68).

En 1913 se instituye la Inspección Central y el cargo de Inspector General, como autoridad superior de los inspectores profesionales, denotando el interés del gobierno por mantener su “influencia ideológica dentro de las escuelas de enseñanza primaria”, según lo señala Flecha-García (2018), proyectándose a futuro con esta profesionalización del cargo de Inspector Escolar:

La Edad de Plata de la cultura española alcanza hasta la Guerra Civil, considerada por varios analistas la etapa técnica y pedagógica, la de mejor preparación pedagógica para el ejercicio de la profesión de inspector, la más próxima a la demanda de modernización de todo el sistema educativo y la que tal vez haya logrado hasta entonces mayor autonomía profesional (p. 69).

En 1932, se publica el Reglamento de Inspección de Escuela Primaria, orientado a la intervención de la enseñanza, finalizando con la Guerra Civil Española (1936-1939), periodo de depuración y persecución de inspectores profesionales (pp. 69-72). Durante la dictadura de Francisco Franco (de 1939 a 1975, con su muerte), “los inspectores van a desempeñar durante años la doble función policial sobre los maestros, en sentido real, y la tarea legítima de la bondad del nuevo orden político mediante la aplicación estricta a la escuela primaria del nacionalcatolicismo”. (Hernández, 2022, p. 72).

En 1945, la Ley de Enseñanza Primaria atribuye a la Inspección escolar, entre otras funciones: “el control ideológico del magisterio (y en la práctica a veces el político), la gestión administrativa y burocrática de los asuntos de la escuela primaria (o de la segunda enseñanza)” (p. 76).

La modificación en 1965 por la Ley 169/1965, y en 1967 el Reglamento de Inspección, se suma a la Inspección más funciones de control, como: “tareas de supervisión, elaborar estudios sobre la población escolar, velar por el cumplimiento de la ley, inspeccionar todas las instituciones docentes”. (p. 76)

De manera incipiente, se retoma la profesionalización de la Inspección Escolar con la Ley General de Educación en 1970, y en 1978 se da fin a la dictadura franquista con la promulgación de la Constitución Estado Nación de España y disposiciones legales como: “El Decreto 664/1973, sobre funciones del Servicio de Inspección Técnica de Educación, y el

Real Decreto 657/1982, regulador de la Inspección Técnica del Estado de Formación Profesional” (Berenguenas, 2018, p. 118).

En 1984, con la Ley 30/1984, se instituye el CISAE: “Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa, conformado por Inspectores de Educación Básica, de Bachillerato, así como Inspectores Técnicos de Formación Profesional” (Berenguenas, 2018, p. 119)

La Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Escolares LOPEG 9/1995, derogada en 2002 por la Ley Orgánica de la Calidad Educativa (LOCE 10/2002), contempla la regulación de “las funciones, la organización y la formación de la Inspección de Educación” (p. 119).

Ordenamiento legal en constante modificación hasta la promulgación en 2013 de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013), elevando la Inspección Escolar a categoría de “garante del cumplimiento de las leyes, de los derechos y de la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza”, derogada en 2022 por la Ley Orgánica de la Calidad Educativa (Gobierno de España, 2023, p.119).

Chile

De 1818 con la independencia hasta 1925, el país atravesó por conflictos armados y tipos de gobierno, culminando dicho periodo “el 18 de septiembre de 1925, con la promulgación y firma de la Constitución Política de 1925” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2023a, p. 1).

De 1925 a 1973, el Congreso pierde autoridad ante la figura presidencial, experimentando una severa “profundización y crisis de la democracia” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2023b, p. 1).

En 1953 se constituye la Superintendencia de Educación Pública, asignando a los visitadores de escuela las funciones de inspección y vigilancia. A partir del Decreto 3245, en 1982, se crearon “las Unidades de Inspección Educativa y la de Supervisión Educativa, separando los roles de inspección y supervisión, pero sin especificar los alcances de cada una”. (Ministerio de Educación Chile, 2023a, p. 1).

A inicios de los 70, se padece “una profunda crisis económica con altos índices de inflación y estancamiento industrial”, derivando en 1973 el golpe militar de Augusto Pinochet al gobierno del presidente Salvador Allende, cerrando “las libertades democráticas y el Congreso Nacional, inaugurándose una nueva etapa en la historia política y legislativa chilena”. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2023b, p. 1).

De 1973 a 1990, Chile es gobernado bajo el régimen militar dictatorial. En 1980, se promulga la ley de municipalización de la educación, entregando la administración fiscal de la educación pública a las municipalidades. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2023c, p. 1).

En los años 80 prevalece una recesión económica y el descontento genera que, en 1988, la sociedad y los grupos políticos de oposición se aglutinen y participen en el plebiscito, “logrando la victoria de la opción “No” en el plebiscito, repercutiendo en elecciones presidenciales y parlamentarias para el año siguiente”. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2023d, p. 1).

A partir de 1990 a la fecha, el país se encuentra en proceso de “reconstrucción democrática” y promulgación de nuevas leyes, como “la de igualdad jurídica entre hombres y mujeres (1999) y la ley de divorcio (2004)”. Además, se constituye el Ministerio Público (1997)” (p. 1).

Finalizó el periodo de aislamiento, se firman tratados comerciales con países de América, Europa y Asia, se incorporan a organismos internacionales como el Foro de Cooperación Económica de Asia Pacífico (APEC) y el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), generando “elevados índices de crecimiento económico, una ampliación y diversificación en exportaciones nacionales y descenso de la pobreza y la marginalidad” (p.1).

La Ley 18.956, en 1990, redefine el Ministerio de Educación, estableciendo los Departamentos Provinciales de Educación como “organismos desconcentrados funcional y territorialmente de las Secretarías Regionales Ministeriales, encargados de coordinar el apoyo técnico pedagógico que se preste en los establecimientos educacionales subvencionados y acogidos al decreto ley N.º 3.166 de su jurisdicción” (Ministerio de Educación Chile, 2023a, p. 1), favoreciendo el rol de apoyo técnico, surgiendo una variante en la línea de control que había prevalecido hasta entonces.

En 2011, la Ley SAC separa las funciones de apoyo técnico y fiscalización, con el establecimiento de la Superintendencia de Educación y la Agencia de la Calidad.

En 2017, la Ley de Educación Pública crea los Servicios Locales de Educación y una Unidad especializada para proporcionar apoyo técnico-pedagógico para fortalecer las capacidades de los establecimientos escolares, dependientes de los Servicios Locales; en la última versión de esta ley de febrero 2023, el artículo 25 estipula:

Cada Servicio Local dispondrá, al menos, de las siguientes unidades:
I. Apoyo técnico-pedagógico.
II. Planificación y control de gestión.
III. Administración y finanzas. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2023e, p.1)

México

De 1910 a 1917, la Revolución Mexicana combate y finaliza la dictadura porfirista, con la promulgación de la Constitución Política Mexicana de 1917; de origen, el artículo 3.º establecía:

La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares solo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria. (Cámara de Diputados, s. a., p. 1)

En 1921, se funda la Secretaría de Educación Pública (SEP) y “comenzó formalmente el proceso jurídico, político y administrativo de centralización nacional de la educación primaria” (Tapia, 2016, p. 13) y en 1922 se dispuso el Reglamento Interior de la SEP, mencionando que:

El Departamento Escolar era el órgano responsable de establecer, organizar, inspeccionar y mejorar las escuelas de todos los tipos y niveles educativos. Y ejercía la inspección pedagógica de las escuelas oficiales del Distrito y Territorios Federales y en las que la Federación fundaba o subvencionaba en los estados, con el fin de que cumplieran con los preceptos de las leyes relativas... Al efecto, se estableció la Inspección General de Educación, dividió al país en tres regiones a cargo cada una de un Inspector General;

los Delegados de la SEP en los estados cumplirían la responsabilidad de inspector general”. (Tapia, 2016, p.14)

En 1945, se publicó el Primer Reglamento para la Inspección Escolar, el cual: “delimita las labores del inspector; establece sus obligaciones sobre el mejoramiento profesional de los maestros; describe las relaciones que ha de establecer con las autoridades superiores y con sus subalternos; da lineamientos para la coordinación de las labores del inspector con otras autoridades; establece y define los sectores escolares; regula las visitas de inspección; especifica la documentación que deben manejar los inspectores; estipula sobre los sueldos, sobresueldos y viáticos y regula la permanencia del inspector en la zona” (Tapia, 2016, p. 15).

En 1973 se implementó la reforma educativa, modificando planes y programas de estudio, materiales y métodos de enseñanza en educación primaria; “los inspectores fueron responsables de conducir la implantación de tal reforma y de vigilar su aplicación” (p. 22).

En 1978 se estableció en cada entidad una Delegación de la SEP, inspección y zonas escolares de educación primaria, preescolar y secundaria. En 1981, se diseñaron los Manuales de operación de la supervisión escolar de educación primaria, definiéndola como “el proceso integral que facilita el control del funcionamiento de los servicios educativos que se otorgan a la población en los planteles, conforme a las normas, los lineamientos, planes y programas de estudio, y de actividades aprobados por la SEP” (p. 24).

En 1987 se elaboró el Manual del Supervisor de Zona de Educación Primaria, estableciendo las funciones de “Planeación, Técnico Pedagógica, Control Escolar, Extensión Educativa, Organización Escolar, Administración de personal, Administración de recursos financieros, Administración de recursos materiales” (Tapia, 2016, p. 25); posteriormente, en 1988 se implementó su práctica con el Programa de Capacitación para Supervisores.

En 1993, la Ley General de Educación (LGE) señala la obligatoriedad de la educación básica e integra en el Sistema Educativo Nacional: “educandos y educadores; autoridades educativas; consejo nacional técnico; planes y programas educativos; instituciones particulares con autorización o con reconocimiento de validez; instituciones de educación superior con autonomía”. Así mismo, establece el federalismo, estipulando las atribuciones y facultades de “la Federación, los Estados y los Municipios, pre-

dominando siempre la participación federal para la supervisión y vigilancia” y, entre otras responsabilidades, resalta: “Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica; y realizar en forma periódica y sistemática exámenes de evaluación para certificar que las y los educadores y autoridades educativas son personas aptas” (Universidad Abierta, 2023, pp. 54-55).

La LGE se ha modificado durante el siglo XXI, para adecuarse a las políticas educativas del país; en la reforma 2011, respecto al ámbito de la supervisión, establece:

Artículo 22... En las actividades de supervisión, las autoridades educativas darán prioridad, respecto de los aspectos administrativos, a los apoyos técnicos, didácticos y demás para el adecuado desempeño de la función docente. Asimismo, se fortalecerá la capacidad de gestión de las autoridades escolares y la participación de los padres de familia. (Universidad Abierta, 2023, p. 116)

La reforma 2019 de LGE, en la función supervisora, estipula:

Artículo 4. La aplicación y la vigilancia del cumplimiento de esta Ley corresponden a las autoridades educativas de la Federación, de los Estados, de la Ciudad de México y de los municipios...y se entenderá por ...IV. Autoridades escolares, al personal que lleva a cabo funciones de dirección o supervisión en los sectores, zonas o centros escolares” (Cámara de Diputados, 2023b, p. 2)

El gobierno, ha emitido documentos para fortalecer la actuación de la supervisión escolar como, “Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión” (DGDGIE, 2006); las “Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la zona escolar” (DGDGIE, 2006); las “Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela” (DGFCMS, 2005) (Tapia, 2016.).

Marco legal del siglo XXI

Como se observa en el devenir histórico, cada país particularizó la manera de implementar las políticas educativas, sustentadas en los marcos normativos que rigen el sistema de cada nación. A continuación, se presenta

la forma como los gobiernos le dan significado al papel del supervisor escolar en la actualidad.

En España, el Capítulo II de la Inspección Educativa, en la Ley Orgánica 2/2006, vigente en la reforma de la actual Ley Orgánica 3/2020, establece, entre otras funciones del inspector escolar:

a) Supervisar, evaluar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los proyectos y programas que desarrollen, con respeto al marco de autonomía que esta ley ampara. b) Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua. c) Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran. d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo (LOE 2/2006).

Por su parte, en Chile, la Ley de Educación 21040, promulgada en 2017, crea el Sistema de Educación Pública, y reformada en febrero 2023, establece, entre otros ordenamientos:

Artículo 8.-...En los establecimientos educacionales habrá consejos de profesores, los que estarán integrados por personal docente directivo, técnico-pedagógico y docente. Tendrán el carácter de organismos técnicos en los que se expresará la opinión profesional de sus integrantes...La función de los equipos directivos es aquella de carácter profesional que apoya las funciones de los directores de los establecimientos, en especial, en lo referido a la organización escolar, el clima de convivencia y el fomento de la colaboración profesional para el logro del aprendizaje de los estudiantes. Se incluyen en esta función la Subdirección, Jefatura Técnica, Inspectoría General y otras de similar naturaleza. Artículo 10.- Funciones y atribuciones especiales de los directores de establecimientos educacionales dependientes de los Servicios Locales: a) Dirigir y coordinar, en conjunto con su equipo directivo, el trabajo técnico-pedagógico del establecimiento, en lo referido a la organización, planificación, supervisión, coordinación y evaluación de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2023, p. 1).

La División de Educación General, por medio de la unidad de apoyo y acompañamiento técnico, brinda este servicio a los establecimientos educativos, a través de la Supervisión Ministerial, centrado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (Ministerio de Educación Chile, 2023b, p.

1) Respecto a la asesoría, existen 3 modalidades: a) Directa: Brindada por el supervisor a un establecimiento educativo con desempeño insuficiente o medio bajo, con encuentros quincenales de 1 hora; b) En Red, proporcionada a un conjunto de establecimientos educativos con tema o territorio común, y pueden ser: Red de Mejoramiento Escolar (RME), Redes Temáticas o Microcentros Rurales, mediante encuentros mensuales entre el supervisor y los representantes de cada establecimiento y c) Remota, complementa las anteriores, para conducir las rutas de mejora de los equipos de gestión de los establecimientos, usando las TIC (p. 1).

En México, con la reforma educativa de 2013, se dio impulso a la figura del supervisor como líder pedagógico. La LGE estipulaba, en el artículo 14, entre otras atribuciones de las autoridades educativas y federales, “XII Ter.- Coordinar y operar un sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas públicas de educación básica y media superior, como apoyo a la mejora de la práctica profesional, bajo la responsabilidad de los supervisores escolares” (Cámara de Diputados, 2023, p. 44).

El Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas Públicas de Educación Básica y Media Superior: SAAE, se crea desde el 2005, con las mismas siglas y propósitos, pero denominado Servicio de Asesoría Académica a la Escuela, y en los siguientes años, se incorpora a la Dirección de Formación Continua de Maestros en Servicios, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

Con la Reforma de la Ley 2019, se enmarca la política educativa vigente, denominada la Nueva Escuela Mexicana (NEM), derivada de las modificaciones al artículo 3.º constitucional, y la LGE 2019 señala, entre otros artículos:

Artículo 11. El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación... (Cámara de Diputados, 2023, p. 6).

Artículo 107. Las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, emitirán una Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica y Media Superior, la cual será un documento de carácter operativo y normativo que tendrá la finalidad de apoyar la planeación, organización y ejecución de las actividades docentes, pedagógicas, directivas, administrativas y de supervisión de

cada plantel educativo enfocadas a la mejora escolar, atendiendo al contexto regional de la prestación de los servicios educativos (p. 37).

En los Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica SAAE 2021, referente al supervisor, cita en su artículo 4:

XV. Personal con funciones de supervisión. A la autoridad que, en el ámbito de las escuelas bajo su responsabilidad, vigila el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoya y asesora a las escuelas para facilitar y promover la excelencia de la educación; favorece la comunicación entre escuelas, madres y padres de familia o tutores y comunidades, y realiza las demás funciones que sean necesarias para la debida operación de las escuelas, el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación. Este personal comprende, en la educación básica, a supervisores, inspectores, jefes de zona o de sector de inspección, jefes de enseñanza en los casos que corresponda, o cualquier otro cargo análogo. (SEP.USICAMM, 2021, p.12)

Como complemento al desglose histórico presentado, es importante destacar el trabajo de Rivera (2017), sobre la revisión del fundamento legal de la función supervisora en 13 naciones, cuyos hallazgos se resumen en la tabla 8.1, que aparece al final del capítulo, de los tres países seleccionados, la cual identifica similitud en tres responsabilidades relativas a la orientación, evaluación y verificación de la norma. Respecto a la función de orientación, los tres países se enfocan en los centros educativos, así como en las prácticas docentes y directivas, coincidiendo España y México en la tarea de supervisar; por su parte, Chile más centrado en la asesoría. En cuanto a la tarea evaluativa, si bien en Chile no se encontraron datos, el supervisor en España evalúa el sistema educativo y sus agentes, y en México su propósito es la mejora de la calidad educativa. Por último, la verificación de la norma, es una función del supervisor escolar en los tres países.

En este sentido, se observa una similitud en las funciones de supervisión y control de las instituciones educativas y del cumplimiento de la norma y la política.

Metodología: Un estudio comparado

El presente trabajo se sustenta en un estudio comparativo, considerando como referencia de asociación la propuesta de Bray y Thomas (Bray et al., 2010, p. 33), que, si bien considera 3 dimensiones de estudios comparativos, se centra en 2: a) Nivel 2 de localización/geográfico: entre países y b) Aspectos de la educación, relativos a las estructuras de gestión y de sistemas.

Se usará el modelo no reactivo de las ciencias políticas, es decir, la investigación documental, siguiendo las fases del estudio comparativo propuesto por Francisco Raventós:

- I. Descripción: Recolección de datos de: a) Fuentes primarias (textos originales de las instancias: gobierno, congreso, organismos internacionales, páginas web institucionales). b) Fuentes secundarias (documentos derivados de las fuentes primarias: resúmenes, revistas, plataformas digitales, etcétera).
- II. Interpretación: Análisis de la información recabada.
- III. Yuxtaposición: Se presentan los datos (que ya han sido descritos y analizados) dos a dos, en paralelo, de forma que ponemos en relación aquello que queremos comparar.
- IV. Comparación: Relativa a la explicación de los datos presentados, de manera valorativa y crítica, generando las conclusiones del estudio. (Raventós, 1983).

La metodología es de carácter mixto, pues el aspecto cualitativo permite la descripción de la realidad estudiada, en la medida de lo posible y con elementos cuantitativos, por hacer uso de la estadística, que complementan el objeto estudiado; Fairbrother refiere la pertinencia de ambos enfoques, al mencionar que “no siempre son excluyentes, y sus fronteras pueden ser difíciles de determinar” Los dos merecen atención porque permiten obtener diferentes tipos de insights” (Fairbrother citado por Bray, Adamson y Mark 2010, p. 65).

En este estudio, las unidades de análisis son:

Supervisión, inspección escolar, primaria, legislación-normatividad, México, España, Chile.

Algunas variables para estudios comparativos, Navarro (2013) menciona, entre otras: políticas gubernamentales, estructura, instituciones-recursos humanos, contextos, etcétera.

Resultados

Los resultados preliminares se presentan en tablas que se localizan al final del capítulo. Comparativo: Contexto geopolítico, económico, social y educativo.

La tabla comparativa 8.2 expone los resultados de la indagación contextual referente a España, Chile y México, con datos de número de habitantes, geografía, distribución territorial, sistema político y de gobierno.

Respecto a población, Chile y España cuentan con aproximadamente una sexta parte y una cuarta de habitantes, respectivamente, en relación a México, distribuidos de manera aproximada en un poco más de una tercera y una cuarta parte del territorio mexicano. Si bien los tres países comparten su sistema político dividido en 3 poderes: Ejecutivo, Legislativo y Judicial: En la monarquía parlamentaria de España, el poder se centra en el legislativo, parlamento o Cortes Generales, electas cada 4 años por el pueblo, difiriendo del sistema republicano de Chile y México, cuyo poder se centra más en el Ejecutivo, electo democráticamente. Hablando de contextos y sistemas de gobierno, Aguilar (2014) menciona por un lado el “crecimiento del Estado obliga a ocuparse de un sinnúmero de situaciones y problemas de interés general” (p. 16), lo que limita en cierta medida la calidad de su atención, y refiere que “los defectos de implementación son más comunes en las políticas sociales que enfrentan realidades vitales de difícil acceso e incidencia gubernamental” (p. 17).

La tabla 8.3 muestra el contexto educativo socioeconómico de los tres países, incluyendo el porcentaje del PIB y del presupuesto público destinado a educación. En este rubro, Chile sobresale con un 5.4 % y 21.3 % respectivamente de España y México, oscilando ambos un poco más del 4 % del PIB y con un 10 % y 17 % del presupuesto en educación, respectivamente. Si bien se hacen esfuerzos, no todos los países alcanzan el criterio de la UNESCO (2023b) propuesto en la Agenda 2030, de asignar un 6 % del PIB y un 20 % del presupuesto al sector educativo, en este caso con

excepción de Chile. Por otra parte, España se distingue con el más alto índice de desarrollo humano, con menor desigualdad económica (índice de Gini), sobre Chile y México, denotando los rasgos del enfoque económico neoinstitucional de las políticas públicas que persiguen, entre otros objetivos, reducir los costos de transacción (Roth, 2014, p. 41), repercutiendo en los resultados educativos, en este caso de la prueba de PISA 2018 (OECD, 2023b), registrados en la tabla 8.4. Si bien España se ubica muy cerca del límite inferior de la media en Lectura, Matemáticas y Ciencias, por su parte Chile y México se encuentran por debajo de este parámetro.

En la revisión histórica de más de un siglo de los tres países, se detecta que comparten periodos de luchas armadas por el poder político, como independencia, reformas, dictaduras, revoluciones y países independientes, siendo Chile la nación libre más joven, jugando el supervisor escolar el papel clave de sostenedor de las políticas educativas en turno en cada país, identificándose la corriente histórica del enfoque neoinstitucionalista de las políticas públicas, donde la “herencia institucional y política pesa sobre la selección de la acción política” (Roth, 2014, p. 38).

Conclusiones

España, Chile y México comparten una historia y, de la mano, el origen de la figura del supervisor escolar en educación básica con la función principal de verificador del cumplimiento de la legislación en los planteles educativos, las políticas educativas y con ello el mantenimiento del gobierno.

En la actualidad, si bien se mantiene el rol de vigilante del cumplimiento normativo en los documentos oficiales que regulan la figura del supervisor, en los tres países, actualmente se le asigna la función de orientador a las figuras directivas y docentes, así como evaluador del sistema educativo.

Se concluye que coexisten varias funciones en la figura del supervisor escolar: fiscalizador de la implementación de políticas educativas en los centros escolares (leyes, reglamentos, normas, planes y programas educativos, etcétera), evaluador de dichas políticas y orientador para la mejora de las prácticas directivas y docentes, predominando el primer rol sobre los otros dos, por más de un siglo que se le ha otorgado dicha responsabilidad.

Si bien se detecta que paulatinamente se le asigna por decreto al supervisor de educación primaria un papel más activo en la mejora educati-

va, también se identifican elementos que inciden en el ámbito educativo, como son, entre otros, la cantidad de población y el presupuesto asignado a dicho rubro, ya que en los resultados de PISA 2018, se identifican con mejores resultados a España y Chile, que poseen menor población, menor territorio, pero con mayor índice de desarrollo humano, así como mayor porcentaje de presupuesto en educación, en contraste con México.

Lo anterior implica un doble reto y desafío para darle mayor peso a la asesoría y acompañamiento que debe brindar el supervisor escolar de primaria para el mejoramiento del desempeño directivo y docente, y a la vez, superar, de manera conjunta e institucional, las limitantes que le rodean, para impactar positivamente en la calidad educativa. En este sentido, un trabajo realizado sobre diversos estudios con evidencias referentes a la inspección educativa muestra que incrementar la actividad supervisora en centros escolares con bajo rendimiento puede favorecer tanto a elevar dicho rendimiento como a mejorar su equidad (Choi, 2019, p.16).

Tabla 8.1

Funciones de la supervisión educativa en España, Chile y México

PAÍS	Funciones de orientación	Funciones de evaluación	Funciones de verificación de la norma
ESPAÑA	Supervisión y Control de centros educativos, práctica docente y función directiva.	Evaluación del Sistema Educativo y sus actores.	Velar por el Cumplimiento de las leyes.
CHILE	Asesoría de centros educativos, práctica docente y función directiva.	Sin datos	Velar por que los responsables de las escuelas mantengan en funcionamiento el establecimiento educ.
MÉXICO	Supervisión de centros educativos, práctica docente y función directiva.	Evaluación para mejorar la calidad educativa.	Garantizar la aplicación de la política educativa

Fuente: (Rivera, 2017, p.169).

Tabla 8.2

Características contextuales y de gobierno de España, Chile, México

ASPECTOS	ESPAÑA	CHILE	MÉXICO
Población Millones de habitantes	47, 351, 567 pluricultural con gran diversidad de grupos étnicos-culturales	19, 116, 201 12% es indígena	128, 932, 753 10% es indígena
Geografía Distribución territorial	506, 002 km ² Península ibérica sudoeste de Europa y norte de África, 8000km de costa. 17 comunidades autónomas, 2 <u>cds autónomas</u> y más de 8100 entes locales	756, 102 km ² Situado al margen suroccidental de Sudamérica. 6435 km de costa, 3000km de cordillera. Con 16 regiones, 56 provincias, 346 <u>mpios</u>	1, 964, 375 km ² Parte <u>medridional</u> de Norteamérica. 11,122 km de costas, con 32 entidades federativas, 2456 municipios.
Sistema político y de gobierno	Monarquía parlamentaria, sistema democrático con 3 poderes: Ejecutivo (Gobierno y administración: Presidente nombrado por el Rey, propuesto por las Cortes cada 4 años), Legislativo (Parlamento: Cortes Generales <u>bicameral</u> : 259 senadores y 400 diputados, electos democráticamente cada 4 años, ostentan la soberanía, regulan al gobierno y los 2 poderes) y Judicial	República democrática con 3 poderes: Ejecutivo (Presidente elegido democráticamente cada 4 años, sin reelección inmediata), Legislativo (Congreso Nacional <u>bicameral</u> : 50 senadores, 155 diputados) y Judicial (Corte Suprema)	República representativa, democrática y federal con 3 poderes: Ejecutivo (Presidente electo por 6 años democráticamente, sin reelección), Legislativo (Congreso de la Unión <u>bicameral</u> : 128 senadores y 500 diputados) y Judicial (Suprema Corte de Justicia)

Tabla 8.3

Contexto educativo y socioeconómico de España, Chile y México

Contexto educativo socioeconómico			
Aspectos / Países	España	Chile	México
Gasto en educación % PIB (prepandemia)	4.2	5.4	4.9
% Gasto público en educación (prepandemia)	10	21.30	17.9
Índice de Concentración de Gini (desigualdad de ingresos en la población)	.347	.454	.481
Índice de desarrollo humano (longevidad, educación e ingresos)	.904	.830	.623
Años de escolarización obligatoria	16	13	15
% Asistencia a la escuela primaria (promedio)	99	90	93

Tabla 8.4

Resultados Globales PISA 2018

País	LECTURA		MATEMÁTICAS		CIENCIAS	
	Lugar	Puntaje	Lugar	Puntaje	Lugar	Puntaje
Media 480-500						
España	22	496	34	481	30	483
México	53	420	61	409	57	419

Fuente: Resultados Pisa 2018. Citado por OECD,2023b).

Referencias

- Aguilar-Villanueva, L. (1992). *El estudio de las políticas públicas*. Porrúa.
- Banco Mundial. (2023). *Historia de la AIF*. Asociación Internacional de Fomento. <https://aif.bancomundial.org/es/about/historia>
- Berengueras, Pont.M. M. Vera Murt, J. M. (2018). *Aula. En La Organización de la Inspección de Educación en España*. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/141605/La_organizacion_de_la_Inspeccion_de_Educ.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2023). *Ley de Chile 2017*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237&idParte=9853002>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2023a). *Historia Política 1891-1925*. https://www.bcn.cl/historiapolitica/hitos_periodo/detalle_periodo.html?per=1891-1925
- Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. (2023b). *Historia política 1925-1973*. https://www.bcn.cl/historiapolitica/hitos_periodo/detalle_periodo.html?per=1925-1973
- Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. (2023c). *Historia política 1973-1990*. https://www.bcn.cl/historiapolitica/hitos_periodo/detalle_periodo.html?per=1973-1990
- Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. (2023d). *Historia-política 1990-2022*. https://www.bcn.cl/historiapolitica/hitos_periodo/detalle_periodo.html?per=1990-2022
- Bray, M., Adamson, B., & Mark., M. (2010). *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Granica.
- Caballero, A., Manso, J., & Matarranz, M. y. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 55.
- Cámara de Diputados. (s/a.) V. *Evolución Jurídica del Artículo Tercero Constitucional en relación a la gratuidad de la Educación Superior*. <https://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm#:~:text=%22Art.,imparta%20en%20los%20establecimientos%20particulares>
- Cámara de Diputados (2019). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf

- Cámara de Diputados. (2023a). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgscmm.htm>
- Cámara de Diputados. (2023b). *Ley General de Educación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref26_11sep13.pdf
- Chile. Ministerio de Educación. (2018). *Decreto 97: Reglamenta Programa de Integración Escolar (PIE)*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237&idParte=9853002>
- Choi, A. (2019). *La inspección de la educación: ¿Qué modelos funcionan mejor? Fundació Bofill*. <https://fundaciobofill.cat/es/que-funciona-en-educacion>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos CNDH. (2018). *Comisión Nacional de Derechos Humanos*. 1a Constitución. 1824: <https://www.cndh.org.mx/noticia/promulgacion-de-la-primera-constitucion-federal-de-los-estados-unidos-mexicanos#:~:text=El%204%20de%20octubre%20de,M%C3%A9xico%20como%20pa%C3%ADs%5B1%5D>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *La mejora continua de la educación: Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios-mejoredu.pdf>
- Consejo de Ministros de Madrid España. (10 de septiembre de 1857). Ley de Instrucción Pública. *Boletín Oficial de España*. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1857/1710/A00001-00003.pdf>
- Díaz Zermeno, H. (1999). *Ezequiel A. Chávez: rasgos de su trayectoria y pensamiento político-educativo*. México: *Perfiles Educativos*. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208405.pdf>
- Flecha-García, C. (2018). *La Inspección de primera enseñanza en la España en el primer tercio del siglo XX: modelos, contextos y protagonistas*. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/aula2019255989/20795>
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas: Conceptos, teorías y métodos*. Anthropos Editorial; FLACSO.
- Frades, S. (2019). La educación obligatoria en el medio rural. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 25, 27-58. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/aula2019252758>

- Gobierno de España (2023). *Ley Orgánica de Educación España*. 2020. <https://fe.ccoo.es/96f65d960692f106efd81d79c7548083000063.pdf>
- Hernández Díaz, J. M. (2019). La Inspección Educativa y la cultura escolar en España: Génesis, proceso constituyente y actualización de funciones. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 25, 59-89. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/aula2019255989>
- Hernández, Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- IMCO. (2022) Recursos para la educación en México. <https://imco.org.mx/recursos-para-la-educacion-en-mexico/>
- Leal Fonseca, D. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital* George Siemens. Creative Commons 2.5.
- Navarro, M.A. y Navarrete, Z. (Coords) (2013). *Comparar en Educación: Diversidad de intereses, diversidad de enfoques*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000200011
- Martínez de la Cruz, N. L., Ruíz Aguirre, E. I., & Galindo González, R. M. (2017). *Aprendizaje en red la era digital; conectando el conocimiento desde el aprendizaje móvil eje temático 4 el mobil learning y la educación virtual ubicua*. Sistema de Universidad Virtual, 75- 91.
- Matarranz María y Valle, Javier M. (2019). *Educación y supranacionalidad: aproximación a los conceptos básicos* <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/jospoe2018.8.006/10793>
- México. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación, 15 de mayo de 2019. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- México. (30 de septiembre de 2019). *Ley General de Educación*. *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- Ministerio de Educación Chile (2023b). *Apoyo técnico ministerial para la mejora educativa*. <https://escolar.mineduc.cl/apoyo-tecnico-ministerial-para-la-mejora-educativa/>
- Ministerio de Educación Chile. (2023a). *Historia de la Supervisión* <https://escolar.mineduc.cl/historia-de-la-supervision/>

- Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Núm. 10, pp. 57-72.
- Olivo-Franco, J. L. (2020). Modelo de supervisión educativa para dinamizar instituciones educativas hacia una educación de calidad. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(15), 170-180. Recuperado en 27 de julio de 2023, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642020000300002&lng=es&tlng=es.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del Informe PISA*. <https://doi.org/10.1787/9789264301139-es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023a). *PISA en español* <https://www.oecd.org/pisa/pisa-es/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023b). *PISA 2018 Results (Volume V) Effective Policies, Successful Schools* <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/ca768d40-en/index.html?itemId=/content/publication/ca768d40-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023c). *Teaching staff: Contract, certification and professional development* https://www.oecd-ilibrary.org/sites/ca768d40-en/1/3/5/index.html?itemId=/content/publication/ca768d40-en&csp_=97f4e8557fd3bad9e5a-695f9d14967&itemIGO=oecd&itemContentType=book#sect-44
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *Effective Teacher Policies* https://www.oecd-ilibrary.org/education/effective-teacher-policies_9789264301603-en
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-es/>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Estrategia a plazo Medio 2014-2021*. París. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227860_spa

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos sin excepción*. <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *El mandato y la misión de la UNESCO en resumen*. <https://www.unesco.org/es/brief>
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Finanzas*. En *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016: La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos* (pp. 296-321). <https://gem-report-2016.unesco.org/es/chapter/finanzas/>
- Raventós, F. (1983). *El fundamento de la metodología comparativa en educación*. <https://educar.uab.cat/issue/view/v3>
- Rivera Hernández, C. (2017). Propuesta de un sistema de formación especializada en supervisión educativa: análisis comparativo de 13 sistemas de supervisión escolar en el mundo. *Innovación educativa* 17(74), 165-179. Recuperado en 21 de abril de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200165&lng=es&tlng=es.
- Roth A. N. (2014). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora.
- Sandoval Duque, J. L. (2014). Los procesos de cambio organizacional y la generación de valor. *Estudios Gerenciales*, 30(131), 162-171. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2014.04.005>
- Santaella Rodríguez, E., & Martínez Heredia, N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 4, pp. 359- 379.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Dirección General de Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente*. <https://dgfcdd.sep.gob.mx/nosotros/historia>
- Secretaría de Educación Pública. (23 de enero de 1942). *Ley Orgánica de la Educación Pública. Diario Oficial de la Federación*. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_23011942.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Ley Fed Educ 1973* https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf
- Secretaría de Educación Pública; Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2021). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. <http://www.seg.gob.mx/uesicamm/?p=1172>
- Shannon, A. M. (2013). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza del español*. Universidad de Salamanca.
- Suárez, J., Maiz, Francelys, F., & Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, Vol. 25, núm. 1, pp. 81-94.
- Tapia, G. (2016). *Antecedentes de la supervisión escolar en México*. https://www.researchgate.net/profile/Guillermo-Tapia-Garcia/publication/309786574_Capitulo_2_Antecedentes_de_la_supervision_escolar_en_Mexico/links/58236eef08aeabc4f8987400/Capitulo-2-Antecedentes-de-la-supervision-escolar-en-Mexico.pdf
- Trujillo Florez, L. M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Fundación Universitaria del Área Andin.
- Universidad Abierta. (2023). *La Ley General de Educación. Reformas y normas complementaria*. <https://universidadabierta.edu.mx/revista/LaLeyGeneralDeEducaci%F3n.pdf>
- Villalobos Monroy, G., & Pedroza Flores, R. (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de educar*, Vol. 10, núm. 20, pp. 273-306.
- Worldbank. (2022). *Teachers. Teachers are the single most important factor affecting how much students learn*. <https://www.worldbank.org/en/topic/teachers>

Capítulo 22

El reconocimiento del directivo escolar en México, Argentina y España

*Sonia Macarena Ortega Moreno*⁴⁴

*Karla Gabriela Martínez Sánchez*⁴⁵

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003665>



⁴⁴ Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa
ORCID: 0009-0004-5949-1841 Email soniaortega_dpe6@cretam.edu.mx

⁴⁵ Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa
ORCID:0000-0002-6375-4008 Email: karla_martinez@cretam.edu.mx

Introducción

La función directiva es un elemento clave para el funcionamiento de las escuelas y para el logro de los aprendizajes de los alumnos. Definir esta concepción y presentar un análisis que enmarca esta función en México, Argentina y España, listando diferencias y semejanzas de las políticas para la selección y asignación de quienes ocupan estos espacios de gestión, es fundamental. Observaremos las semejanzas y diferencias desde las políticas educativas que constituyen su legislación en estos sistemas educativos, exponiendo puntos sobre la importancia de esta función para alcanzar la calidad de las políticas educativas. Con esto se pretende analizar y comprender las concepciones de la gestión educativa desde la función directiva en la impartición de la educación preescolar en diversos sistemas educativos. A través de la exploración detallada de las prácticas, roles y enfoques de los directores escolares en el ámbito preescolar de tres países diferentes, se busca identificar similitudes, diferencias y tendencias que puedan contribuir al desarrollo de conocimientos fundamentales sobre la gestión educativa en este nivel. El estudio se enfoca en aspectos como la toma de decisiones, la planificación estratégica, la interacción con el personal docente y los padres de familia, la implementación de políticas educativas, así como en cualquier otro elemento relevante que incida en la eficacia de la gestión educativa en la educación preescolar. Se espera proporcionar información valiosa para informar la mejora continua de las prácticas de gestión educativa a nivel internacional y contribuir al fortalecimiento de la calidad de la educación preescolar en distintos contextos culturales y educativos.

En todo el mundo se realizan intentos por mejorar los sistemas educativos; cada país, siguiendo las recomendaciones de los organismos internacionales y considerando su propio contexto, promueve acciones, estrategias y reformas que impacten en la calidad educativa.

Los organismos internacionales buscan ser considerados en la educación para desarrollar individuos capaces de integrarse a las necesidades de las nuevas comunidades, como lo son la Organización para la Coopera-

ción y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Estos organismos han agregado al concepto el término de calidad, teniendo un gran protagonismo en la generación de políticas públicas y sociales que repercuten en la educación. Los sistemas para la impartición de instrucción se organizan debido a grados y niveles. La OCDE se ha erigido de forma progresiva en un agente experto en materia de políticas educativas y datos internacionales comparados, así como en un protagonista central de la gobernanza global y del establecimiento de las agendas públicas de los sistemas nacionales (Prieto y Manso, 2018). Estos sistemas implican la conjunción de instituciones educativas formales, diferenciadas en ciclos o grados, gestionadas o supervisadas por agencias y agentes públicos, en su mayoría costeadas por instancias públicas y otras por apoyos privados, a cargo de profesores con formación y sostenimiento de presupuesto público, con la posibilidad de otorgar certificaciones y reconocimientos con validez.

Antecedentes

En coincidencia con distintos estudios internacionales, las acciones de esta estrategia en temas de docentes han promovido una mirada integral que abarca su formación inicial y continua, las posibilidades de inserción en el ámbito laboral, sus condiciones de trabajo, salarios y carrera profesional (UNESCO, 2016).

Estas dimensiones se encuentran entrelazadas y requieren un abordaje combinado: las posibilidades de mejora de las competencias profesionales de los docentes no se pueden comprender sin su contexto general de preparación, prestigio social y las condiciones en las cuales ejercen su trabajo. Solo una mirada integral permitirá potenciar el prestigio de la sociedad como eje clave para la mejora de la profesión docente en América Latina (UNESCO, 2014).

La historia de la evolución del crecimiento de los sistemas educativos es un factor, entre otros, que conduce a un proceso de pérdida del prestigio social de la profesión docente en el mundo. Esto ha coincidido en varios casos con limitados recursos que impidieron sostener la inversión necesaria en los salarios y condiciones de trabajo de los docentes.

Sin embargo, la cuestión de la docencia no quedó en segundo plano en las últimas dos décadas. Muchos países han comenzado procesos complejos de reformas educativas que involucran la formación y carrera profesional desde los años 2000, después de las reformas sobre diferentes aspectos estructurales de los sistemas educativos de los años noventa.

La formación docente tiene distintos procesos de renovación curricular que implican en algunos países una mayor regulación centralizada, como en México, con mallas curriculares obligatorias para la formación en instituciones no universitarias. En Argentina se observó una mayor coordinación centralizada en un sistema con centenares de centros formadores dependientes de las provincias: una de las tareas del Instituto Nacional de Formación Docente, creado en 2006, fue la puesta en orden de los múltiples planes curriculares en marcha.

El directivo, quien adquiere un papel importante en los procesos de gestión escolar, debe motivar a la comunidad y reconocer en la educación su función y significado en el logro educacional y su papel en la formación básica. Sabe qué aspectos son prioritarios a atender en su escuela y coloca en el centro de su actuación una gestión escolar con sentido humano y pedagógico. Debe ser consciente de que, para lograr los propósitos educativos en la escuela, es necesario que exista una comunicación respetuosa, honesta y asertiva con la comunidad educativa, de modo que se construyan objetivos comunes y las familias comprendan de qué manera pueden colaborar con la tarea educativa. Asimismo, sabe que en el plantel se pueden presentar situaciones imprevistas o problemáticas que es capaz de gestionar de manera pertinente y oportuna. Finalmente, es un personal directivo que organiza a la escuela y crea condiciones para que se proporcione un servicio educativo de manera regular y conforme a la normativa vigente en lo que a su ámbito de competencia corresponde.

La reforma educativa llevada a cabo en 2019 orienta al Sistema Educativo Nacional (SEN) para garantizar el derecho a la educación de las niñas, los niños y adolescentes con un enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva. En este marco, la Secretaría de Educación Pública presenta el modelo “La Nueva Escuela Mexicana” (NEM), el cual tiene como propósito promover y asegurar el máximo logro de aprendizaje de las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes en su trayecto escolar por los diferentes niveles educativos. Se requiere de una estructura abierta, integrando a la

comunidad y buscando la orientación pedagógica que priorice el derecho de las niñas, los niños y adolescentes a la educación. También promueve las buenas prácticas de las maestras y los maestros, para que el trabajo en conjunto permita lograr los propósitos del proyecto educativo en cada aula y escuela (SEP, 2023).

La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Diario Oficial de la Federación, 2019), a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), establece los perfiles profesionales dirigidos al personal participante en los procesos de admisión, promoción y reconocimiento. Estos perfiles refieren al conjunto de características, requisitos, cualidades y aptitudes de quienes aspiran de manera voluntaria a participar en dichos procesos.

El artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Diario Oficial de la Federación, 2024) señala que toda persona tiene derecho a la educación y que el Estado impartirá y garantizará la educación básica, la cual se caracterizará por ser obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Esta se basará en el respeto irrestricto a la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, fomentará en él el amor a la patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia, y promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje. También se reconoce que las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social del país.

En el entendido de que toda persona tiene derecho a la educación, este es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional. Como consecuencia de ello, contribuirá a su bienestar y a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte.

Para ejercer la docencia en instituciones establecidas por el Estado en educación básica y media superior, las promociones en la función y en el servicio, así como para el otorgamiento de reconocimientos, estarán a lo

dispuesto por la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Diario Oficial de la Federación, 2019). Asimismo, quienes desempeñen dichas tareas deberán reunir las cualidades personales y competencias profesionales conforme a los criterios e indicadores que determine la Secretaría, para asegurar que cuenten con los conocimientos, aptitudes, actitudes y capacidades que correspondan a los distintos contextos sociales y culturales.

La dirección escolar que queremos, por medio de dominios, criterios e indicadores, busca fomentar rasgos característicos en el trabajo cotidiano de directoras, directores, subdirectoras, subdirectores, coordinadoras y coordinadores de actividades, considerando las características de los entornos escolares y comunitarios, así como los planteamientos que se desprenden de la legislación en materia educativa. Se ha propuesto que el perfil responda a lo mejor de la tradición educativa mexicana.

Debe cubrir un perfil que responda a una visión de la función directiva enfocada a que la escuela brinde un servicio educativo basado en los derechos humanos de las niñas, los niños o adolescentes, centrado en el máximo logro de aprendizaje para su vida presente y futura, y en la construcción de un espacio escolar donde las alumnas y los alumnos se desarrollen en un ambiente de inclusión, excelencia e interculturalidad.

En la Nueva Escuela Mexicana, el perfil directivo que se busca se basa en las mejores prácticas de quienes realizan funciones de dirección. Es relevante que este personal conozca las características de las alumnas y los alumnos, sus familias y su contexto social, cultural y lingüístico, de modo que logre conjuntar esfuerzos de la comunidad escolar para generar oportunidades educativas congruentes y enfocadas en la formación integral de todas las alumnas y los alumnos.

El personal directivo es un profesional capaz de conducir a la comunidad educativa hacia la mejora constante, dando respuesta con confianza, oportunidad y certeza a las necesidades de aprendizaje e intereses de la población infantil o adolescente del plantel. Debe ser un profesional cercano a la comunidad escolar, atento a sus preocupaciones, dispuesto a escuchar y comprender para apoyar en la actividad que cada uno realiza, de modo que la visión de futuro que construyen en conjunto sea pertinente, adecuada y posible de lograr, al tiempo que signifique un reto para encauzar es-

fuerzos y posibilitar logros. Es importante que tenga claridad acerca de los propósitos educativos, el currículo y la manera en que se pueden alcanzar en el contexto escolar, además de distinguirse por sus saberes, experiencia, compromiso, liderazgo y buen trato.

Su objetivo es motivar a la comunidad escolar en torno a la labor educativa, reconociendo que la educación es un valor que puede ayudar significativamente para que las niñas, los niños o adolescentes tengan una mejor condición de vida y bienestar, tanto en el presente como en el futuro. Debe reconocer qué aspectos son prioritarios a atender en el plantel y colocar en el centro de su actuación una gestión escolar con sentido humano y pedagógico. Para el logro de los propósitos educativos en la escuela, es necesario que exista una comunicación asertiva con la comunidad escolar, se construyan objetivos comunes y las familias comprendan de qué manera pueden colaborar con la tarea educativa. Asimismo, debe saber gestionar de manera pertinente y oportuna las situaciones imprevistas o problemáticas que se presenten en el plantel.

Finalmente, es un personal directivo que organiza la escuela y crea condiciones para que se proporcione un servicio educativo de excelencia de manera regular y conforme a la normativa vigente en lo que a su ámbito de competencia corresponde. Es capaz de conjuntar la labor de diferentes actores para que esto se lleve a cabo.

Metodología

Para el desarrollo del presente trabajo se realizan tareas de investigación que incluyen la recopilación, sistematización y presentación descriptiva de información documental. Las categorías utilizadas son las siguientes:

- Marco sociohistórico.
- Perfil del país en la actualidad.
- Economía.
- Población.
- Políticas educativas.
- Federalización.
- Financiamiento.
- Democratización.

- Evaluación.
- Sistema educativo nacional.
- Composición.
- Cobertura, equidad, permanencia y egreso.
- Formación del profesorado.
- Políticas para el ingreso.
- Formación inicial.
- Formación permanente.

En las ciencias educativas convergen otras disciplinas científicas, como la educación comparada, que recurre a ciertos criterios para formalizar sus aportes. En la historia de la educación comparada, podemos identificar, a partir de Bereday, tres etapas bien definidas:

- Etapa del empréstito
- Etapa del pronóstico
- Etapa analítica (Espinoza, 1983).

Bereday (2023) y otros estudiosos de la educación comparada, en la tercera etapa, buscan desmitificar la educación comparada, eliminando la problematización hermenéutica mediante la técnica de la “energética”, la cual consiste en observar los avances y retrocesos de las corrientes actuales. Por esta razón, en el presente estudio se exponen las concepciones y definiciones de la función directiva o gestión directiva en el nivel preescolar en los países de México, Argentina y España. Estos aspectos se organizan en categorías de análisis para su presentación.

Objetivo general

Identificar similitudes, diferencias y tendencias que puedan contribuir al desarrollo de conocimientos fundamentales sobre la gestión educativa en el nivel preescolar.

Reconocer las semejanzas y diferencias entre México, Argentina y España en relación con el papel directivo, apoyando el reconocimiento de la importancia de la instrucción preescolar en los sistemas educativos.

Hallazgos

Para realizar una investigación comparada sobre la concepción de la gestión educativa desde la función directiva en el ejercicio de la impartición de la educación preescolar de los diferentes sistemas educativos. En vías para el logro de una educación de calidad. En la construcción de enfoque a comparar, así como las semejanzas y diferencias a considerar en torno al espacio geográfico, económico y social. En la elaboración de un estudio comparativo.

México

Se exponen los datos básicos del país; su extensión territorial es de 1 960 189 kilómetros cuadrados. Cuenta con una población total: 112 336 538 habitantes, establecida en porcentaje por zona urbana: 23 % y zona rural: 77 %.

La estructura organizativa del sector educación es pública y privada; además de ser descentralizada, se compone de etapas, modalidades y niveles establecidos en la Ley General de Educación publicada el 13 de julio de 1993. La educación es laica y las etapas de curso obligatorio son: preescolar, primaria y secundaria. Las modalidades de estudio varían dependiendo del nivel educativo. La instancia encargada de la vigilancia e implementación tanto de centros públicos como privados es la Secretaría de Educación Pública (SEP). La formación preescolar es un servicio ofrecido por la SEP; además, es impartida por los gobiernos de los estados y los particulares en los medios rural y urbano. Sus niveles se enfocan en el desarrollo de las capacidades de las niñas y niños que los cursan. En el establecimiento de la nueva escuela mexicana en el periodo escolar 2023-2024. Se ubica a preescolar en la fase dos, que es integrada por tres ciclos escolares, cuatro campos formativos que son: Lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética, naturaleza y sociedades, de lo humano y lo comunitario. En el documento programa sintético, se reconoce la diversidad de las características contextuales que conforman el país; ofrece elementos para la elaboración de acciones educativas precisas que buscan responder a las necesidades de los propios contextos. Con la intención de promover que estos sean significativos y de respuesta al derecho a la educación de calidad, contem-

plado en el artículo tercero constitucional. En el cual ya encontramos este término para integrar a la instrucción que el Estado deberá impartir.

Las consideraciones en el trabajo de la educación preescolar: es necesario entender que los alumnos poseen conocimientos y que, partiendo de lo que saben, pueden avanzar a los conocimientos nuevos. Otra de las bases para el trabajo en preescolar es el considerar la interacción con sus pares; es muy benéfico para el logro de aprendizajes, y el juego, una de las herramientas necesarias para despertar el interés y la participación en el desarrollo del trabajo educativo. Estos, mediante su complejidad, vienen a estimular el uso de habilidades sociales y cognitivas. La educación primaria se divide en tres ciclos (primer ciclo: primer y segundo grado, segundo ciclo: tercer y cuarto grado y tercer ciclo: quinto y sexto grado) y se ofrece en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios. Por su parte, la educación secundaria tiene una duración de tres años y se imparte en las siguientes modalidades: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y para adultos. Tiene una duración de tres años y es necesaria su aprobación e iniciar estudios subsecuentes. En la modalidad de educación de los adultos, el desarrollo de secundaria a distancia contempla mecanismos novedosos de evaluación de las personas, valorando los saberes previos. La educación media superior no es obligatoria, se imparte después de la educación secundaria y tiene tres subsistemas: bachillerato general, el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica. En cuanto al bachillerato general, su fin principal es preparar al estudiantado para continuar estudios superiores; este también se puede cursar por medio de la modalidad de preparatoria abierta, que fomenta el autodidactismo dirigido. El bachillerato tecnológico, por su parte, busca el dominio de algún área tecnológica, además de contar con los fundamentos propios del bachillerato general, facilitando así la incorporación del estudiantado a las diferentes áreas productivas. El tercer subsistema corresponde al de educación profesional técnica. Para cursar esta etapa, se requiere el certificado de secundaria y en la mayoría de las escuelas, tanto privadas como públicas, se exige la presentación de un examen de admisión. El propósito es preparar recursos humanos que ocupen cargos intermedios de los procesos de producción.

La Nueva Escuela Mexicana expone como propósito lograr las mejores prácticas de los directores, para conjuntar esfuerzos de la comunidad esco-

lar, con la intención de generar oportunidades, junto con el personal que conforma la comunidad educativa, y puedan reflexionar, analizar y discutir en torno a las prácticas educativas y el aprendizaje escolar. Considerando que él es un profesional capaz de conducir al plantel hacia la mejora constante, creando la demanda de nuevos conocimientos y habilidades para responder con confianza y certeza a las necesidades e intereses de todos los alumnos. Se pretende que el personal directivo sea cercano a la comunidad escolar. Su reto será tener la preparación para encauzar esfuerzos y posibilitar logros. Esto demanda que tenga claridad acerca de los propósitos educativos, el currículo y lo referente a su contexto.

Los dominios, criterios e indicadores del perfil directivo. Expuestos en el Documento Perfiles profesionales, Criterios e Indicadores para el Personal Docente, Técnico Docente, de Asesoría Técnica Pedagógica, Directivo y de Supervisión Escolar que se enmarcan son los siguientes:

Un directivo que asume su práctica y desarrollo profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.

Un directivo que reconoce la importancia de su función para construir de manera colectiva una cultura escolar centrada en la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la excelencia.

Un directivo que organiza el funcionamiento de la escuela como un espacio para la formación integral de las niñas, los niños y adolescentes.

Un directivo que propicia la corresponsabilidad de la escuela con las familias, la comunidad y las autoridades educativas para favorecer la formación integral y el bienestar de los alumnos. Morales y Morales (2016) afirman que “Un sistema educativo eficaz se debe sustentar en el enfoque pedagógico, el capital familiar, la formación y práctica docente, la evaluación y el liderazgo directivo” (p. 225).

Argentina

Perfil del Sistema Educativo de Argentina: presenta los siguientes datos básicos del país. Posee una extensión territorial: 3 761 274 kilómetros cuadrados, de los cuales 2 791 810 km² corresponden al continente americano y 969 464 correspondiente al continente antártico. Su Población total: 40 117 096 personas según el Instituto Nacional de Estadística y Censos

(INDEC). Distribuida de la manera siguiente: En zona urbana: 36 517 332 personas. En zona rural: 3 599 764 personas (INDEC, 2010).

La estructura organizativa del sector Educación en sus ámbitos público y privado está conformada por instituciones de gestión estatal, privada, gestión cooperativa y gestión social. La educación es obligatoria desde la edad de cinco años y hasta la finalización de la escuela secundaria. El sistema educativo de gestión estatal se encuentra descentralizado en jurisdicciones. Se divide en cuatro niveles (educación inicial, educación primaria y educación superior) y ocho modalidades (educación técnica, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación en contextos de privación de libertad, educación domiciliaria y hospitalaria). La Educación Inicial integra a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los 5 años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año. Soto y Violante (2010) exponen que “la educación infantil como responsabilidad política y social se encuentra a cargo de variadas instituciones que, en muchos casos, permiten una adecuación a los diferentes contextos y tradiciones locales vinculadas con la diversidad de infancias” (p. 23).

La educación primaria y secundaria tiene una extensión de 12 años de escolaridad. Las jurisdicciones pueden optar por una estructura que contemple siete años de primario y cinco de secundario o bien de seis años de primario y seis de secundario. La educación primaria comienza a partir de los seis años. Consta de seis o de siete años según decisión de cada jurisdicción. La Educación Secundaria consta de seis o cinco años, según lo determine cada jurisdicción. Se divide en 2 ciclos: uno básico de carácter común a todas las orientaciones, y uno de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. La Educación Superior: comprende universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley N.º 24.521. Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.

El gasto público social es de: 65%. Gasto en Servicios Sociales como porcentaje del PIB: 27,6%. Porcentaje del PIB que se invierte en educación y cultura: 6,1% con la siguiente cobertura, durante el 2014. Inicial: 1

687 543. Primaria: 4 550 923. Secundaria Ciclo Básico: 2 342 915. Ciclo orientado: 1 553 552. Nivel superior no universitario: 853 853.

Situación laboral de los y las docentes Población docente, durante el 20047: 825 250 docentes.

Formas de contratación del personal docente: En Argentina, para ingresar a la carrera docente, los interesados deberán someterse al concurso que establece el estatuto docente. Según la Ley N.º 14 473, se designarán puestos docentes dos veces al año. Los docentes se nombran según el tipo de contratación: titular, interino o suplente. Todos los cargos docentes estarán ajustados a los escalafones establecidos en el estatuto docente y a los correspondientes índices de remuneración establecidos. Susmel (2014) reitera que “El desafío que enfrenta Argentina es mejorar la calidad educativa tanto de la escuela como del sistema, la que depende de la calidad de los docentes y sus directivos” (p. 33).

En el marco del programa de mejoramiento del sistema educativo, tiene como objetivo apoyar a las provincias en el mejoramiento de la calidad, equidad y eficiencia del sistema educativo, contribuyendo a una oferta más pertinente y a la disminución de la desigualdad social a través del aumento de la escolaridad y la empleabilidad de los jóvenes de los sectores más pobres. El Programa está centrado en el cumplimiento de los objetivos de la reforma de la Educación Media (EM), cuya implantación aún está incompleta en la mayoría de las provincias, y en el apoyo focalizado a la población escolar que se encuentra en situación de mayor riesgo social y educativo.

Este Programa pretende: Aumentar la cobertura en la EM; disminuir la deserción en la Educación General Básica (EGB3); disminuir la repitencia y la sobreedad; mejorar el rendimiento académico en las áreas de lengua, matemática, ciencias sociales y naturales; y mejorar la eficiencia del gasto en el sector. Para lograr estos objetivos, el Programa financiará acciones orientadas a consolidar la reforma en la educación:

Mejoramiento de la calidad (infraestructura, reorganización de plantas docentes, material didáctico, capacitación docente e integración de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el Sistema Educativo (SE); fortalecimiento de la equidad, con apoyo a la oferta con material didáctico y a los proyectos institucionales de retención, a la demanda con becas, buscando el aumento de la eficiencia de la gestión de los recursos humanos en las provincias y seguimiento de alumnos y docentes en las escuelas. Se invertirá

en actividades de capacitación y gestión de las escuelas, bajo la forma de dos grupos de experiencias piloto, en capacitación y modelos de gestión, los que, como parte de las actividades del Programa, serán generalizados en función de los resultados de su evaluación. Fortalecimiento de la Gestión del Sistema Educativo (US\$47 millones): Proporcionará a los ministerios los instrumentos y mecanismos necesarios para lograr una mayor eficiencia del gasto en el sector a través de la instalación y mejoramiento de los sistemas de planificación, regulación, evaluación y control del SE, lo que permitirá asegurar el cumplimiento de estándares de calidad y equidad educativa en un marco de gasto eficiente. Estará organizado en función de tres subcomponentes: (a) Ministerio de Educación Nacional (US\$9,2 millones): Se financiará asistencia técnica y equipamiento para mejorar el sistema de información estadística y la instalación de sistemas de software que cumplan la función de “tableros de mando”. Estos tendrán, además de la información básica sobre alumnos, docentes, infraestructura, equipamiento y costos, indicadores de monitoreo e impacto como rendimiento escolar, relación docente/alumnos, relación docente/administrativos; se financiará la asistencia técnica, el software y el equipamiento necesario para el diseño e instalación de un sistema informático de gestión escolar que permita una mayor eficiencia en la administración de recursos y la contabilidad escolar.

En consistencia con el programa del gobierno, con la Octava Reposición de Recursos y con el mandato emanado de la XLI Asamblea Anual de Gobernadores del Banco, la estrategia del Banco para los siguientes años en Argentina tiene como objetivos seguir apoyando:

- I. El crecimiento sostenible de los sectores productivos e incremento de la productividad.
- II. La reducción de la pobreza y elevación de la calidad de vida de la población.
- III. La reforma del Estado y el equilibrio fiscal.
- IV. La profundización de la integración regional.

El Banco Nacional se destinará a fortalecer institucionalmente las áreas de gerenciamiento, planificación y administración de los ministerios nacional y provinciales para que se puedan concretar los programas de reformas e inversiones. Asimismo, el Banco está apoyando a través de otras inver-

siones y reformas en educación primaria, secundaria y técnica que responden a las líneas de acción recomendadas. La presente operación permitirá consolidar la capacidad institucional y fortalecer la gestión del sistema educativo, tanto a nivel nacional como en las provincias y escuelas, así como mejorará la integración entre estos niveles, lo que a su vez les permitirá una más acertada planificación. Las inversiones permitirán, por una parte, mejorar la calidad y relevancia de la educación y, por otra, mejorar el acceso y progreso de los estudiantes. Estos beneficios resultan particularmente relevantes para los alumnos más desaventajados socialmente. La débil capacidad institucional en algunas provincias probablemente dificultará su integración inmediata en el programa. A fin de asegurar su participación desde las etapas, lo cual dificulta la implementación de las políticas educativas. La Unidad de Financiamiento Internacional (UFI) proveerá asistencia técnica a estas provincias, orientada a la elaboración de los planes anuales de reformas e inversiones. Asimismo, desarrollará un sistema de monitoreo que permitirá detectar aquellas provincias que requieren de asistencia técnica a lo largo de la ejecución. Finalmente, la participación en el componente de fortalecimiento de la gestión del SE es obligatoria para todas las provincias, lo que tiene por objeto contribuir a fortalecer a las provincias y prepararlas adecuadamente para la administración de este. La reformulación de los sistemas de contratación podría generar resistencia desde los gremios docentes si es que se asocia esta medida como un intento por modificar los Estatutos Docentes (ED), que garantizan a los gremios beneficios laborales particulares. A fin de mitigar este riesgo, el Programa apoyará la reformulación de los sistemas de contratación de docentes a través de un trabajo directo con las escuelas y acompañando la concentración horaria con horas adicionales para la preparación de clases y el perfeccionamiento durante el tiempo contratado, lo que representa un gran incentivo para los docentes, ya que anteriormente realizaban estas actividades después del trabajo. Según Villoria (2011), “En la construcción de una sociedad igualitaria, inclusiva, la atención a las políticas educativas debe correr paralela a la de las políticas de desarrollo y crecimiento. Para generar mejores condiciones de escolarización” (p.18).

España

El sistema educativo español es una estructura compleja conformada por: Las administraciones educativas, los profesionales de la educación y otros agentes, públicos y privados, que contribuyen a hacer posible el ejercicio del derecho a la educación, y los titulares de este derecho. Marco legal del sistema educativo: La educación y el sistema educativo se encuentran amparados por un amplio marco legal:

La Constitución Española establece un marco competencial en materia educativa que se distribuye entre el Estado y las comunidades autónomas. En este reparto, el Estado tiene competencias exclusivas sobre la regulación de las condiciones básicas que garantizan la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y deberes constitucionales. Constitución Española (1978): Se exponen las siguientes leyes:

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE, [enlace externo](#)), desarrolla los principios que, en materia de educación, contiene la Constitución Española.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La primera redacción de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, se publicó en el año 2006 y sienta las bases reguladoras de nuestro sistema educativo, inspirada, según se indica en su preámbulo, en tres principios fundamentales: La exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.

La necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso.

Un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados en aquel momento por la Unión Europea, orientados principalmente a mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación.

La Ley Orgánica 3/2020 (Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes, 2020) de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), [enlace externo](#), cuya andadura comienza en octubre de 2018, vuelve a partir del

texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Posteriormente, fue aprobada por el Pleno del Congreso de los Diputados en la sesión celebrada el 19 de noviembre de 2020 y, con fecha 23 de diciembre de 2020, se aprobó en el Senado. Según se subraya en su exposición de motivos, más allá de revertir los aspectos más controvertidos de la anterior reforma, aspira a establecer un renovado ordenamiento legal que aumente las oportunidades educativas y formativas de toda la población, que contribuya a la mejora de los resultados educativos del alumnado y satisfaga la demanda generalizada en la sociedad española de una educación de calidad para todos. En su búsqueda del consenso, la ley deja ciertos aspectos sin concretar, a la espera de un desarrollo normativo posterior, previa consulta con las Comunidades Autónomas en el seno de la Conferencia Sectorial.

Las competencias en educación están transferidas a las Comunidades Autónomas; estas desarrollarán su propia normativa, acorde a la normativa básica establecida por el Estado.

Educación Infantil. La etapa de Educación Infantil se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad.

En ambos ciclos de la Educación Infantil se atenderá progresivamente:

Desarrollo afectivo.

La gestión emocional.

Al movimiento y los hábitos de control corporal.

A las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje.

A las pautas elementales de convivencia y relación social.

Al descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven.

A la educación en valores.

A la educación para el consumo responsable y sostenible.

A la promoción y educación para la salud.

Además, se facilitará que niñas y niños elaboren una autoimagen positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

El Real Decreto 95/2022 (Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes, 2022) de 1 de febrero, BOE Enlace externo, se abre en ventana nueva, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, establece:

Con esta finalidad, y sin que resulte exigible para afrontar la Educación Primaria, podrán favorecer una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación, en la expresión visual y musical y en cualesquiera otras que las administraciones educativas autonómicas determinen. Dichas administraciones educativas son también las responsables de fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la Educación Infantil, especialmente en el último año. La Educación Infantil tiene carácter voluntario. El segundo ciclo de esta etapa (3-6 años) será gratuito.

El desarrollo del plan de ocho años de duración elaborado por el Gobierno, en colaboración con las administraciones educativas, se prevé progresar hacia la extensión del primer ciclo de Educación Infantil de manera que avance hacia una oferta pública suficiente y asequible con equidad y calidad y garantizando su carácter educativo. En su progresiva implantación, se tenderá a la extensión de su gratuidad, priorizando el acceso del alumnado en situación de riesgo de pobreza y exclusión social y a la situación de baja tasa de escolarización.

Ninguno de estos criterios tendrá carácter excluyente, ni podrá suponer más del 30 % del total de la puntuación máxima, salvo la proximidad al domicilio, que podrá superar ese límite.

La normativa que regula la admisión de alumnos es competencia de la Administración educativa de cada Comunidad Autónoma. En la Educación Infantil, la evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación. Esta debe partir de la identificación de las condiciones individuales iniciales y del ritmo y particularidades del desarrollo de cada niño o niña, con el fin de identificar y valorar los aprendizajes individuales y reorientar la acción educativa. Para ello, se tomarán como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas, que tienen un carácter meramente orientativo, por lo que no pueden suponer una barrera que impida o dificulte el progreso en el aprendizaje individual. Lo que debe primar en toda la etapa es una atención personalizada que respete los diferentes ritmos individuales de desarrollo y que conciba los aprendizajes como parte de un continuo formativo en el que cada niño o niña pueda progresar a su propio compás. Para que el proceso de evaluación contribuya a mejorar el

desarrollo individual de cada niño o niña, es preciso valorar la pertinencia de las estrategias metodológicas y recursos utilizados. Con ese fin, todos los profesionales implicados en el proceso de enseñanza deben evaluar, además, su propia práctica educativa.

La educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas. El presente real decreto tiene por objeto desarrollar las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva para acceder a puestos de dirección de centros docentes públicos, establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. El curso de actualización de competencias directivas tiene que ver con las habilitaciones y acreditaciones de directores de centros públicos expedidas con anterioridad a la entrada en vigor de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Se considerarán equivalentes a la certificación de haber superado el curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva.

Quienes hayan superado el procedimiento de selección deberán superar un programa de formación sobre competencias para el desempeño de la función directiva, de manera previa a su nombramiento. Las características de esta formación serán establecidas por el Gobierno, en colaboración con las administraciones educativas, y tendrá validez en todo el Estado. Asimismo, se establecerán las excepciones que correspondan a los aspirantes que hayan realizado cursos de formación de estas características antes de la presentación de su candidatura o acrediten experiencia en el ejercicio de la función directiva con evaluación positiva de su trabajo.

Las administraciones educativas también podrán establecer las condiciones en que los directores deban realizar módulos de actualización en el desempeño de la función directiva.

Análisis del estudio comparativo

En la revisión de la bibliografía de los sistemas educativos de México, Argentina y España, se observó que en estos países existe un reconocimiento del papel del directivo en el desarrollo, implementación y consolidación de políticas educativas orientadas a mejorar los procesos para lograr una calidad educativa acorde con las directrices de diferentes organismos

supranacionales. Algunas semejanzas detectadas son la similitud en su legislación, en la estructura de sus sistemas educativos y en la importancia otorgada a la educación preescolar. En particular, se destaca la promoción de la educación preescolar como un medio para alcanzar mejores niveles educativos, aunque en España este nivel no es obligatorio. No obstante, se fomenta para concienciar sobre su relevancia en el desarrollo de habilidades y aprendizajes que contribuyen a una educación de calidad. Además, se proporcionan a las instituciones educativas los recursos pedagógicos y didácticos necesarios para cumplir con los objetivos establecidos por los organismos supranacionales, los cuales buscan promover sociedades con mejores niveles educativos para su desarrollo. Un reconocimiento del papel del directivo para el desarrollo, implementación y consolidación de las políticas educativas dirigidas a alcanzar mejores procesos para el logro de la calidad educativa marcada por los diferentes organismos supranacionales. Algunas semejanzas que se perciben son que poseen una legislación muy semejante en la conformación de su sistema educativo desde el acomodo de los niveles, y es importante comentar que sus semejanzas también coinciden en que a partir de entender la importancia que tiene el considerar la impartición de la educación preescolar como una forma de alcanzar mejores niveles de educación, considerando que la edad comprendida en este nivel, salvo que en España el reconocimiento de este nivel no es obligatorio, sin embargo, se promueve para lograr la concientización de la importancia de este. La idea para el reconocimiento de habilidades y aprendizajes que constituyen la educación de calidad. Y se les otorga a las instituciones educativas los recursos pedagógicos y didácticos para que sean alcanzados los propósitos marcados en los organismos supranacionales que buscan alcanzar sociedades con mejor nivel de educación para el desarrollo de estas.

Recomendaciones

Es importante definir claramente los aspectos que componen el seguimiento y acompañamiento en la formación de directivos escolares para generar un impacto positivo en las comunidades educativas en las que se insertan.

Para alcanzar un mayor nivel de democratización en la educación, es fundamental reconocer las diferencias en el desarrollo de las políticas edu-

cativas de México, Argentina y España a lo largo del tiempo. A pesar de los avances, aún existen áreas de oportunidad, especialmente en la asignación de recursos para mejorar el acceso a la educación en comunidades vulnerables al rezago. Es crucial ampliar la percepción del papel del directivo escolar en este objetivo, considerando tanto su designación como su preparación para desempeñar sus funciones de manera adecuada a las necesidades y perfiles requeridos.

Buscando que la educación alcance un mayor nivel de democratización. También podemos coincidir en las diferencias en cuestión de cómo se han desarrollado estos en el tiempo. En la política educativa de ellos se puede ver que todavía existen áreas de oportunidad en lo relacionado, sobre todo con la asignación de recursos para acercar el acceso en comunidades con riesgo de rezago, aún más considerando que es importante ampliar la percepción del papel que el directivo escolar tiene para este objetivo. Desde la forma en que es designado, así como se prepara para desarrollar sus funciones, buscando que este sea pertinente a las necesidades y el perfil que se requiere; por lo cual es importante la definición de los aspectos que componen un seguimiento de acompañamiento en la formación de directivos escolares. Para generar un impacto en las comunidades educativas en las que es insertado.

El rol del directivo en la educación preescolar es fundamental para garantizar una educación de calidad. Su liderazgo debe estar orientado a la promoción de una cultura escolar inclusiva, la gestión integral del espacio educativo y la colaboración entre todos los agentes involucrados. La formación continua y la implementación de sistemas de evaluación y monitoreo son esenciales para la mejora constante de la gestión educativa. Estas recomendaciones buscan reconocer y fortalecer la figura del directivo como un agente clave en la construcción de entornos educativos que respondan a las necesidades y contextos específicos de cada comunidad.

Referencias

- Bereday G. (2023). *Comparative method in education*. Estados Unidos de América.
- Constitución Española. (1978). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Diario Oficial de la Federación. (15 de 05 de 2019). Secretaría de Gobernación. Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560452&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación. (2024). *Constitución Política De los Estados Unidos Mexicanos*. México. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Espinoza, J. (1983). *Historia de la Educación Comparada*. http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Resultados definitivos*. INDEC. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-18-77>
- Ministerio de la Presidencia justicia y relaciones con las cortes . (30 de diciembre de 2020). *Agencia estatal boletín oficial del estado*. Obtenido de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ministerio de la Presidencia justicia y relaciones con las cortes. (27 de enero de 2022). *Agencia estatal Boletín oficial del Estado*. Obtenido de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-1325>
- Morales, S. y Morales, L. (2016). Los desafíos de la educación preescolar, básica y media en México. *Los Desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina*, 207. <https://www.ipe.org.pe/portal/wp-content/uploads/2018/02/KONRAD-20014-Los-Desaf%C3%ADos-de-Educaci%C3%B3n-Preescolar-B%C3%A1sica-y-Media-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf#page=202>
- Prieto, M. y Manso, J. (2018). *La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. Calidad de la educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas*. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4405822#page=114>

- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Subsecretaría de educación básica*. Obtenido de https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/16080-2023-MONTERREY-NEM_Plan_libros-y-Programas-1035hrs.pdf
- Soto, C. y Violante, R. (2010). *Didáctica de la educación inicial. Aportes para el desarrollo curricular*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://cedoc.infed.edu.ar/review/didactica-de-la-educacion-inicial/>
- Susmel, N. (2014). Escenarios y desafíos de la educación preescolar, básica y media en Argentina. *Los Desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina*, 13. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4922/Los%20desaf%C3%ADos%20de%20Educaci%C3%B3n%20Preescolar,%20B%C3%A1sica%20y%20Media%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf?sequence=1#page=12>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe: aprendizajes de la Estrategia Regional sobre Docentes de la OREALC/ UNESCO 2011-2016*.
- Villoria, E. (2011).

Temas emergentes en educación: deconstrucción y comparación

Se terminó de imprimir en diciembre de 2026

en los talleres gráficos de Astra Ediciones

Av. Acueducto 829, Colonia Santa Margarita, C. P. 45140,

Zapopan, Jalisco

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

Impresión digital con interiores en papel bond 75g.

portada en cartulina sulfatada 12 pts.

El tiraje consta de 100 ejemplares

