



PERCEPCIÓN SOBRE NECESIDADES EN TORNO AL APRENDIZAJE EN ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS DE JALISCO EN TIEMPOS DE POSTPANDEMIA.

Itzia Yunuén Gollás Núñez (coordinación)

Mexicanos Primero Jalisco

igollás@mpj.org.mx

La situación de la infraestructura y el equipamiento para el aprendizaje: percepciones de actores en primarias de Jalisco

José Navarro Cendejas

Universidad de Guadalajara

jose.navarro@cucea.udg.mx

Necesidades para aprender después de la pandemia: Voces de agentes educativos de la primaria pública en Jalisco

Martha Pereira Moncayo

Mexicanos Primero Jalisco

mpereira@mpj.org.mx

La importancia del vínculo entre la Escuela y la Comunidad. Dos experiencias en Jalisco

Juan Carlos Silas Casillas

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente -ITESO

silasjc@iteso.mx

Área temática: Sujetos de la educación.

Línea temática: La escuela y el conocimiento desde el punto de vista de los actores.



Resumen general del simposio

La finalidad de este simposio es presentar tres diferentes aspectos relacionados con las necesidades que perciben distintos agentes educativos para que suceda el aprendizaje después de la pandemia por COVID-19 en escuelas primarias públicas de Jalisco, desde el planteamiento de un proyecto de investigación centrado en un estudio de casos en las 12 regiones de la entidad.

La contribución sobre infraestructura escolar, en un primer momento, recupera algunos datos sobre la situación en la que esta se encuentra en el marco del sistema educativo mexicano; posteriormente, se presentan los hallazgos encontrados en el proyecto sobre las necesidades

de infraestructura y equipamiento, haciendo énfasis en las necesidades que impactan más directamente en los procesos de aprendizaje. Entre los principales resultados, destaca la necesidad de mejorar ciertos espacios como las aulas y los patios escolares, aumentar y actualizar el equipamiento tecnológico, particularmente la necesidad dotar de computadores y proyectores para las aulas, que va de la mano con la necesidad de aumentar y mejorar la cobertura de internet en los planteles escolares.

El apartado correspondiente al aprendizaje presenta, en primera instancia, una serie de conceptos relacionados al aprendizaje y de factores relacionados que pueden facilitar, dificultar o impedir los procesos de aprendizaje en el ámbito escolar después de la pandemia por Covid-19. En un segundo momento, se recuperan los hallazgos clave que se desprenden del análisis de las percepciones de los diferentes agentes educativos durante visitas a escuelas y en ejercicios posteriores de diálogo sobre estos hallazgos.

El texto final explora cómo las escuelas pueden establecer un vínculo cercano con la comunidad, impactando tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en el bienestar general. Se discuten elementos y prácticas clave para una relación productiva, destacando la importancia de la confianza. Se presentan datos de dos escuelas primarias en Jalisco, resaltando prácticas locales promisorias.

Palabras clave: Necesidades de aprendizaje, Percepción de agentes, Primaria pública, Comunidad educativa, Infraestructura educativa.

Semblanza de los participantes en el simposio

Coordinadora: Itzia Yunuén Gollás Núñez

Es Doctora en Educación por el ITESO, tiene la Especialidad en Política y Gestión de la Evaluación Educativa por FLACSO. Estudió la Maestría en Educación en el Tec de Monterrey y la Licenciatura en Administración en la UdeG. Es Directora de Mexicanos Primero Jalisco. Trabajó como Responsable del área de seguimiento al sistema en la Secretaría de Educación Jalisco. Ha sido docente de nivel de Educación Media Superior, Profesional y Posgrado. Es investigadora en temas de evaluación educativa, convivencia escolar y políticas públicas educativas. Fue Subdirectora de Vinculación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en Jalisco.

José Navarro Cendejas

Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona, maestro en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara y licenciado en Desarrollo Educativo por la Universidad La

Salle. Profesor investigador de tiempo completo en el Departamento de Políticas Públicas y encargado de la unidad de investigación del Instituto de Investigación Educativa del CUCEA, de la Universidad de Guadalajara. De 2014 a 2019 se desempeñó como profesor-investigador Cátedras CONACYT en el CIDE. Se especializa en la relación jóvenes-educación-trabajo, transición escuela-trabajo y desigualdad de oportunidades educativas.

Martha Pereira Moncayo

Obtuvo el título de Master of Arts in Primary Education por la Universidad de Alabama (2002) y una especialidad en Neuropsicología del Aprendizaje por la Universidad Católica Argentina (2009). Cuenta con más de 10 años de trayectoria profesional docente a nivel preescolar y primaria en Ecuador y México en ambientes de inmersión bilingüe. Docente en la Universidad San Francisco de Quito, Ecuador, en la carrera de educación preescolar. Participó en el Diagnóstico del Modelo Departamental de la Universidad de Guadalajara entre 2013 y 2016. Desde 2018 coordina el área de investigación en Mexicanos Primero Jalisco.

Juan Carlos Silas Casillas

Obtuvo el Doctorado en Educational Policy and Leadership en la Universidad de Kansas en el año 2000, cuenta con una maestría en Educación y Licenciatura en Psicología Educativa por la Universidad del Valle de Atemajac en Guadalajara. Desde el 2008 es investigador y docente en el Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Desde 2016 es el coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Sus temas de investigación y publicación se enfocan en el balance-público privado en la educación superior, la relación entre las instituciones educativas y la comunidad y el pensamiento científico – crítico en alumnos universitarios.

LA SITUACIÓN DE LA INFRAESTRUCTURA Y EL EQUIPAMIENTO PARA EL APRENDIZAJE: PERCEPCIONES DE ACTORES EN PRIMARIAS DE JALISCO

José Navarro Cendejas

Resumen

El presente texto reflexiona sobre la relación que existe entre la infraestructura, los materiales y el mobiliario de las escuelas y cómo estos contribuyen o frenan los aprendizajes de estudiantes de primarias públicas de Jalisco. Luego de un breve recorrido por algunas condiciones de infraestructura a nivel del sistema educativo nacional, se presentan los hallazgos de un proyecto colectivo de investigación sobre necesidades de aprendizaje, entre las cuales las de infraestructura y equipamiento aparecieron como parte de las opiniones de miembros de la comunidad educativa (directores, docentes, supervisores, asesores técnico-pedagógicos, padres de familia y estudiantes). Entre los principales resultados aparece la urgencia de mejorar algunos espacios físicos como las aulas y los patios escolares; aumentar y actualizar el equipamiento tecnológico (computadoras y proyectores) y la conectividad a internet en los planteles.

Palabras clave: Infraestructura, mobiliario, materiales educativos, aprendizajes

Introducción

El Artículo 3° de la Constitución es claro en su señalamiento de la obligación del Estado en garantizar un servicio educativo adecuado cuando indica que “Los planteles educativos constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. El Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación” (artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos). Si bien, se trata de una afirmación al texto constitucional que apenas apareció por primera vez en la Reforma Educativa de 2013, y que luego fue modificado, aunque manteniendo la esencia en la cita referida en 2019, se trata de un elemento que históricamente ha preocupado cuando se analiza la situación educativa. Por otro lado, iniciativas como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en su apartado 4 de “Educación de calidad”, insisten en afirmar que para garantizar esta:

son indispensables, por una parte, métodos y contenidos pertinentes de enseñanza y aprendizaje que se adecúen a las necesidades de todos los educandos y sean impartidos por docentes con calificaciones, formación, remuneración y motivación adecuadas, que utilicen enfoques pedagógicos apropiados y que cuenten con el respaldo de tecnologías

de la información y la comunicación (TIC) adecuadas; y, por otra, la creación de entornos seguros, sanos, que tengan en cuenta la perspectiva de género, inclusivos, dotados de los recursos necesarios y que, por ende, faciliten el aprendizaje (UNESCO, 2015: 30).

Además, la literatura de investigación educativa coincide en señalar el impacto positivo que tiene la infraestructura en la calidad de los aprendizajes y en otros indicadores relacionados con la calidad educativa (Ahuja, 2015; Branham, 2004; Crampton, 2009; Jarman, Webb y Chan, 2004; Jago y Tanner, 1999; Murillo y Román, 2011). En suma, cuando se habla del estado que guarda la infraestructura, que incluye espacios físicos y mobiliario, en realidad lo que se está analizando son las condiciones en que se está ofreciendo el servicio educativo y, por ende, las posibilidades de logros de aprendizaje entre los estudiantes.

En esta participación dentro del simposio se pretende hacer una reflexión, desde la perspectiva de actores situados en escuelas primarias públicas del estado de Jalisco, sobre las consecuencias que se derivan de necesidades de infraestructura y equipamiento en los planteles escolares. El texto está dividido en tres partes. En primer lugar, se hace un recuento sobre algunas condiciones de la infraestructura escolar a nivel nacional, a manera de contexto. En segundo lugar, se presentan las necesidades detectadas por miembros de comunidades educativas de 12 escuelas primarias públicas de Jalisco (una por cada una de las regiones en que se divide administrativamente el estado), haciendo énfasis en cómo las carencias y necesidades de infraestructura y mobiliario estaría frenando los procesos de aprendizaje de niñas y niños (NN). Por último, se presentan algunas reflexiones a manera de conclusión.

Rasgos de la situación que guarda la infraestructura en el sistema educativo mexicano

El estudio más reciente que permite tener un panorama amplio de las condiciones de infraestructura en los planteles educativos fue desarrollado por el extinto Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) que ha implementó un programa denominado “Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje” (ECEA), que tuvo como finalidad evaluar a gran escala la medida en que las escuelas de educación obligatoria tenían las condiciones básicas para operar. En concreto, el estudio contemplaba las siguientes dimensiones: infraestructura, mobiliario, materiales de apoyo, así como aspectos de clima tales como la convivencia y la organización escolar. Así, el informe publicado con respecto al nivel de educación primaria (INEE, 2016) sirve como contexto para comprender que la situación encontrada en las escuelas visitadas no es ajena a buena parte de las escuelas a nivel nacional, con distintos matices que no se alcanzarán a profundizar en este texto por razones de espacio. La otra fuente importante de información con respecto a los aspectos materiales de los planteles educativos se encuentra en Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE, INEGI, 2013), que fue desarrollado como mandato de la Reforma de 2013, y cuyos resultados se publicaron en 2015. En las Tabla 1, 2 y 3 se muestran algunos indicadores

relativos a la infraestructura y equipamiento de las escuelas de educación básica, distinguiendo en cada nivel por tipo de servicio. En términos comparativos, se observa una distinción entre la infraestructura y el mobiliario por tipo de servicio, siendo los servicios comunitarios, indígena y telesecundaria los más afectados en los indicadores elegidos. Es decir, que las poblaciones de zonas rurales pequeñas y en las que se atiende a estudiantes de origen indígena, son las que cuentan con las peores condiciones para educar a sus habitantes, con el riesgo latente que esto significa en términos de reproducción de desigualdades que suelen aparecer vinculadas a este tipo de poblaciones.

Tabla 1. Nivel preescolar

Porcentaje de escuelas por atributo de infraestructura y mobiliario

Servicio	Inmueble construido	Agua*	Energía eléctrica*	Drenaje*	Pizarrón*	Escritorio maestro*	Computadoras funcionando*	Internet*
General	99.9	99	96.2	73.8	92.5	78.2	60	41.8
Indígena	99.6	91.1	82.5	25.4	83.8	64.6	27.5	1
Comunitario	95.9	87.3	60.7	26.5	89.1	77.7	9.3	1.7

Fuente: CEMABE, INEGI (2015).

* Cálculos a partir del porcentaje de escuelas con inmueble construido.

Tabla 2. Nivel primaria

Porcentaje de escuelas por atributo de infraestructura y mobiliario

Servicio	Inmueble construido	Agua*	Energía eléctrica*	Drenaje*	Pizarrón*	Escritorio maestro*	Computadoras funcionando*	Internet*
General	99.9	98.9	98	65.4	94.5	87.2	73.9	52
Indígena	99.6	90.5	85.3	18.7	87.3	65.5	42.6	14.4
Comunitario	94.6	83.6	52.9	17.9	88.4	73	11.4	1.7

Fuente: CEMABE, INEGI (2015).

* Cálculos a partir del porcentaje de escuelas con inmueble construido.

Tabla 3. Nivel secundaria

Porcentaje de escuelas por atributo de infraestructura y mobiliario

Servicio	Inmueble construido	Agua*	Energía eléctrica*	Drenaje*	Pizarrón*	Escritorio maestro*	Computadoras funcionando*	Internet*
General**	99.8	99.5	98.8	85.7	97	87.8	93.1	86.5
Telesec.	99.8	97	96.3	35	92.7	82.4	86.3	29.3
Comunitario	96.2	85.1	66.3	19.5	87.5	67.6	35.8	2.9

Fuente: CEMABE, INEGI (2015).

* Cálculos a partir del porcentaje de escuelas con inmueble construido.

** Incluye secundaria General y Técnica.

En términos de inmuebles construidos, si bien la inmensa mayoría de escuelas cuenta con esta característica, no se puede soslayar el hecho de que en torno al 5% de centros comunitarios no cuentan con un espacio construido para desarrollar el servicio educativo, una condición que viola el derecho a la educación de calidad de los estudiantes que atienden a estos centros.

Otro de los indicadores que llaman la atención es la brecha de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación entre los centros comunitarios y las escuelas indígenas, frente a las escuelas de tipo general (que incluyen centros de sostenimiento público, la mayoría, y privado). Así, en el nivel preescolar, solo una de cada cien escuelas de educación indígena, y dos de cada cien escuelas comunitarias tienen internet. En primaria, la misma proporción de escuelas en centros comunitarios cuenta con Internet (2%) y en secundaria la cifra prácticamente no se modifica (3%). Esto significa que los estudiantes que asisten a centros comunitarios se encuentran muy lejos de aprovechar el potencial que tienen las llamadas TICs en el acceso al cúmulo de contenidos que sí están disponibles para una buena parte de los estudiantes de otros servicios y regiones del país, un claro indicio de desigualdad en las oportunidades educativas.

Resultados: necesidades materiales percibidas por actores educativos

En este apartado se presentan los principales problemas y necesidades detectados por los actores consultados en las diferentes escuelas visitadas. Dado que no se hará distinción de las condiciones específicas de cada escuela, la intención es mostrar los principales problemas detectados, sobre todo aquellos que tienen un impacto directo en las condiciones para el aprendizaje de NN. Los resultados se dividen en dos dimensiones: condiciones de la infraestructura escolar y materiales educativos y tecnología,

Condiciones de la infraestructura

En las escuelas visitadas se encontraron distintos problemas y necesidades vinculados al edificio. Temas como espacios estrechos, sanitarios deficientes y sucios y falta de mantenimiento general (por ejemplo, se constataron temas como grietas en el suelo, cemento deteriorado, falta de pintura en paredes y bardas) de los edificios fueron algunos de los más recurrentes. En este sentido, la preocupación de los actores se vincula directamente con la dificultad para ofrecer un espacio seguro y armónico que favorezca el aprendizaje y que, en algunas ocasiones, resulte un espacio atractivo para que los estudiantes vayan asiduamente a la escuela. Por ejemplo, se mencionaron inquietudes directamente vinculadas a la seguridad de NN pequeños, ante situaciones como desniveles en las canchas.

En el trabajo de campo realizado se detectó que un tema de preocupación frecuente entre los miembros de la comunidad es el de los recursos económicos disponibles para hacer frente al mantenimiento, mejoras o arreglos vinculados con temas de seguridad. La carencia de mecanismos estables que funcionen para hacerse llegar de recursos hace que, sobre todo directoras y directores, tengan que recurrir a los padres de familia. En alguna escuela incluso se llegó a mencionar la falta de atención por parte de autoridades estatales ante reportes relacionados con temas de protección civil o fugas de agua, con consecuencias directas en suspensiones de clases. Es decir, lo encontrado en el ejercicio de investigación refleja la debilidad del Estado para hacer frente a las necesidades materiales de la escuela. Además, el mecanismo diseñado por la actual administración para dotar de recursos adicionales a las escuelas, el programa La Escuela es Nuestra, no fue un factor que tuviera importancia en las escuelas visitadas, algunas de las cuales ni siquiera habían entrado al programa cuando se hizo el trabajo de campo, en el mes de enero de 2023.

Además de las necesidades y problemáticas encontradas, en algunas escuelas se pudo constatar la importancia de algunas autoridades escolares, directores y supervisores, que han sido hábiles para hacerse llegar y gestionar recursos necesarios para el mantenimiento y mejoramiento de las instalaciones. Se encontraron escuelas en las que había satisfacción en la comunidad por arreglos importantes realizados recientemente, como instalaciones de malla perimetral, ventiladores en las aulas (en municipios que presentan altas temperaturas), mejoras en espacios recreativos y deportivos, instalación de domos, luminarias y cámaras de vigilancia, entre otras mejoras. Si bien esto no fue la tónica en la mayoría de las escuelas; se menciona como algo que puede servir como ejemplo de situaciones en las que hay condiciones más favorables. En todo caso, la desigualdad detectada en este sentido entre planteles es un síntoma que debe seguir alertando a las comunidades y a los órganos de gobierno de diferentes niveles.

Materiales educativos y tecnología

El equipamiento tecnológico fue un asunto recurrente en todas las escuelas visitadas. Prácticamente todas las comunidades, a reserva de un par de ellas, refirieron tener carencia de material tecnológico suficiente, con diversos grados de gravedad en este asunto. Había escuelas que no contaban, por ejemplo, con computadoras para los estudiantes, mientras que en otras sí había computadoras, pero no funcionaban o no contaban con personal que pudiera apoyar con el uso pedagógico y de mantenimiento. También apareció frecuentemente la necesidad de contar con proyectores para los salones.

Relacionado con el tema tecnológico, el acceso a Internet también resultó como una de las necesidades más sentidas por parte de las comunidades educativas. El estado de Jalisco ha desarrollado en la presente administración la Red Jalisco, que en principio debería funcionar en todos los espacios públicos del estado. Sin embargo, la tónica en la visita a las escuelas fue que la señal era deficiente o inexistente. El tema con la falta de equipamiento tecnológico repercute directamente en la posibilidad de realizar innovaciones pedagógicas que implican la

utilización de herramientas digitales, y esta es la principal queja que varios actores manifestaron al respecto del equipamiento tecnológico. Esta situación es, además, la más sentida luego de la pandemia, en que el acceso a la tecnología representó para algunos estudiantes la razón principal para permanecer o no en el sistema educativo.

En realidad, la mayoría de los alumnos que asisten a escuelas públicas no cuentan con medios tecnológicos para complementar sus actividades escolares, por lo que la carencia de este equipamiento en los mismos planteles representa un factor que impide el desarrollo integral de aprendizajes. En el trabajo de campo aparecieron otros temas vinculados a las tecnologías, como la necesidad de contar con mayor presupuesto para invertir en aparatos y consumibles (impresoras, tóner, papel) mediante los cuales se pudieran generar materiales didácticos alternativos que pudieran favorecer aprendizajes alternativos.

A manera de síntesis se presenta el siguiente listado con algunos de los principales problemas relacionados con infraestructura, mobiliario y materiales educativos, desde la perspectiva miembros de las comunidades educativas:

- Problemas con la calidad y funcionalidad de los sanitarios.
- Espacios pequeños, no adecuados para la cantidad de estudiantes en los planteles.
- Iluminación deficiente en aulas.
- Equipamiento tecnológico insuficiente o deficiente.
- Enlazar la escuela a la Red Jalisco.
- Adaptar algunas instalaciones para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Ausencia de mobiliario y material deportivo y para juegos.
- Problemas de mantenimiento: arreglos en paredes, techos, etc.
- Crear y/o mejorar los espacios de biblioteca escolar, con más materiales disponibles.

Conclusiones

Las características y condiciones físicas de los planteles escolares constituyen un tema de interés público que tiene que seguir presente en todo debate sobre el mejoramiento del derecho a la educación. Las carencias y necesidades del sistema educativo mexicano en este sentido han sido ampliamente documentadas. Entre otros aspectos, la causa principal del deficiente estado de la infraestructura escolar en escuelas públicas se encuentra en la falta de inversión por parte del Estado, una situación que solamente ha empeorado en años recientes. En la presente colaboración para el simposio, hemos querido enfatizar que la ausencia de condiciones de

calidad en infraestructura, mobiliario y materiales educativos repercute directamente con el desarrollo de los estudiantes. La mejora de la educación pasa por muchos retos, pero sin un soporte material que derive en espacios seguros, armónicos, atractivos y funcionales, además de una correcta y suficiente dotación de materiales y tecnologías educativas, no se podrán cumplir los anhelos de una educación que favorezca el crecimiento personal y comunitario de los estudiantes.

Referencias

- Ahuja, R. (2015). La infraestructura escolar. En Guevara N., G. y E. Backhoff E. (Coords.). *Las transformaciones del Sistema Educativo en México, 2013-2018*. Fondo de Cultura Económica.
- Branham, D. (2004). "The wise man builds his house upon the rock: the effects of inadequate school building infrastructure on student attendance". *Social Science Quarterly*, 85(5), pp.1112-1128.
- Crampton, F. (2009). "Spending on school infrastructure: does money matter?" *Journal of Education Administration*, 47(3), pp. 305-322.
- INEE. (2016b). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014*. Instituto Nacional de Evaluación para la Educación.
- INEGI (2013). Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial.
- Jago, E., & Tanner, K. (1999). *Influence of the school facility on student achievement: Lighting; color*. Estados Unidos, Department of Educational Leadership. Universidad de Georgia.
- Jarman, D. L., Webb, L., & Chan, T. C. (2004). *A Beautiful School is a Caring School*. School Business Affairs.
- Murillo, J. y Román, M. (2011). "School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students". *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), pp. 29-50.
- UNESCO. (2015). *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*. UNESCO.

NECESIDADES PARA APRENDER DESPUÉS DE LA PANDEMIA: VOCES DE AGENTES EDUCATIVOS DE LA PRIMARIA PÚBLICA EN JALISCO

Martha Pereira Moncayo

Resumen

Este texto presenta una serie de conceptos relacionados al aprendizaje, a las necesidades y a los factores que en él influyen, dentro del ámbito escolar después de la pandemia de COVID-19. En un segundo momento, desde el planteamiento de una investigación cualitativa con enfoque en estudio de casos, se presentan las percepciones de diferentes agentes educativos en primarias públicas de las 12 regiones de Jalisco con el fin de conocer las necesidades que identifican para que el aprendizaje suceda. Estos hallazgos están jerarquizados según el peso dado por los propios participantes en todas las escuelas visitadas. Finalmente se presentan un par de reflexiones sobre la importancia de investigar el tema del aprendizaje post-pandemia y los factores que lo facilitan u obstaculizan desde la mirada de los agentes educativos.

Palabras clave: Aprendizaje, primarias públicas, percepción de necesidades, agentes educativos

Introducción

El aprendizaje humano no es un proceso que sucede en el vacío, de forma exclusivamente individual o solamente en el ámbito escolar; al contrario, implica una gama de interrelaciones entre diversos factores, procesos e interacciones entre individuos en diferentes contextos (Schunk, 2012; Vygotsky, 1995). Como seres humanos tenemos la capacidad de ser aprendices de por vida, no obstante, el aprendizaje no se da como un proceso con trayectoria lineal desde el inicio hasta el fin de la vida y depende, en gran medida, de la satisfacción de necesidades básicas como la nutrición, el descanso, la seguridad y el bienestar socioemocional para que sucedan (Irwin et al., 2005). Sin embargo, como sociedad, solemos pensar en el aprendizaje (sobre todo en el ámbito escolar) como la consecución de un fin o la apropiación del conocimiento, confundiendo el proceso con el resultado o el logro.

En ese sentido, en este texto entendemos el aprendizaje como “un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (Schunk, 2012, p.3) y como logros de aprendizaje al “conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que debe alcanzar el aprendiz en relación con los objetivos o resultados de aprendizaje previstos en el diseño curricular. De los logros de aprendizaje obtenidos, se infiere su competencia” (Colectivo de Educación Comunitaria, citado en INEE, 2018, primer párrafo).

Diferentes reportes de organismos nacionales e internacionales señalan que, dentro del ámbito educativo, junto con el abandono escolar y la salud socioemocional, el aprendizaje ha sido uno de los aspectos más afectados por la pandemia por COVID-19 (CONEVAL, 2021; UNESCO, 2020, 2021a; UNICEF, 2021b; BID, 2020; Banco Mundial, 2021)). Con respecto a este último, surgieron varias preguntas: ¿Qué pasó con el aprendizaje durante y después de la pandemia? ¿Se perdieron aprendizajes? ¿Qué acciones se han tomado para recuperar el aprendizaje? ¿Existe rezago a causa de la pandemia por COVID-19?

Cabe señalar que entendemos por rezago educativo a la condición de atraso en la que se encuentran las personas que no tienen el nivel educativo que se considera básico dentro de los límites de edad; así la población de 15 años y más que no cuenta con la primaria completa está bajo esta condición, asista o no a la escuela (INEGI, 1994). Al respecto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en un comunicado de marzo de 2021, ya señalaba que incluso previo a la pandemia, en México el 80% de las niñas y niños ya presentaba un rezago en sus aprendizajes y que este se vería agudizado por el cierre de escuelas, así como por la falta de posibilidades de contar con otros medios para tener acceso a la educación (UNICEF, 2021). Por su parte, según el CONEVAL (2021), a nivel nacional se observa que entre 2018 y 2020 el rezago educativo aumentó en 0.3 puntos porcentuales, por lo que el rezago no sólo se mantuvo, sino que se incrementó.

Diversos organismos e investigadores han hecho esfuerzos por hacer estimaciones con respecto a la magnitud de las afectaciones al aprendizaje posterior a la pandemia, como Azevedo et al. (2020) quienes realizaron un estudio al respecto para el Banco Mundial, usando como la prueba PISA 2018 como referente de resultados de aprendizaje previo a la pandemia; este examen internacional se aplica a estudiantes de 15 años de edad y mide las habilidades y conocimientos de lectura, matemáticas y ciencias. Los resultados de esta aplicación en América Latina y el Caribe señalaron la existencia de un rezago educativo en 5 de cada 10 estudiantes. Según estiman estos investigadores, a raíz de la pandemia, este rezago puede aumentar a 6 de cada 10 estudiantes en un escenario optimista o llegar a incluso a 7 de cada 10 en la visión pesimista (Azevedo et al., 2020).

Otro concepto que se utilizó durante la pandemia es Pérdida de aprendizajes o *Learning loss*, que se utiliza para referirse al daño que se refleja en los aprendizajes y habilidades de los estudiantes debido al cierre de escuelas (Chalk, 2021), y se da como consecuencia de todas las limitaciones que tuvieron para adquirir los aprendizajes esperados en el nivel educativo que cursaban.

Al respecto, se contó con valiosa información por parte de la evaluación PLANEA que realizó la SEJ (Secretaría de Educación Jalisco) en 2021, en donde a nivel educativo de primaria, se encontró que 4 de cada 10 estudiantes no dominaron los saberes mínimos de lenguaje y comunicación (41.2%), y 5 de cada 10 no dominaron los saberes mínimos de matemáticas (56.8%). También en dicho estudio se reveló una preocupante brecha de inequidad en el área de Lenguaje y Comunicación entre estudiantes de escuelas de las diferentes modalidades, cuando un 12% de estudiantes de escuelas particulares se encuentra en Nivel I (insuficiente), este porcentaje sube a 36% de alumnos en escuelas públicas y a 82% en escuelas indígenas (SEJ, 2021).

Por otra parte, en el tema socioemocional, dentro del estudio de la CEMEJ (Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco) se reporta que 9 de 10 alumnos tuvo afectaciones socioemocionales durante la pandemia: 6.7% de ellos con afectaciones graves, 46.5% regulares, 35.7% en menor medida (CEMEJ, 2021). Mientras que, a nivel nacional, reporta que 7 de cada 10 niños y niñas manifestaron tener miedo durante la pandemia y 2 de cada 10 podrían padecer depresión (Mexicanos Primero, 2021).

En el 2021, el Banco Mundial anunció una proyección de 15% de abandono escolar debido a la pandemia en la región de América Latina y el Caribe. En México, el INEGI (2021) calculó que 5.2 millones de estudiantes habrían abandonado la educación en México y al momento de la redacción de este texto se cuenta con solo las cifras estimadas de la DGPPyEE y la SEP para el ciclo 2022-2023. De modo que Jalisco, para el ciclo 2021-2022 todavía se reportan cifras preliminares de abandono con un -0.10% para primaria, 1.60% en secundaria y 0.10% en educación media superior (DGGPPyEE, 2021).

Por otra parte, sabemos, no sólo por estudios sino por la experiencia de quienes están en frecuente contacto con estudiantes en ambientes escolares, que las necesidades básicas humanas de subsistencia (alimentación, acceso al agua y a la salud), de protección, afecto, entre otras deben ser cubiertas para poder aprender (INEE, 2017). Así, los factores como las condiciones socioeconómicas y de salud, la convivencia escolar, el apoyo familiar, el nivel educativo de los cuidadores, entre otros, facilitan o dificultan el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes y están asociados fuertemente con el logro académico (INEE; 2017, OCDE, 2019; MEJORED, 2020). Según lo reportado en PLANEA primaria (2017-2018), un clima favorable de participación y respeto en el aula se asocia con hasta 90 puntos más en el logro de aprendizajes de los alumnos. Mientras que el acoso escolar disminuye la probabilidad de alcanzar los niveles más altos de aprendizaje (0.021 y 0.003 respectivamente; García, 2015).

Así mismo, existen otras necesidades que deben ser atendidas para propiciar el aprendizaje de las y los estudiantes. Estas necesidades pueden ser propias desde el rol o función de cada agente educativo, de la escuela o de lo que se requiere por parte del sistema educativo y de otros actores cercanos a la comunidad escolar. En ese sentido, se planteó entre Mexicanos Primero Jalisco, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores (ITESO) y Universidad de Guadalajara (UDG) una investigación de corte cualitativo con enfoque en casos que busca conocer las percepciones de los agentes educativos participantes sobre las necesidades para que suceda el aprendizaje, con la intención de conocer qué necesitan las escuelas y los agentes para que suceda el aprendizaje.

Aunque la muestra planteada para este estudio no busca ser representativa de todas las escuelas primarias públicas de Jalisco, sí recoge las voces de distintos agentes educativos en las 12 regiones de la entidad; se identifica como estudio de casos, puesto que se refiere a condiciones particulares de contextos determinados (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Según el rol que desempeñan en el proceso educativo, los participantes en este estudio fueron: estudiantes, padres y madres de familia, docentes, directores, asesores técnico-pedagógicos y supervisores, todos involucrados en educación de primaria alta (de cuarto a sexto grado escolar), con el fin de tener la percepción de cada agente educativo y sus diferentes visiones sobre el objetivo de la investigación.

Por la naturaleza de este estudio, se escogieron dos instrumentos para identificar la percepción de necesidades de los distintos agentes educativos participantes: a. Entrevista semiestructurada con supervisores, directores, docentes, asesores técnico-pedagógicos y miembros de familia; en la medida en que la entrevista “busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou, 2003, p.109), y b. Grupos focales compuestos de cuatro estudiantes de primaria alta (de 4to a 6to grados), ya que este instrumento privilegia la participación individual dentro de un grupo y propicia la interacción entre los asistentes.

Los hallazgos posteriores al análisis temático a partir de categorías emergentes, relacionadas con las preguntas y con el discurso de los participantes, fueron recopilados en reportes individuales por escuela y compartidos con cada comunidad escolar en sesiones virtuales o presenciales, con el fin de proponer un diálogo y obtener retroalimentación sobre la pertinencia y utilidad de esta información para la escuela.

Hallazgos

En este apartado nos concentramos en aquellas necesidades relacionadas al aprendizaje y los factores que inciden en éste según las percepciones de los agentes educativos que participaron en la investigación, -y por tocarse como temas específicos de este simposio, se excluyen las temáticas relacionadas con infraestructura y equipamiento, y vinculación con la comunidad y las familias-.

En la mayoría de las primarias visitadas, los agentes educativos coincidieron al identificar, por lo menos una necesidad común de la escuela. Sin embargo, hubo algunos casos donde no existió esta coincidencia y cada agente señaló las necesidades más importantes desde las experiencias propias de sus roles. A continuación, exponemos los factores que las y los participantes reportan como de mayor incidencia en el aprendizaje de niñas y niños en las escuelas participantes: contexto escolar, práctica y formación docente, aspectos socioemocionales, aprendizaje luego de la pandemia, carga administrativa.

1. Contexto escolar.

Entre los resultados del análisis identificamos que las escuelas ubicadas en municipios cuya actividad económica-productiva primaria se relaciona con labores agrícolas (jornaleros) y/o en fábricas, tiende a existir menor asistencia o inasistencias frecuentes de los estudiantes a la escuela. Según reportaron los entrevistados, esto se debe a que los miembros de familia responsables de los estudiantes trabajan en largas jornadas laborales y/o tienen un nivel bajo de educación, se involucran poco en las actividades escolares y se percibe que dan poca importancia a la educación de sus hijas e hijos, lo que impacta en el logro académico (INEE, 2017). Por otra parte, en aquellas escuelas ubicadas en municipios con mayores recursos económicos, donde las madres o padres tienen un mejor nivel educativo, señalaron que existe mayor participación de las familias en las actividades escolares y la asistencia a la escuela es mayor, Independientemente del nivel económico, en las zonas donde los participantes identificaron que existe menor arraigo y sentido de identidad con la comunidad, y/o son

zonas inseguras, también se reportaron menores niveles de participación familiar, menor compromiso con el estudio y el aprendizaje por parte de estudiantes y familias, así como mayor nivel de inasistencia a clases por parte de los estudiantes.

2. Práctica y formación docente.

En cuanto a la práctica y a la formación docente con relación al aprendizaje, los participantes manifestaron percibir un cambio en ambas después de la pandemia.

Las y los estudiantes reportaron que cuando tenían acceso a clases a distancia o en modalidad virtual sentían no aprender, independientemente de si sus experiencias eran sincrónicas o asincrónicas. No obstante, señalaron que al volver a clases presenciales percibieron cambios positivos en la práctica de sus docentes, como el uso de nuevas tecnologías y otras dinámicas de trabajo y mayor empatía hacia ellos.

Por otra parte, los docentes y directivos señalaron que el repentino e inevitable cambio impuesto por la pandemia para dar clases, generó nuevas necesidades de aprendizaje y formación profesional, desde el uso de programas, plataformas y dispositivos hasta temas relacionados con aspectos como manejo del tiempo, aplicación de la autonomía escolar y enfrentar los problemas de índole socioemocional que surgieron. Asimismo, en algunos casos, identificaron que su práctica docente ha cambiado a ser más empática, humana e innovadora.

3. Aspectos socioemocionales.

En cuanto a los aspectos socioemocionales, la mayoría de las percepciones reportadas se relacionan con problemáticas surgidas durante y después del confinamiento. En primer término, identificaron que tanto estudiantes como docentes y otros miembros de la comunidad escolar se vieron afectados en su bienestar socioemocional ante la incertidumbre de la situación, el temor a enfermar o perder a un ser querido, ante las pérdidas de trabajos o de ingresos; en algunos casos esto se evidenció en signos como cansancio, falta de interés, ansiedad, depresión y cambios en las relaciones interpersonales. Reportaron que, en general, conforme se ha retomado una cierta “normalidad”, estas manifestaciones han disminuido en frecuencia e intensidad.

Adicionalmente, las y los estudiantes mencionaron dos temáticas relacionadas con la convivencia escolar y el comportamiento dentro y fuera de la escuela que no sólo deben ser mencionadas, sino atendidas:

La primera tiene que ver con el comportamiento (socialización) y falta de seguimiento de reglas y códigos de convivencia en la escuela por parte de estudiantes de primero y segundo grados, como no tener conocimiento del uso correcto de las instalaciones de la escuela (en especial de los baños), no tomar turnos, no cuidarse de peligros o causar conflictos durante los recreos. Estos comportamientos podrían atribuirse a que la experiencia escolar inicial de los estudiantes menores ocurrió durante el confinamiento, por lo que no tuvieron un proceso de inducción con respecto a las reglas escolares y ni exposición a experiencias de socialización con sus pares a temprana edad.

La segunda problemática se refiere a casos de violencia y acoso escolar (*bullying*, *cyberbullying* o ambos) que las y los estudiantes reportan haber visto, escuchado o vivido. Durante la época de aislamiento social, los estudiantes que sí tuvieron acceso a conectividad y a dispositivos electrónicos también pudieron verse expuestos a información no adecuada para su edad, a recibir mensajes de desconocidos, o a ser intimidados por sus pares exigiendo respuestas a exámenes o la realización de las tareas escolares, bajo la amenaza de terminar con la amistad si no cumplían con dichas solicitudes. Inclusive aquellos estudiantes que en su momento sortearon estas situaciones durante la pandemia, conocen o sufrieron casos de intimidación o acoso por parte de sus pares en la escuela al momento de regresar, en especial aquellos que se negaron a hacer trampa en exámenes o a “pasar las respuestas de las tareas”.

A pesar de que la resiliencia y madurez con la que estudiantes participantes se refirieron al tema de sus pérdidas, en especial de la muerte de seres queridos o de no tener ya contacto con algunos amigos (por cambio de escuela, abandono escolar o distanciamiento), no es posible asumir que no hay o habrá secuelas a nivel socioemocional y cognitivo en el corto, mediano y largo plazo. Como advirtió en su momento un reporte del Banco Mundial, “es probable que la pandemia tenga consecuencias negativas a lo largo de todas sus vidas, especialmente en el caso del bienestar de los niños y niñas más pequeños y sus familias” (Banco Mundial, 2021 p. 10-11).

4. Cambios en el aprendizaje post-pandemia.

Como cuarto punto, en relación con los cambios en el aprendizaje, luego de la situación de pandemia, e independientemente del contexto escolar, estudiantes reportaron haber aprendido menos durante la etapa del confinamiento debido a uno o varios de estos factores: falta de acceso a conectividad y dispositivos, falta de apoyo en su casa, no entender las tareas o contenidos, desinterés, o falta de comunicación con la escuela. Además, manifestaron que no podían resolver dudas o no sabían si lo que estaban aprendiendo era correcto, debido a la cantidad de información disponible en internet. En contraste, manifestaron aprender más en modalidad presencial por la interacción con sus docentes y pares, y por la necesidad de ajustar sus ritmos de trabajo para cumplir con las tareas y actividades solicitadas.

Asimismo, mencionaron el juego y la necesidad de espacios lúdicos o de prácticas recreativas como una parte importante a ser atendida por la escuela. Relacionaron el juego con la posibilidad de aprendizaje, ya sea como juego libre, con proyectos especiales o en talleres.

Por su parte, docentes, directivos y supervisores reconocieron que sí existió una pérdida de aprendizajes ante la que han realizado diferentes acciones para paliar este y asegurar los aprendizajes clave; no obstante, en escuelas de contextos más vulnerables o que funcionan en turnos vespertinos, se identifica que esta pérdida se suma al rezago educativo previo a la pandemia. En una sola escuela mencionaron que el nivel educativo general de las y los estudiantes previo al cierre de las escuelas era bueno o alto y, por tanto, no hubo una pérdida grave de aprendizajes. Por otra parte, en dos escuelas, los estudiantes manifestaron que sus docentes han hecho una gran tarea para reforzar los aprendizajes, apoyando en especial a aquellos que tienen algún tipo de barrera de aprendizaje o alguna discapacidad.

5. Carga administrativa y cambios en planes y programas.

El último punto se relaciona con la gestión administrativa y los cambios de planes y programas que enfrentan las escuelas. La primera tiene que ver con trámites administrativos de gestión de recursos, de llenado de formularios u otros formatos, de solicitud o seguimiento de trámites para llenar vacantes o solicitar personal docente o administrativo necesario para la escuela, o de aquellos trámites relacionados al desarrollo procesos de promoción y asignación o cambio de plazas.

De manera unánime, independientemente de su estructura, modalidad, turno o contexto, los agentes educativos en todas las escuelas visitadas expresaron que la carga que suponen las tareas burocráticas arriba mencionadas afecta el aprendizaje porque restan tiempo a las tareas sustantivas de enseñanza planeación y evaluación y atención a las necesidades de estudiantes.

Sumado a esto señalaron que la incertidumbre y los continuos cambios de planes y programas, la poca preparación y acompañamientos específicos en el tema, y la escasez o falta de los materiales para implementarlo, complican la práctica docente y la comunicación con las familias sobre los contenidos y expectativas de aprendizaje, en detrimento de este.

Reflexiones finales

El fin de la pandemia no supone que las problemáticas aquí expuestas y otras más que afectan al aprendizaje en la escuela se hayan resuelto o tengan una solución fácil, por lo que consideramos indispensable que, siguiendo la línea propuesta por UNESCO (2022) en *Reimaginar un nuevo Contrato Social para la Educación*, nos preguntemos “¿qué debemos seguir haciendo?, ¿qué debemos dejar de hacer?, ¿qué debemos reinventar completamente?” (p.6) en la educación y el aprendizaje. Esto implica, entre otras cosas, continuar investigando y evaluando el tema del aprendizaje post-pandemia, desde la mirada de los distintos agentes educativos y contextos, con el fin de tener un punto de partida que nos permita conocer cómo está el aprendizaje en las escuelas, qué se ha hecho desde el sistema educativo y qué falta por hacer.

Asimismo, consideramos que uno de los aportes de este trabajo de investigación para las escuelas y las autoridades educativas estatales, es la recomendación de fomentar espacios de escucha y facilitar el diálogo entre los agentes educativos dentro de la misma escuela, con la comunidad cercana y con otras instituciones. Con base en los comentarios recibidos en las sesiones de retroalimentación, podemos intuir que este tipo de ejercicios participativos no suceden comúnmente al interior de las escuelas; sin embargo, pueden abrir varias posibilidades para la mejora del aprendizaje y la atención de las necesidades de la escuela y de los agentes, desde el reconocimiento y la escucha entre ellos, la identificación de fortalezas y oportunidades y la generación de expectativas y objetivos comunes para la escuela. Además, alentaría la gestación de propuestas de cambios en políticas públicas

educativas con base en las necesidades reales de la escuela en un modelo de abajo hacia arriba.

Finalmente, aunque sabemos que el sistema educativo no tiene la capacidad operativa y de recursos para destinar a un profesional de la salud mental a cada escuela o zona escolar, ni de formar a docentes para tratar la salud socioemocional, es indispensable que se tomen medidas de diagnóstico, acompañamiento y atención para estudiantes y docentes, y se coordinen acciones en los diferentes niveles de gobierno y entre los distintos sectores para atender la salud socioemocional en todas las escuelas del estado, como parte de las acciones para garantizar el bienestar y la salud, así como el derecho a una educación digna y de calidad.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Instrumentos y metodología*. México: Paidós.
- Azevedo, João Pedro, Amer Hasan, Diana Goldemberg, Syedah Aroob Iqbal, y Koen Geven (2020). *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates*, en *Policy Research Working Paper 9284*, Washington, *The World Bank*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33945>
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2020). *Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe*. División de Educación Sector Social. BID.
- Banco Mundial. (2020). *Learning Poverty in the Time of Covid-19: A Crisis within a Crisis*. World Bank Group. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34850>
- Chalk. (2021). *How to Turn COVID-19 Related Learning Loss into Learning Gains*. <https://www.chalk.com/resources/learning-loss-and-learning-gains/>
- Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco [CEMEJ]. (2021). *Retos educativos en Jalisco para el logro académico y la permanencia en pandemia*. Documento ejecutivo. https://drive.google.com/file/d/1bK2QVC_eYsFiCkUHUPMHECsg1M0NL8T0/view
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2020). *Repensar la evaluación para la mejora educativa*. Resultados de PISA 2018. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/pisa-final.pdf>
- CONEVAL. (2021). *Nota técnica sobre el rezago educativo, 2018-2020*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Notas_pobreza_2020/Nota_tecnica_sobre_el_rezago%20educativo_2018_2020.pdf
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa [DGPPyEE] y Secretaría de Educación Pública [SEP] (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
- García, C. (2019). *El acoso escolar no es cosa de niños*. IMCO. <https://imco.org.mx/el-acoso-escolar-no-es-cosa-de-ninos/>
- Hernández, R, Fernández, C. y Baptista R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2017). *Informe de resultados PLANEA 2015. El aprendizaje de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en México. lenguaje y comunicación y matemáticas*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D246.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). *Logro de aprendizaje y evaluación*. <https://www.inee.edu.mx/logro-de-aprendizaje-y-evaluacion/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (1994). *Evolución del rezago educativo: Una visión a tres décadas*. http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1290/702825416034/702825416034_2.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021b). *INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en educación (ECOVID-ED) 2020*. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>
- Maggi S, Irwin L, Siddiqi A, Poureslami I, Hertzman E, Hertzman C. (2005). *Knowledge network for early child development. Analytic and strategic review paper: international perspectives on early child development*. University of British Columbia.
- Mexicanos Primero. (8 de septiembre de 2021). *Equidad y regreso*. [conferencia de prensa]. <https://www.facebook.com/MexPrim/videos/rueda-de-prensa-equidad-y-regreso-primero-lo-socioemocional/379223317155599/>
- OCDE. (2019). *Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA 2018. Nota país. México* https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson.
- Secretaría de Educación Jalisco [SEJ]. (07 de julio de 2021). *Rueda de prensa Panorama de los aprendizajes al cierre del ciclo escolar 2020-2021*. Secretaría de Educación Jalisco. <https://www.youtube.com/watch?v=kUMtc-Mde2U>
- UNICEF. (2021). *3 de cada 5 niños y niñas que perdieron un año escolar en el mundo durante la pandemia, viven en América Latina y el Caribe*. <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/3-de-cada-5-ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-que-perdieron-un-a%C3%B1o-escolar-en-el-mundo-durante-la>
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestro futuro. Un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto.

LA IMPORTANCIA DEL VÍNCULO ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD. DOS EXPERIENCIAS EN JALISCO

Juan Carlos Silas Casillas

Resumen

Este texto explora la idea de que la escuela puede establecer un vínculo cercano con la comunidad que le rodea para tener un impacto significativo tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en el bienestar general de la comunidad. Se desarrollan los elementos constitutivos de una comunidad, las prácticas concretas que deben conducir tanto las escuelas como las comunidades para tener una relación productiva, y cómo esto se relaciona con la confianza entre los participantes. Se destaca que la confianza es un factor fundamental en la construcción de un entorno educativo y comunitario saludable y productivo. Desde lo empírico, se presentan datos de dos escuelas primarias de sostenimiento público en el sur de Jalisco y se resaltan algunas prácticas locales promisorias.

Palabras clave: Comunidad, escuela, Confianza

Introducción

La educación escolar no puede ser vista como un proceso aislado de la comunidad. Desempeña un papel fundamental en la sociedad y su capacidad para influir en el aprendizaje de los estudiantes y en el bienestar de la comunidad se potencia cuando establecen un vínculo cercano con su entorno, creando sentido de pertenencia y colaboración. En este texto, se exploran los elementos constitutivos de una comunidad, las prácticas concretas desarrolladas en las escuelas y las comunidades con relación productiva, y cómo la confianza representa un papel fundamental.

El humano ha dependido de otros para su supervivencia y bienestar. Individuos capaces de cooperar y mantener armonía en las relaciones grupales lograron su inclusión en grupos e incrementar sus posibilidades de supervivencia y mejora (Levett-Jones, Lathlean, Maguire y McMillan, 2007). La comunidad es una entidad simbólica de la vida en común y simultáneamente un espacio dinámico, intersubjetivo, representado por la pertenencia, la interrelación y la cultura compartida por sus miembros, y cuya finalidad es responder a las demandas del entorno y satisfacer las necesidades compartidas. Es también entendida como el “escenario de la construcción de relaciones humanas y valores interpersonales vinculados al conocimiento de los y las demás, a la conciencia del colectivo... así como a la búsqueda de cambio social a través de la organización y la cohesión social” (Cueto, Espinosa, Guillén y Seminario, 2016, p. 2). Las

circunstancias adversas pueden impulsar procesos colectivos y fomentar el involucramiento y compromiso de integrantes de comunidades con metas orientadas en pro del entorno o hacer frente a dificultades cotidianas (Cueto, Espinosa, Guillén y Seminario, 2016).

En este contexto, el concepto de “sentido de comunidad” reviste importancia especial. Para Sánchez (citado en Cueto *et al.* Pág. 2) es “...el sentimiento de pertenencia a una comunidad, así como la percepción de interdependencia entre sus miembros, por la cual cada miembro del colectivo se siente importante para los demás y para el grupo”. De la misma manera, “Favorece el surgimiento de un compromiso conjunto por la satisfacción de las necesidades grupales, psicológicas y materiales” (McMillan y Chavis, 1986, p. 2). “Es un constructo de estructura multidimensional, organizado en cuatro componentes: pertenencia o membresía, influencia, integración y satisfacción de necesidades y conexión emocional” (McMillan y Chavis, 1986, p.2). Sin embargo, la construcción del sentido de comunidad no es algo gratuito, se requiere de acciones concretas por parte de sus integrantes, regularmente basadas en otra idea fundamental: la confianza, misma que se entiende como “un valor que se construye en las relaciones interpersonales y que se manifiesta en la seguridad que una persona tiene en otra, basada en la creencia de que ésta actuará de manera responsable y honesta” (Conejeros *et al.*, 2010, p. 30).

Es importante pensar la escuela como un recurso comunitario y al entorno como elemento clave de la acción escolar. No es fortuito que se promueva la participación de miembros de la comunidad en Consejos de Participación Social o Sociedades de Padres de Familia. La escuela-comunidad, como un paso más allá de la escuela a secas “no se concibe como una institución meramente transmisora de conocimientos, sino como un lugar en el que se trabajan afectos, valores, normas, modelos culturales, y donde se crean lazos de cohesión social” (Vera, 2007, p. 30). Ahora bien, la escuela, especialmente la de carácter público, cuyo financiamiento proviene del erario, no puede perder su función principal que es la multiplicación de los saberes y la promoción de la cultura nacional; sin embargo, a medida que el modelo nacional (abstracto por naturaleza) se encuentra con las características y condiciones específicas de la comunidad, debe necesariamente verse influida y transformada para poder atender de forma conducente las características locales. Es por ello que la institución educativa se encuentra ante cuatro retos básicos: 1) transformar esquemas sociales de relación, 2) vincularse a procesos sociales y comunitarios, 3) ejecutar proyectos que promuevan el bienestar de familias y vecinos, y 4) ejecutar proyectos pedagógicos orientados a todos los actores utilizando en la medida de lo posible los recursos escolares con la intención de mejorar la convivencia local (Ospina Botero y Manrique Carvajal, 2015).

Un breve recuento de la producción académica permite contemplar a la escuela de dos maneras: como una escuela clausurada y como una escuela abierta (Herrera, 2016). En la primera, la institución educativa se cierra sobre sí misma y entiende su labor como ajena al contexto tomando únicamente lo que requiere de su entorno. Se vuelca sobre sus propias lógicas de trabajo didáctico, pedagógico y curricular y crea una cultura de la barda hacia adentro buscando que el exterior no le influya (Fernández, 2009). En la segunda, la escuela

se involucra con la comunidad que le rodea en la medida de sus posibilidades, incorpora los conocimientos locales y participa de forma activa en ella y con ella (Trilla, 1995, 1999).

El liderazgo educativo de parte de la persona que dirige el plantel y sus superiores en la jerarquía organizacional es fundamental en estas acciones y se ve complementado con la aportación que realiza el colectivo docente. Rivera Sepúlveda y Guerra García (2020) hablan de tres tipos de maestros de acuerdo con la forma en que se relacionan con la comunidad. El primer tipo son los llamados “maestros nativos” cuya familia y lugar de residencia permanente se encuentran en la misma comunidad donde se encuentra la escuela. Conocen, respetan y valoran lo que la localidad hace y produce, así como los significados que le fundamentan. El segundo tipo se conoce como “maestros residentes” y son profesores que provienen de otros lugares diferentes al pueblo donde se encuentra ubicada la escuela. Residen en el pueblo de lunes a viernes y se ausentan por completo durante las temporadas vacacionales. El tercer tipo se conoce como “maestros forasteros” y son personas que habitan en otros lugares diferentes al pueblo donde se encuentra ubicada la escuela. Todos los días se desplazan desde su lugar de residencia hasta el pueblo y regresan una vez que finalice la jornada por lo que su contacto con la comunidad es prácticamente inexistente. Mutch y Collins (2012) analizando el contexto de Nueva Zelanda dan cuenta de que no se trata sólo de lo que la escuela hace o hizo, sino también del espíritu bajo el cual se realizan las actividades para poder lograr un compromiso exitoso. En este mismo orden de ideas señalan que el compromiso entre las escuelas y los padres y/o las comunidades estará fuertemente influido por la medida en que el personal de la escuela y los padres creen en esta vinculación y le dan valor por sobre otras cosas logrando con ello compartir la responsabilidad hacia el aprendizaje y bienestar de los niños. De lo contrario ante la ausencia de una voluntad cooperativa de parte de miembros de la comunidad y profesores, se puede caer en percibir a nosotros actores como intrusos (Ceballos y Saiz, 2019).

Indudablemente el tema de la creación de comunidad entre la institución escolar y la localidad a la que pertenece es uno que requiere análisis. Sucari et al (2019) realizaron una revisión sistemática de literatura y con base en ella establecieron cinco líneas de acción para las familias en las dinámicas escolares: 1) como facilitador de las condiciones básicas para la escolarización, 2) facilitación de comunicación entre familia y escuela, 3) como mediador en el aprendizaje académico desde casa, 4) como colaborador en la gestión y actividades de la escuela y 5) contacto con la comunidad.

Los diferentes tipos de participación de los padres en las escuelas son una consecuencia de la priorización de las necesidades que acompaña cualquier toma de decisiones responsable acerca de cómo invertir el tiempo de las personas (Galián, Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2023) y deberá ser analizada con serenidad. Estos análisis han incluido de manera reciente incluso formas “objetivas” de medición como el Cuestionario para la facilitación docente de la participación familiar en instituciones educativas (QFIS-TP por sus siglas en inglés), desarrollado por Gomariz et al (2022) integrado por 7 dimensiones que son: 1) comunicación, 2) sentido de pertenencia, 3) involucramiento en casa, 4) participación en actividades escolares, 5) participación en asociaciones de padres o consejo escolar, 6) participación comunitaria y

7) capacitación para maestros y familias. Un interesante intento de dar certeza al análisis de la relación entre la escuela y la comunidad que, sin embargo, corre el riesgo de cristalizar la comprensión del vínculo.

En el caso del presente texto, se reporta sólo un componente perteneciente a un proyecto más amplio y que da fundamento a este escrito, mismo que prefirió abordar el fenómeno del vínculo entre la escuela y la comunidad de una manera exploratoria y cualitativa. El proyecto tuvo como objetivo principal: conocer la percepción de diferentes agentes educativos (estudiantes, familias, docentes, directivos, asesores técnico-pedagógicos, supervisores y jefes de sector) sobre sus necesidades a nivel del sistema, de su rol, de la escuela y de sus estudiantes para garantizar el aprendizaje de niños y niñas, así como los cambios que han detectado en éstas después de la pandemia y lo que creen que una organización de la sociedad civil puede aportarles. Esta investigación se realizó de manera conjunta entre el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara y Mexicanos Primero Jalisco. Tiene un diseño cualitativo y se centra en construir casos de escuelas en cada una de las 12 regiones que conforman el estado de Jalisco. Se utilizaron dos instrumentos para la recolección de datos: 1) Entrevista semiestructurada conducida con supervisores, directores, docentes, asesores técnico-pedagógicos y miembros de familia (Álvarez-Gayou, 2003, p.109) y 2) Grupos focales con cuatro estudiantes de primaria alta (de 4to a 6to grado) en cada escuela visitada.

Los datos recolectados se sistematizaron y analizaron temáticamente a partir de categorías emergentes, relacionadas con las preguntas y con el discurso de los participantes. La información resultante permitió comprender el punto de vista de los entrevistados sobre el tema tratado; en este caso, sus opiniones en relación con las necesidades para mejorar los aprendizajes con respecto a sí mismos (en su rol de agente), con la escuela y con el sistema educativo.

En el caso concreto de la relación entre la escuela y la comunidad, se rescatan las expresiones de los adultos entrevistados en dos escuelas del Sur de Jalisco. Se omiten los datos que permiten la identificación de los centros de trabajo para cumplir con la confidencialidad comprometida.

Resultados

A continuación, se presentan de manera sucinta las características de ambas escuelas y los hallazgos en torno al vínculo que mantienen con la comunidad.

Escuela A.

Tiene casi 300 estudiantes, ubicada en la cabecera municipal cuya población es de alrededor de 8,000 habitantes. Fundada en 1984, tiene infraestructura básica para operar en términos

de mobiliario y personal académico. Sin embargo, podría contar con más equipamiento e infraestructura para actividades de aprendizaje con mayor impacto. Necesita más materiales y “consumibles” para clases y otras actividades para favorecer el aprendizaje activo de los alumnos. Contar con impresoras de mayor capacidad sería útil para generar más materiales didácticos. Barda perimetral, obra civil en otras partes de la escuela, pintura, el estado de los ventiladores de techo o laboratorios, son necesidades señaladas con frecuencia. La conectividad e internet son el mínimo suficiente, más bien, los estudiantes carecen de ello en sus casas.

El entorno de la escuela es de carencias. Los recursos económicos son escasos en las familias que integran la comunidad escolar. Esto impacta la alimentación y bienestar general. Los familiares tienen poco tiempo para apoyar académicamente a los alumnos por estar trabajando, a lo que se suma el bajo nivel de escolarización de madres, padres y tutores. Esto no es privativo de la escuela o localidad, es más bien la característica general de buena parte de México, sin embargo, lo endémico no le resta lo desafiante. Algunos estudiantes viven en barrios donde hay una presencia importante de narcotráfico o violencia, lo que se naturaliza y convierte en un atractivo para los jóvenes.

La zona escolar y, en particular, esta escuela se ha considerado históricamente como “de paso”. Los profesores permanecen 1.5 años en promedio. Una parte de los docentes no son de la comunidad y deben trasladarse desde su pueblo a la escuela todos los días. Hay docentes que recorren 100 km de trayecto en cada sentido, esto impacta en su desempeño. Al terminar su jornada laboral se retiran del centro de trabajo sin socializar con colegas, alumnos o padres de familia. Desconocen las prácticas locales, festividades y preocupaciones de los habitantes de la zona. Esto limita el impacto significativo de las actividades que desarrollan con sus estudiantes o en la comunidad, ya que es muy posible que sean genéricas y no ajustadas a las condiciones de la localidad.

Hay lentitud en la entrega de plazas laborales, lo que genera grupos atendidos “de manera temporal”, que se prolonga por meses, o que existan grupos con tres o cuatro docentes durante el ciclo lectivo. Hay un nivel de satisfacción con las prácticas docentes y la promoción del aprendizaje dadas las condiciones materiales y educativas de la zona.

Con relación a la gestión pedagógica como acciones de los profesores y su posible vínculo con la comunidad, se comentó que es importante tener claridad acerca de los fines y los medios que como colectivo docente deben perseguir. Tanto la supervisión de zona como la asesoría técnico-pedagógica se encuentran en coordinación constante con la dirección de la escuela para buscar mejores maneras de vincular el trabajo docente y obtener mejores resultados. Sin embargo, reconocieron que la constitución del colectivo docente con plan común, promoviendo reflexiones y propuestas para la mejora, es lento y, ante la alta rotación de docentes, es un reto que aún no se ha podido resolver.

La comunidad es tranquila, carenciada y con bajo nivel de escolarización entre los adultos, quienes aun así muestran disposición para participar en todo tipo de actividad que se requiera. Los padres trabajan en labores del campo o alejados temporalmente de la comunidad, por lo que no participan frecuentemente. Las madres sí están cercanas a la actividad escolar desempeñando un papel más de apoyo, proporcionando pocos recursos y apoyo limitado en términos de materiales didácticos. Hay buena voluntad y relación entre la comunidad en general y la escuela. Es claro que la delincuencia organizada y el narcotráfico se encuentran presentes en la comunidad, sin embargo, los entrevistados mencionan que estos grupos no han penetrado de forma activa en la vida cotidiana de la escuela. Los estudiantes presencian con frecuencia actividades ilícitas, lo que representa un distractor para sus planes de vida; por ello sería importante desarrollar estrategias en la escuela y la comunidad para atajar esta problemática de una manera efectiva.

Escuela B.

Tiene más de 400 estudiantes, ubicada en una cabecera municipal con más de 50,000 habitantes. Tiene más de tres décadas en su ubicación actual, en la periferia de la ciudad, en un entorno de carencias. Los familiares tienen poco tiempo para dedicarse al apoyo de los estudiantes en sus tareas escolares por estar trabajando y, al igual que la Escuela A (y muchas otras) madres, padres y tutores tienen un bajo nivel de escolarización. Por otro lado, mencionaron que existe una cantidad importante de familias desestructuradas y/o reconstituidas, lo que añade tensiones a la dinámica cotidiana. El inmueble escolar está en buen estado, sin embargo, la zona no ha experimentado mucho progreso económico. Algunos estudiantes provienen de barrios donde se presencian situaciones que no deberían ver por su edad. Hablaron de vandalismo y robos a la escuela. La situación de la escuela en términos de infraestructura es suficiente y en condiciones dignas. Ha recibido apoyo con el domo, mejorar canchas de básquet, fútbol; la instalación de luminarias, cámaras de vigilancia y la puerta para mejorar la seguridad. Incluso a nivel de broma se dijo “los baños funcionan” que, como se sabe se trata de un elemento llamativo en las carencias de instituciones educativas. Con respecto a la conectividad, la infraestructura es suficiente. Recibieron tabletas y apoyos de *Aula Google*. La escuela cuenta con un nivel de infraestructura por encima del promedio en la zona y se debe a las habilidades de gestión del director y el apoyo de la supervisora de zona. La parte administrativa no fue referida como una necesidad apremiante, aunque comentaron que en ocasiones la carga de trabajo en la elaboración de reportes quita tiempo para lo académico. A nivel de aspiración en gestión se habló de la importancia de lograr mayor autonomía o un esquema de gestión horizontal para que profesores y equipo directivo logren acuerdos y vincularse con la comunidad.

Es evidente que el ambiente de trabajo, la coordinación educativa y el respeto a las intenciones formativas de todos los miembros del colectivo docente, está rindiendo resultados en más de un sentido. Se puede rescatar la intención de utilizar todo recurso disponible para el aprendizaje de los estudiantes y el respeto a las intenciones formativas del nivel primaria. Como reto en la operación de la escuela, señalaron la importancia de la co-creación de sentido. Esto implica compartir la misión formativa entre los miembros de la comunidad escolar y la comunidad fuera del ámbito escolar. Mencionaron como peligro el no conectar con los intereses de NN y

sus familias y enfocarse en la docencia centrada en contenidos, dejando de lado el aprendizaje significativo que puedan tener las y los estudiantes. Se habló de “resignificar la escuela”, dando un enfoque novedoso que rescata las intenciones de aprendizaje de las y los alumnos y sus familias, así como el proceso de enseñanza de los miembros de la comunidad académica centrado tanto en la utilidad de los aprendizajes como en la comunidad, misma que ven como un lugar complejo, con niveles elevados de violencia y adicciones. Ha habido intentos de extorsión dirigidos al personal de la escuela, pero no hace mella en el ánimo del equipo directivo y docente. Entienden que las carencias en la comunidad no se resolverán pronto ni fácilmente, y su labor consiste en trabajar con las personas dentro de la escuela y los hogares. Prefieren enfocar el trabajo, de manera lenta pero más productiva, centrándose en generar acuerdos y promover una convivencia armónica enfocada en los aprendizajes. Prefieren construir un vínculo de entendimiento entre la escuela y la comunidad, especialmente con los padres y madres de familia. Tanto personal directivo y académico como los padres de familia se expresaron de forma positiva unos de otros. Parece que se desarrolló una actitud para aprovechar los canales de comunicación abiertos durante la pandemia y sostener un vínculo más continuo. Refirieron múltiples ejemplos de mecanismos de comunicación fuera del horario laboral o en fines de semana, ya fuera por parte de docentes a padres o viceversa; por lo que si se mantiene esta práctica podrá ser posible sostener una relación “virtuosa”

A manera de conclusiones

Queda de manifiesto que no existe la escuela, la persona o la comunidad perfecta. Los directivos y docentes enfrentan múltiples presiones en su labor cotidiana y, pese a ello, parece haber espacio para 1) la reflexión docente orientada a la promoción de estrategias para el aprendizaje y 2) la búsqueda de maneras productivas para el vínculo con la comunidad.

Adicionalmente, es claro que las escuelas y localidades enfrentan condiciones particulares. Por ejemplo, en la Escuela A, la presencia de “maestros forasteros” o al menos “residentes” (Rivera Sepúlveda y Guerra García, 2020) complica las relaciones. Las condiciones endémicas de delincuencia, violencia, pautas inadecuadas de convivencia presentan retos importantes, sin embargo, existen visos de relación productiva entre la escuela y la comunidad. Algunas prácticas que se vislumbran desde la realidad empírica y se corroboran con la teoría son: 1) Participación de la comunidad en la toma de decisiones, 2) Proyectos y actividades colaborativas, 3) Alianzas con instituciones locales y 4) Comunicación abierta y transparente.

Por último, la confianza es un elemento clave en la relación entre la escuela y la comunidad. Cuando los participantes confían, se dan la oportunidad de ser vulnerables, esperando sinceridad, competencia e integridad en los demás, se establece una base sólida para el trabajo conjunto y el logro de objetivos comunes. Algunos elementos constitutivos de la confianza evidentes en los casos observados y la literatura son: 1) Transparencia, 2) Cumplimiento de compromisos, 3) Respeto mutuo y 4) Colaboración y reciprocidad.

En más de un sentido se puede afirmar que la cercanía escuela-comunidad es fundamental para el aprendizaje y el bienestar general. Al trabajar juntos se lograrán metas compartidas.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Instrumentos y metodología*. México: Paidós.
- Ceballos, Noelia, and Ángela Saiz. 2019. La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 30: 28–45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25336>
- Conejeros S., M. L., Rojas H., J., & Segure M., T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, XXXII(129), 30-46.
- Cueto, R., Espinosa, A., Guillén, H., & Seminario, M. (2016). *Sentido de Comunidad Como Fuente de Bienestar en Poblaciones Socialmente Vulnerables de Lima, Perú*. PSYKHE. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v25n1/art04.pdf>
- Fernández, J. V. M. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 33.
- Galián, B., Hernández-Prados, M. Á., y Álvarez-Muñoz, J. S. (2023) Smart Schools and the Family-School Relationship: Teacher Profiles for the Promotion of Family Involvement. *Journal of Intelligence* 11: 51. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030051>
- Gomariz, María Ángeles, Joaquín Parra, María Paz García Sanz, and María Ángeles Hernández-Prados. 2022. Teaching Facilitation of Family Participation in Educational Institutions. *Frontiers in Psychology* 12: 748710 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.748710>
- Herrera, J. D. (2017). La relación escuela - comunidad: un análisis desde la teoría de sistemas a nueve experiencias de América Latina. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 9(1). <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2016.0001.01>
- Levett-Jones, T., Lathlean, J., Maguire, J., & McMillan, M. (2007). *Belongingness: A critique of the concept and implications for nursing education*. *Nurse Education Today*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691706000645>
- McMillan, D., & Chavis, D. (1986). *Sense of Community: A Definition and Theory*. *Journal of Community Psychology*. https://www.researchgate.net/publication/235356904_Sense_of_Community_A_Definition_and_Theory
- Mutch, C., & Collins, S.K. (2012). Partners in Learning: Schools' Engagement With Parents, Families, and Communities in New Zealand. *School Community Journal*, 22, 167-187.

- Ospina Botero, M., & Manrique Carvajal, D. M. (2015). El reto de la escuela: profundizar su relación con la comunidad Escuela y comunidad. *Zona Próxima*, (22), 236-249.
- Rivera Sepúlveda, Á. A., y Guerra García, Y. M. (septiembre-diciembre, 2020). Tensiones y discontinuidades en la comprensión comunitaria de la escuela rural. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (61), 102-121. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n61a7>
- Sucari, W., Aza, P. Anaya, J. y García, J. (2019) Participación familiar en la educación escolar peruana. *Revista Innova Educación* 1: 6–18. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.01.001>
- Trilla, J. B. (1995). La escuela y el medio: Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar. En *Volver a pensar la educación* (Congreso Internacional de Didáctica) (pp. 217-231). Fundación Paideia.
- Trilla J B. (1999). La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos. *Cuadernos de pedagogía*, (278), 44-50.
- Vera, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En M. Castro, G. Ferrer, M. Majado, J. Rodríguez, J. Vera, M. Zafra & M. Zapico, *La escuela en la comunidad: La comunidad en la escuela* (pp. 11-37). Barcelona: Grao.