

ACTITUDES DOCENTES ANTE LAS SESIONES DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR

Dra. Celia Gabriela Villalpando Sifuentes¹

Resumen—El presente artículo titulado: “Actitudes docentes ante las sesiones del Consejo Técnico Escolar” forma parte del libro “Transformación o, ¿simulación? en la práctica del CTE en educación básica; en el cual se hace un análisis de las actividades que llevan a cabo autoridades educativas y docentes de cada centro escolar, en las reuniones colegiadas de dicha instancia, cuyo fin, de acuerdo con lo determinado en el discurso oficial, es construir modalidades de trabajo que favorezcan el desarrollo académico y asegurar una educación de calidad, puesto que uno de los propósitos generales del Consejo en cuestión es el de examinar permanentemente el logro de aprendizajes de los estudiantes e identificar los desafíos a superar para promover un mayor avance y, con base en ello, determinar el seguimiento que se le da a las propuestas de mejora ahí planteadas, así como el impacto de la ejecución de esta diligencia.

Palabras clave—Consejo Técnico Escolar, Actitudes docentes, Educación Básica

Introducción

El ciclo escolar 2013-2014 marca el surgimiento de una reforzada apuesta educativa desde la SEP; estrategia contextualizada en la reunión efectuada entre el presidente de México, Enrique Peña Nieto (2012-2018), el día 02 de diciembre de 2012, con los presidentes de los tres partidos políticos más grandes del país para firmar el Pacto por México, donde uno de los cinco grandes acuerdos estaba centrado en la educación del país bajo tres principios generales: a) Aumentar la calidad de la educación básica, b) Acrecentar la matrícula y la calidad de la educación media superior y superior, y c) Recuperar la rectoría del Estado en el sistema educativo nacional. De este evento emerge la iniciativa educativa que fue sometida y aprobada por la Cámara de Diputados el 20 de diciembre de 2012 y por el Senado el 21 del mismo mes, para en febrero de 2013, declararla constitucional al ser publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF).

Producto de lo anterior, el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) es adicionado en el DOF el día 26 de febrero del 2013 en su tercer párrafo para mencionar:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (DOF, 2013a, párr. 5).

Además, se establece en el inciso d), de la fracción segunda del artículo tercero que “será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos” (DOF, 2013a, párr. 8). Al mismo tiempo, en el transitorio quinto Fracción III inciso a) se dispone que para:

Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (DOF, Transitorio, 2013a, párr. 17).

Con los impulsos constitucionales recibidos en materia de calidad educativa en educación básica, la SEP se da a la tarea de recuperar y vigorizar la figura del CTE en pro de las escuelas del país, bajo un esquema de corresponsabilidad y tomando los elementos de: autonomía de gestión, planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas. Debido a que es en el CTE, donde se encuentra la herramienta básica participativa para abordar la complejidad que se vive diariamente dentro de los centros educativos; tal y como se menciona en los «Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares» (SEP, 2013a); “pues es ahí donde se detectan los retos y se traza el camino rumbo a una mejora constante” (p. 3).

Sustento teórico metodológico

Organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares

A partir de los ya mencionados acuerdos secretariales 96, 97 y 98, los profesionales de la educación han estado familiarizados con aspectos que atañen a la organización y al funcionamiento de las instituciones educativas, esto a través del CTC, el cual en la práctica se encontraba lejos de abordar la dinámica educativa en el plantel, pues

¹ Dra. Celia Gabriela Villalpando Sifuentes es Docente-investigadora en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Ciudad Juárez, Chihuahua, México celia.villalpando@uacj.mx (autor corresponsal)

centraba su atención en las actividades administrativas correspondientes a la función del directivo, aunque a nivel discursivo debía atender cuestiones relacionadas con lo educativo y lo organizativo. Actualmente, se reconoce la complejidad inherente a la vida institucional, realidad que requiere de un tratamiento especial, como lo es el análisis de las experiencias y de los procesos que se gestan en este espacio escolar; de ahí la necesidad de recuperar la figura del CTC bajo el nombre de CTE.

Las disposiciones oficiales instituyen que en esta instancia se deben desarrollar ejercicios tales como la interacción entre pares, el diálogo y la toma de decisiones, los cuales habrán de girar en torno a la planeación y la ejecución de las acciones encaminadas al logro de la misión de dicho Consejo, misión que se debe traducir en la atención de los aprendizajes de los estudiantes, asegurando de esta manera la calidad en el servicio educativo prestado.

El CTE es el órgano responsable de tomar decisiones relacionadas con el cumplimiento de lo estipulado en los documentos oficiales que tienen que ver con el desarrollo integral de los estudiantes, desarrollo que ha de considerar el contexto y las características particulares de cada individuo y de cada institución. Este espacio educativo reconoce la importancia del compromiso y responsabilidad de un trabajo colegiado tendiente a satisfacer las necesidades de su colectivo, donde las estrategias diseñadas están íntimamente relacionadas con la autonomía académica y con la atención a la mejora de los planteles escolares.

Como se indicó, las personas que pueden participar en este Consejo son los actores educativos que se encuentran directamente relacionados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como son directivos, docentes y especialistas que laboren en el centro escolar, cabe señalar, la presidencia es asumida por el director o el supervisor. No obstante, las autoridades educativas federales son quienes establecen las fechas de reuniones para celebrar a nivel nacional el Consejo en cuestión, éstas se distribuyen en dos fases: La intensiva abarca cinco días al inicio del ciclo educativo y la ordinaria ha quedado estipulada el último viernes de cada mes, sin considerar los meses de vacaciones, dando, por lo tanto, un total de ocho sesiones.

Cabe señalar que es obligación de los actores educativos participar en ellas, ya que si no lo hacen se les contará como una falta laboral; además, vale la pena mencionar que la SEP limita el uso de ese tiempo escolar indicando que:

Por ningún motivo los días programados para las sesiones del CTE se usarán para llevar a cabo actividades sociales, cívicas, festivas o cualquier otra acción que no esté indicada en los presentes lineamientos y que no se autorice por el Titular de los servicios educativos en la entidad (SEP, 2013a, p. 9).

Las acciones planificadas a partir del trabajo en este órgano educativo habrán de ir encaminadas a atender temáticas relacionadas con la gestión escolar, así como la gestión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; la intención es impactar en las escuelas de educación básica, así como en sus aulas y en la misma comunidad. De acuerdo con los «Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares», la programación de dichas actividades obedece a las prioridades tendientes al mejoramiento de la institución, para lo cual habrá de considerar su contexto y sus necesidades específicas.

Estrategia metodológica

La decisión de optar por la investigación cualitativa obedece a que “es un actividad sistemática orientada [*sic*] a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín, 2003, p. 123). Se requiere de ésta, a fin de alcanzar el entendimiento, una visión holística de las prácticas y procesos que se viven en dichos espacios, así como una visión comprensiva dentro del marco de referencia de los docentes, especialistas y directivos con el propósito de captar sus puntos de vista y la manera cómo viven esta realidad educativa. En este tipo de indagación, existe la:

Necesidad de contacto directo con los actores -sujetos- y con los escenarios en los cuales tiene lugar la producción de significados sociales, culturales y personales para poder descubrir o reconocer, los conflictos y fracturas, las divergencias y consensos, las regularidades e irregularidades, las diferencias y homogeneidades, que caracterizan la dinámica subyacente en la construcción de cualquier realidad humana que sea objeto de investigación (Sandoval, 2002, p. 36).

Recoger las impresiones de docentes, especialistas y directivos, es reconocer la existencia de múltiples voces de una misma realidad, dentro de un proceso de confrontación de estas realidades intersubjetivas. El presente estudio de casos se enfoca específicamente al análisis de la práctica del CTE en su cotidianidad, por ser una realidad socioeducativa, donde se analizan los problemas que se hacen presentes, así como las tomas de decisiones generadas

dentro de estos Consejos, considerando las opiniones, experiencias y perspectivas de quienes son partícipes en estas reuniones; por medio de un proceso de indagación, el cual va impregnado de un examen detallado, profundo y sistemático de las prácticas desarrolladas en las sesiones de trabajo de los Consejos en cuestión, descubriendo de tal manera, las nuevas relaciones y conceptos forjadas en el contexto mismo.

No elegimos el diseño del estudio de casos para conseguir la mejor producción de generalizaciones... El cometido real del estudio de caso es lo particular y se llega a conocer bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último (Stake, 1998, p. 20).

A fin de darle ritmo y dirección apropiados a la investigación, resulta oportuno clarificar que este estudio, por el hecho de atender las prácticas de los CTE de cuatro instituciones educativas, específicamente de educación preescolar, primaria, secundaria y educación especial en Ciudad Juárez, Chihuahua, se reconoce como una indagación de diversos casos, o casos múltiples, que unidos posibilitan el estudio, la descripción y la exploración de este fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real; esto es, “el estudio no se focaliza en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos.

El desarrollo de la investigación del objeto de estudio en particular contó con la participación de informantes clave como directivos, Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) y docentes que participan en las sesiones de los CTE en escuelas que conforman la educación básica (preescolar, primaria, secundaria y educación especial. Sus aportaciones se recogieron a través de técnicas como las entrevistas, grupos focales y observaciones.

Análisis de resultados

Los docentes actualmente se ubican en un panorama más complejo, el cual tiene que ver con las transformaciones políticas vividas en la actualidad, éstas se traducen en nuevas exigencias a su labor; algunas de ellas se establecen en el documento Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica, específicamente dentro de cinco dimensiones:

1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender; 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente; 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos; 5. Un docente que fomenta el vínculo de la escuela y la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad (SEP, 2015, p. 14).

Cabe señalar, el cumplimiento de tales dimensiones y sus indicadores da cuenta que el docente puede ser idóneo para ejercer su práctica educativa como profesional de la educación. Al respecto, Cleaves (como se citó en Fernández, 2001), argumenta: “Las profesiones son ocupaciones que requieren de un conocimiento especializado, una capacitación educativa de alto nivel, control sobre el contenido del trabajo, organización propia, autorregulación, altruismo, espíritu de servicio a la comunidad y elevadas normas éticas” (p. 5). En el caso de la docencia, otra de las exigencias para desarrollar su labor, se relaciona precisamente con dar vida a los CTE; sin embargo, los requerimientos expuestos por el autor parecen desvanecerse en este espacio educativo:

“Los maestros se muestran cansados desde el inicio de la sesión ordinaria, cada uno de ellos ocupa un lugar en silencio, y espera que el directivo indique cuándo comienza el trabajo... al solicitarles aportaciones sobre el tema –definición de ciertos términos- los docentes no participan de manera voluntaria” (OPRIM).

“Las participaciones de los docentes se limitan en la exposición de experiencias sobre su práctica educativa, dejando de lado ese edificio teórico indispensable para la toma de decisiones en la práctica de los profesionales de la educación” (OPREE).

Bajo este panorama, se pone en crisis su quehacer y no solo con respecto a la cultura organización vertical que los rige -el cual resulta ser un factor que incide de manera profunda en el bloqueo de la autonomía del docente-, sino por la pérdida de oportunidad de transformar, abordar y responder al contexto a partir de necesidades concretas de los centros escolares. Desafortunadamente, por carecer de una percepción positiva de la utilidad de los CTE -aunque se logra vislumbrar un reconocimiento al intercambio de experiencias- no siempre hay buena disposición y apertura al trabajo por parte de los profesores; se limitan a responder lo solicitado por la guía de manera acrítica, dejando de lado la posibilidad de constituir un espacio de análisis y comunicación. Los docentes van perdiendo el interés por:

“El sistema educativo: [Considerado como] el lugar de la desvalorización, la no participación, la marginación en las decisiones, la explotación como trabajador de la educación, la coerción, etc. generando inexorablemente la mutilación afectiva que implica la apatía” (Valentini, s. f., párr. 14).

El trabajo del docente se encuentra situado en un marco de relaciones estructurales cambiantes, aunado a esto se hacen presentes los desafíos de la docencia en la actualidad, de ello resulta la sensación de avasallamiento de la profesión experimentada por la docencia, ésta los lleva a un estado de sustracción, de ausencia en su quehacer; razón por la cual uno de los problemas manifiestos que son percibidos y contrastados durante las sesiones del CTE es la actitud de apatía que reflejan:

“El directivo recibe una llamada a su celular, sin importarle la interrupción, contesta evidenciando cierta desmotivación por el ejercicio en la sesión; mientras tanto, los docentes se ocupan de otras cuestiones ajenas al trabajo que están realizando –algunos mandan mensajes, hay quienes platican de un aparato electrónico que uno de ellos compró y otros revisan sus correos-” (OPREE).

“Sus rostros manifiestan hastío, aburrimiento e inercia; pareciera que su función dentro de los CTE consiste en resistir y esperar a que pase el tiempo de la reunión para seguir con su rutina” (OEESP).

Con respecto a la práctica que caracteriza el trabajo de los CTE, ésta se realiza bajo el formato «estándar» de la clase teórica, situación que lejos de ser efectiva fomenta la pasividad de los participantes en dicha instancia educativa. Se logra rescatar que los docentes cambian su rol de profesionales de la educación, por el de cualquier estudiante tomando algún curso, cuya única responsabilidad sería hacer acto de presencia. Su mayor preocupación se reduce mes con mes, al llenado de los formatos correspondientes a cada una de las sesiones y al envío de evidencias de trabajo; las cuales acreditan o justifican su función en el plantel educativo. En pocas palabras, las exigencias planteadas por las autoridades se traducen en responder de manera puntual la realización de ciertas actividades en específico.

Afirmaba Meirieu que «lo normal en educación es que la cosa no funcione», lo cual es otra forma de decir que lo normal es toparse con lo que hace síntoma. Así, por ejemplo, el sujeto de la educación habrá de resistirse, inhibirse, rebelarse, contrariar de algún modo y un poco hasta «porque sí» la intención educativa del agente, «a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye» (Sanabria, 2007, p. 1).

Es penoso saber que las prácticas de los CTE dan cuenta de que esa apatía, ese desánimo y la falta de involucramiento por parte de los docentes, no obedece precisamente a la idea de ser un sujeto que construye, es evidente, se manifiestan abrumados por el incremento de trabajo, asimismo por la insatisfacción debido a la pérdida de autonomía profesional; no obstante lo reflejan con pasividad, en palabras de Ortiz (1995) “simplemente [se deja] de actuar; como se dice comúnmente: «dejar que los hechos sucedan por sí solos». Desafortunadamente un buen número de maestros en la realidad ha adoptado esta postura, esperando a que ocurra «un milagro» en la escuela” (p. 25); realidad evidente en las sesiones mensuales de las instituciones educativas.

A través de los diferentes medios de comunicación y de los documentos oficiales se enfatiza la imperiosa necesidad de reconocer “las oportunidades que brinda el Consejo Técnico Escolar para la mejora de los aprendizajes de sus alumnos y a partir de éstas, [determinar] las acciones que desarrollarán en su escuela a lo largo del ciclo escolar” (SEP, 2013b, p. 5). Empero, en la realidad estas nuevas reglas tendientes a redefinir las prácticas de los docentes se han constituido en una tarea controvertida; pues las actitudes, los tiempos muertos, el modo de ver el panorama educativo y la forma de actuar sobre éste; separan y distorsionan la atención a las necesidades reales de cada escuela de nivel básico.

El malestar docente está ligado a las contradicciones que caracterizan al ejercicio de su oficio. Su accionar tiene como propósito producir determinadas transformaciones... El desarrollo de su actividad requiere el dominio de competencias y técnicas que son exclusivas de su quehacer y que se aprenden en espacios y tiempos determinados. A pesar de trabajar en contextos institucionalizados su tarea en el aula goza de ciertos márgenes de autonomía. Estas características, que permiten definirlo como un profesional de la educación, se contraponen a su condición de funcionario asalariado que trabaja en relación de dependencia; un trabajador que con frecuencia está sindicalizado y debe luchar por su salario -no honorarios- y sus condiciones de trabajo (Señoriño y Cordero, 2005, p. 6).

Los docentes se sienten abatidos, vencidos y víctimas de la reforma educativa, no asumen la consciencia de autoformación y se instalan en su apatía ante las situaciones que se gestan en el centro educativo:

“Los profesores se rigen por el mínimo esfuerzo, no aportan información significativa que pudiera ayudar a la transformación de la escuela, pues aceptan de manera acrítica las actividades a desarrollar dentro de las guías de trabajo para el CTE, solo interesa terminar «todos los ejercicios» en el tiempo que está establecido” (OSEC).

“Se logra recuperar que ese «abandono de voluntad» por parte de los maestros, se relaciona con culpabilizar a las autoridades educativas del fracaso de las sesiones del CTE” (OPRIM).

Responsabilizarse de su actuar resulta más complicado que culpabilizar a las autoridades educativas o victimizarse de la situación, resulta más factible padecer, soportar y hasta sufrir por cumplir religiosamente con todas y cada una de las actividades descontextualizadas y solicitadas durante las reuniones, cargando con esa «cuota de impotencia»; en lugar de involucrarse e interesarse genuinamente por la realidad escolar, más allá de sus propias

palabras. Los profesionales de la educación han internalizado la idea de encontrarse en una encrucijada, misma que los lleva a resignarse y a resistir el hecho educativo que están viviendo; por ende, a enmascarar el hecho de reconocerse como sujetos capaces de decidir y actuar.

Ante el explícito rechazo a lo que produce el discurso oficial, se hace necesario atender la apatía, la indiferencia y el pesimismo que anulan la posibilidad de tener control sobre las prácticas docentes, en palabras de Ortiz (1995):

Nuestra realización profesional docente queda trunca si no somos generadores de vida; por eso la escuela a pesar o precisamente por sus defectos, siempre seguirá siendo el medio excelente de la educación y los maestros, si estamos bien preparados, los instrumentos más idóneos (p. 10).

Dejando de lado lo romántico que pudiera ser la educación, se reconoce, desafortunadamente, esa pérdida de interés, ese no estar implicado, esa desvinculación de la función docente y ese poco goce la práctica educativa; todo eso y más son hechos y realidades que se repiten, una y otra vez, en cada una de las sesiones del CTE de cada una de las escuelas de educación básica.

Comentarios finales

En la actualidad, tanto el sistema educativo nacional como las propias instituciones están viviendo una transformación de profundo impacto bajo el nombre de «Reforma Educativa», misma que ha generado incertidumbre en todos y cada uno de quienes participan en temas y procesos de educación. Concretamente hablando de los CTE desde la perspectiva y vivencia de los docentes de educación básica se reconoce poca visibilidad en el rumbo que habrán de tomar las decisiones o acciones puestas en marcha dentro de los planteles, debido al tipo de soporte teórico y normativo que pretender dar tanto sustento como certeza al actuar de los directivos, docentes, padres de familia y estudiantes en los diferentes planteles escolares.

«Una ocasión para la mejora en la escuela y el desarrollo profesional docente», es una frase que se lee en uno de los documentos oficiales del CTE, la cual sugiere la idea de un mejoramiento en resultados educativos a partir de un ambiente armónico y de colegialidad entre docentes, padres de familia y comunidad en general en pro de la educación del estudiantado en el nivel básico; empero, al dar vida a dicha expresión, la práctica del Consejo en cuestión se orienta al lado opuesto. En el marco de la discusión actual, dicho cambio de dirección obedece a las señales que advierten obstáculos evidentes, pues a pesar de reconocer dentro de sus fortalezas la organización anticipada de actividades de trabajo para los CTE, el abordaje de las acciones tendientes a solucionar situaciones educativas reales aún no se hace presente.

Referencias

- Diario Oficial de la Federación. (2013a). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. 26/02/2013
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1). Consultado el 30 noviembre de 2015 en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/40/75>
- Ortiz, G. (1995). *Realización profesional docente*. Editorial Progreso, S. A. de C. V.
- Sanabia, A. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. *El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario*. Paradigma, Vol. XXVIII, N° 2, diciembre de 2007 / 197-210
- Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. España: Mc Graw Hill/Interamericana de España S. A. C.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Colombia: ARFO Editores e impresores Ltda.
- Secretaría de Educación Pública. (2013a). *Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. Educación Básica. Preescolar. Primaria. Secundaria. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2013b). *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente*. Educación Básica. Preescolar. Primaria. Secundaria. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica*. México. Subsecretaría de Educación Básica. Coordinación Nacional del Servicio Profesional docente.
- Señoriño, O. y Cordero S. (2005). Reforma educativa en Argentina: una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-señoriño.html>

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. España: VEGAP

Valentini, R. (s. f.). *Reflexiones sobre el fenómeno de la apatía en ámbitos escolares*. Argentina. Recuperado de http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/apatia_escolar.shtml

El docente como promotor de la sustentabilidad en los alumnos de la Facultad de Pedagogía

Stefany Pamela Villegas Zenil¹, Dra. Marilú Villalobos López², Dra. Lilia Esther Guerrero Rodríguez³

Resumen. El presente documento es resultado de una investigación realizada en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana en su Región Poza Rica-Tuxpan, durante el periodo febrero – julio 2020. El propósito general se centró en analizar las acciones implementadas por los docentes para promover la sustentabilidad en los alumnos, además de conocer su opinión respecto a las actividades implementadas por la Coordinación de Sustentabilidad Facultativa. La investigación posee un paradigma cualitativo y está fundamentada teóricamente en una propuesta de Cantú- Martínez, quien considera cuatro acciones para contribuir a la sustentabilidad en las Instituciones de Educación Superior: Docencia, Gestión, Investigación y Proyección Social. Cabe mencionar que participaron diez docentes, la selección de estos fue por sujeto- tipo, bajo los criterios de tipo de contratación y cuerpo académico al que pertenecen. Finalmente, esperamos a través de este escrito, despertar el interés del lector por la transición a una vida más sustentable.

Palabras clave: Educación, Sustentabilidad, Pedagogía

Introducción

Indudablemente, la sustentabilidad se ha vuelto un tema importante en las distintas esferas del mundo actual, desde la esfera económica, política, tecnológica, ambiental, etc., hasta la esfera educativa que es la que nos atañe. En este contexto, durante las últimas décadas, las políticas educativas en las Instituciones de Educación Superior (IES), han estado encaminadas a atender el desafío que implica fomentar acciones relacionadas con la sustentabilidad, sin embargo, aun cuando muchas han sido las operaciones que realizan los diversos grupos de docentes y de alumnos, se percibe que, en muchos casos, son planes de acción que solo se quedan en el discurso. Lo anterior, hace evidente la necesidad de incluir, en la agenda de las instituciones educativas, iniciativas y acciones que logren un punto de equilibrio entre las actividades diarias y la forma de relacionarse con el medio ambiente.

En este sentido, se requiere de un modelo que sustente dichas pautas de acción, de modo que estas no se conviertan en ideas dispersas, sino en acciones concretas y, por ende, en los procesos de enseñanza- aprendizaje con los contenidos curriculares propios. En consecuencia, consideramos que los programas educativos deben ser encaminados al desarrollo de una cultura de la sustentabilidad en todas sus manifestaciones.

Tal es el caso de la Universidad Veracruzana, la cual, consciente del compromiso que implica introducir la sustentabilidad en sus instalaciones, en el 2010 llevó a cabo la elaboración del Plan Maestro para la Sustentabilidad, cuya visión es que, para el 2025, la Universidad Veracruzana sea una institución de educación superior que contribuye a crear una sociedad sustentable (Universidad Veracruzana, 2010). Ahora bien, considerando que la mirada de los propios actores educativos, en este caso los profesores universitarios, constituyen el elemento fundamental como agentes del cambio, es que se tomó la decisión de ubicar su práctica docente como el objeto de estudio de esta investigación intitulada **“El docente como promotor de la sustentabilidad en los alumnos de la Facultad de Pedagogía”** y que se llevó a cabo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, la cual está ubicada en la Ciudad de Poza Rica de Hidalgo Veracruz, en la calle 12 N°215, Colonia Cazonas; durante el periodo Febrero - Julio de 2020; considerando a 10 profesores de la plantilla docente que laboran actualmente en la institución educativa.

¹ Stefany Pamela Villegas Zenil, es estudiante de 7mo. semestre de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana en la Región Poza Rica - Tuxpan. (autor corresponsal) stefany.villegas2607@hotmail.com

² Dra. Marilú Villalobos López, es académica de Tiempo Completo e integrante del Cuerpo Académico en Gestión e Investigación Educativa Transdisciplinaria (GIET) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana en la Región Poza Rica - Tuxpan. marilu_vl@hotmail.com

³ Dra. Lilia Esther Guerrero Rodríguez, es académica de Tiempo Completo e integrante del Cuerpo Académico en Gestión e Investigación Educativa Transdisciplinaria (GIET) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana en la Región Poza Rica – Tuxpan. liguerrero@uv.mx

El objetivo fundamental de dicha investigación es analizar las acciones que implementan los docentes de la Facultad para promover y generar interés en los alumnos, y a su vez, explorar la opinión que tienen los docentes respecto a la Coordinación de Sustentabilidad Facultativa y las actividades que esta misma realiza para que exista un mayor interés por parte del estudiantado.

Así mismo se plantearon los siguientes propósitos:

1. Conocer que estrategias de enseñanza empleadas por los docentes hacia los alumnos responden a los lineamientos de los documentos que rigen a la UV en torno a la sustentabilidad
2. Estudiar los cuerpos académicos que rigen en la Facultad de Pedagogía con la finalidad de analizar si se adentran a la sustentabilidad y si realizan acciones en pro de esta misma.
3. Identificar los cursos o capacitaciones que reciben los catedráticos de la Facultad de Pedagogía que los hagan tener un mayor conocimiento sobre la sustentabilidad y el cómo poder fomentarla en los alumnos.

Metodología

El presente trabajo de investigación tiene como sustento un enfoque paradigmático cualitativo, el cual, según Hernández, Fernández y Baptista “El enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación (2010, p.11”. Además de que nuestro interés es conocer los puntos de vista, las opiniones de cada docente respecto a la sustentabilidad y las acciones que se realizan.

Tal como Blasco y Pérez señalan al decir que “la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas”. (2007 p.25)

A su vez, Taylor y Bogdan (1987), citados por Blasco y Pérez (2007 pp.25-27) mencionan que “Al referirse a la metodología cualitativa como un modo de encarar el mundo empírico, señalan que a su más amplio sentido es la investigación que produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable”.

Por las razones antes mencionadas, decidimos que este trabajo se sustente en la metodología cualitativa pues nos permite investigar de una manera más cercana a los implicados en este estudio, podemos conocer y analizar su postura, opinión, ideas, conocimiento y saberes, respecto a la sustentabilidad. Así mismo, la investigación fue un estudio fenomenológico que posee un carácter descriptivo.

En cuanto a la población objeto de estudio, la selección de los participantes se realizó a través de “Sujetos Tipo”, es decir, que no se realizó un muestreo estadístico, sino se seleccionaron a partir de criterios preestablecidos de acuerdo al interés de investigación, los cuales se enuncian a continuación:

- Pertenecer a uno de los Cuerpos Académicos de la Facultad
- Misma cantidad de personal de Tiempo Completo y de asignatura

Dichos criterios permitieron una selección final de 5 profesoras de tiempo completo y 5 profesoras de asignatura, las cuales integraron nuestra población objeto de estudio.

En cuanto al instrumento utilizado para la realización de la investigación, se optó por la entrevista semiestructurada, la cual estuvo conformada por 23 ítems de respuesta abierta.

Marco teórico

A lo largo de la historia y especialmente durante las últimas dos décadas, se inicia el periodo donde la sustentabilidad toma un auge mayor a nivel internacional, con la finalidad principal de revertir la crisis socioambiental y de degradación que sobre la naturaleza se cernía (Cantú-Martínez, 2015).

En este marco de referencia, es innegable el papel que funge la educación superior en la propagación de la noción de desarrollo sustentable y la exigencia de consumirla en los distintos ámbitos de nuestra sociedad (Cantú-Martínez, 2012); por lo tanto

Las IES de América Latina y el Caribe, conscientes de las problemáticas sociales, ambientales y económicas en la región, llevaron a cabo un seminario denominado Universidad y Medio Ambiente, en el que los ahí reunidos examinaron la actuación crucial que desempeñan las IES en demarcar los derroteros del desarrollo (González, 1989).

En este contexto, es relevante impulsar la transición hacia el desarrollo sustentable, mediante la intervención de las IES, con lo cual se acceda a detener las causas de deterioro socioambiental y el mal uso y dispendio de recursos, tanto renovables como no renovables. Esto demanda un cúmulo de actividades de diferente magnitud, clase y trascendencia, que de acuerdo con Cantú-Martínez (2013), corresponderían a las IES realizar cuatro acciones a considerar para contribuir a la sustentabilidad y la responsabilidad social que ostentan. Éstas son:

- Gestión interna: esta línea de acción refiere a aspectos de transformación interna que conlleven a la identificación de una comunidad universitaria basada en la democracia, equidad, transparencia y de impulso a un desarrollo sustentable.
- Docencia: este rasgo involucra acciones de capacitación a la planta académica con un matiz de responsabilidad social. Y, además, promover el aprendizaje, sustentado en proyectos de carácter social y aplicado a la resolución de problemas.
- Investigación: promover una agenda de investigación que vincule a los investigadores y docentes en proyectos de investigación interdisciplinarios que resuelvan problemas, tanto urbanos como rurales, que manifiesten la colectividad social.
- Proyección social: tratar de efectuar proyectos de desarrollo que puedan ser el origen de investigaciones aplicadas y de recursos didácticos para la comunidad universitaria, que permita al estudiantado un aprendizaje basado en evidencias.

Esta propuesta centrada en estas cuatro acciones, en el marco del desarrollo sustentable, permitirá que las IES no se hallen eximidas, en ninguno de los planos del saber tanto científico como técnico, de atender las contingencias sociales, económicas y ambientales que suceden en la sociedad. Se reconoce que las eventualidades antes mencionadas tienen sus orígenes en la crisis social que padecemos actualmente. Consecuentemente “por su lugar social, las instituciones educativas pueden liderar la forma deseable de la sociedad completa, por lo que estudiar sus modelos trasciende el ámbito académico” (Gutiérrez y Martínez, 2010)

Sin duda es bastante arduo y difícil documentar de manera precisa cómo las IES en México y en el mundo han progresado en los aspectos antes citados, no obstante, un mayor número de IES han acogido de forma concreta y sistemática las disposiciones para impulsar el desarrollo sustentable promovido en las propuestas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES), que al presente corresponden 35 planes institucionales y 18 más que se encuentran suscritos al Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable (Complexus) (Martínez-Fernández y González, 2015). Sin embargo, son dos los principales desafíos que “deben asumir las universidades en su papel de promotoras de la sustentabilidad, son la congruencia: dar el ejemplo desde el interior de los campus, y la pertinencia: incluir la sustentabilidad en sus funciones sustantivas y adjetivas, enfatizando su compromiso social” (Nieto y Medellín, 2007).

Resultados

A continuación, presentamos las seis categorías identificadas a partir del análisis del discurso de los 10 profesores de la Facultad de Pedagogía entrevistados:

Categoría 1: Conocimiento de los profesores sobre la sustentabilidad y su implementación en las IES

Con base en las respuestas de los participantes a las entrevistas y a la identificación de significados comunes en su narrativa, pudimos observar que los docentes entrevistados poseen un alto nivel de conocimiento sobre la temática de sustentabilidad, desde sus diversas definiciones, los diferentes expertos del tema, así como también tienen la posibilidad de diferenciar cuando se refieren a la temática ecológica y a la temática humana.

En lo que se refiere a la implementación de la sustentabilidad en las IES, la mayoría de las docentes entrevistadas concuerda con el hecho de que el impulso en su mayoría es completo, puesto que las universidades en México hacen lo que está dentro de sus posibilidades y conocimientos para incorporar prácticas sustentables al estilo de vida de cada estudiante.

Cabe señalar también que, todas las entrevistadas mencionan particularmente a la Universidad Veracruzana, su centro de trabajo; y el cómo desde hace varios años a la fecha, las autoridades educativas han incorporado documentos especializados, coordinaciones y actividades con el objetivo de lograr que, en un futuro próximo, todas las regiones que abarca la UV sean completamente sustentables.

Categoría 2: Capacitación docente respecto a la Sustentabilidad

En la segunda categoría, tomando en cuenta la respuesta que los entrevistados expresaron, pudimos analizar que su centro de trabajo, en este caso, la Universidad Veracruzana sí ofrece capacitaciones respecto a la temática, ya sea, cursos, seminarios, conferencias, entre otros.

Cabe señalar, que la mayoría de los entrevistados señaló que, debido a su carga académica laboral, les es más accesible tomar estas capacitaciones en periodo intersemestral, a través del Programa de Formación Académica (ProFA), el cual es administrado por la misma Universidad Veracruzana y cada curso o capacitación tiene valor curricular.

Así también, los entrevistados expresaron que la oferta de cursos referente a temas de sustentabilidad ha escaseado, pues ahora se han inclinado por otras temáticas, pero es importante mencionar que, si ellos solicitan algún curso en especial este se puede gestionar para que se pueda llevar a cabo.

Categoría 3: Conocimiento de los docentes respecto a los documentos colegiados del programa Co Sustenta de la Universidad Veracruzana

Esta categoría número tres corresponde al conocimiento que tiene cada docente respecto a los documentos que ofrece la Universidad Veracruzana para la gestión y desarrollo de la sustentabilidad en sus instalaciones.

Los docentes reconocen que, el documento principal por parte de la UV para la sustentabilidad es el denominado Plan Maestro, pues es el que hace un rescate global de todas las acciones que se deben llevar a cabo en las 5 regiones de la Universidad Veracruzana para poder consolidarla como institución sustentable, respecto a este Plan Maestro, todos los entrevistados argumentan haberlo leído en algún momento de su trayectoria laboral, y también comentan, que, de este mismo, se desglosan otros documentos más internos como lo son el Reglamento para la Gestión de la Sustentabilidad a nivel estatal y regional.

Cabe señalar que al preguntarles si tenían conocimiento en Plan de Sustentabilidad Facultativo, los entrevistados hacen mención que este mismo, como documento no se les da a conocer, dos de las entrevistadas hacen mención específica de que no saben nada al respecto de él, y solo un docente menciona que al ser parte de los miembros que integran la coordinación facultativa, considera que lo conoce muy bien.

Categoría 4: Perspectiva personal de la Coordinación de Sustentabilidad de la Facultad de Pedagogía

En enero del 2013, se nombra a una nueva coordinadora, quien hasta la fecha hace gestión a nivel facultad, los docentes entrevistados, nos dieron a conocer cuál es su perspectiva actual respecto a las actividades realizadas y como ha sido el apoyo por parte de directivos y docentes a lo largo de la gestión.

Uno de nuestros docentes entrevistados, manifiesta que, al ser parte de los miembros que integran dicha coordinación, conoce el arduo trabajo que implica gestionar y planificar actividades a lo largo del semestre escolar, lo considera como una actividad de muchísimo esfuerzo y compromiso y que tiene que ser planeado con tiempo y se tiene que tener el apoyo de autoridades de la entidad académica para lograr los objetivos planteados, de igual forma, es fundamental la participación de todos, personal administrativo, docentes y

alumnos, pero cabe señalar que hace hincapié en que no todo el personal académico se interesa en apoyar estas actividades, lo que imposibilita que se haga una promoción correcta en la Facultad.

Por el contrario, los demás participantes comentan que estas acciones no siempre son promocionadas debido a dos cuestiones: la falta de difusión, que incluye la falta de iniciativas y la escases de ideas en un programa o plan de trabajo preciso para desarrollar, pero a su vez también, consideran que no se establece un presupuesto fijo es cual es necesario para el desarrollo de las actividades que la coordinación pudiese gestar.

También, es pertinente comentar, que cuatro entrevistadas mencionan que, durante el último año, se llevaron a cabo actividades propicias para el fomento de la sustentabilidad en los alumnos, y pese a que por parte de la dirección y coordinación se les dio para una difusión completa, los demás docentes entrevistados consideran que estas actividades son únicamente enfocadas en una visión ecológica y no engloba a la sustentabilidad de manera completa.

De igual forma, rescatan que el apoyo por parte de la dirección ya sea para planear o para realizar actividades desde sus inicios ha sido completo y en todo momento.

Categoría 5: Implementación de propuestas y acciones por parte Cuerpos Académicos como apoyo a la formación sustentable de los estudiantes

En este apartado, los docentes hablaron de los cuerpos académicos a los que pertenecen, puesto que en la Facultad de Pedagogía existen tres, Gestión e Investigación Educativa Transdisciplinaria (GIET), Innovación Educativa y Sustentabilidad (INES) y Estudios en Docencia, Innovación Educativa, Evaluación y Aprendizaje (EDIEVA), estos mismos tienen como línea de investigación la sustentabilidad, pero cada uno, lo aborda de forma diversa.

En esta categoría y con las respuestas de nuestros entrevistados, pudimos analizar que la triada de cuerpos académicos hace el mayor esfuerzo por dar una educación sustentable completa, y que los tres no solo se enfocan en una visión ecológica, sino también, una visión humana.

En conjunto o por separado, estos cuerpos académicos, gestionan, crean y proponen actividades para que los alumnos y los docentes se interesen más en temas sustentables, estas acciones van desde promover capacitaciones para el mismo cuerpo académico con expertos internacionales, actividades recreativas y deportivas, hasta pláticas y conferencias dirigidas a alumnos donde puedan obtener mayor conocimiento sobre este tema.

Categoría 6: La sustentabilidad en el día a día del docente

Para esta categoría, se puede decir que fue un cúmulo de información, donde los profesores entrevistados pudieron pensar, sentir y volver a vivir su actuar diario en su centro de trabajo.

Nos pudimos dar cuenta que varios docentes califican a la carga académica y laborar a la que están expuestos como exigente, lo que sería un detonante principal para no aplicar una sustentabilidad completa en su área laboral, principalmente del lado ecológico, ya que, al exponerse a una sobrecarga de trabajo, varios docentes buscan facilidad para realizar todos sus trabajos, aunque esto implique uso excesivo de recursos o mal uso de estos mismos, pero, desde una visión más humana, estos docentes nos explican que la sustentabilidad en su centro de trabajo les ha servido para tener una mejor comunicación con el alumnado, el personal académico y administrativo, puesto que para varios de ellos ha servido como método de empatía y colaboración entre todos.

Por el contrario, al preguntar cómo aplican la sustentabilidad en su hogar, su respuesta fue muy diferente, puesto que consideran que al tratarse de su cotidianidad, donde tienen mayor tiempo y un estilo de vida más cálido, estos mismos contestan que es aquí donde pueden aplicar mayormente la sustentabilidad y no solo ecológica, como apagar las luces, o reciclar libretas o papeles que no utilicen, sino más bien, nos hablan de una sustentabilidad humana aplicada con su familia, yendo desde una comunicación fructífera, hasta poder enseñar a sus hijos a como aprender a tener relaciones armoniosas con sus amigos, con sus mascotas y con ellos mismos.

Conclusiones

Sin lugar a dudas, la sustentabilidad es un tema actual y, sobre todo, ineludible cuando se habla del ámbito educativo, pues la educación es una de las principales vías con las que cuenta la humanidad para formar a sus integrantes en el desarrollo de prácticas responsables hacia nuestro planeta y que reinventen nuestro sentido de la vida hacia el respeto a la vida y no a las cosas materiales que, dicho sea de paso, trastoca el futuro

de nuestra existencia. Por tal motivo, la educación y sus diferentes agentes, deben sumar esfuerzos en la intención de convertirnos en una comunidad sustentable que garantice la vida a partir de prácticas amigables a nuestro entorno.

Por otra parte, la investigación realizada nos permitió identificar que la Universidad Veracruzana (U.V) ha centrado sus esfuerzos en la promoción de la sustentabilidad entre la comunidad universitaria a través de diversas acciones que van desde formalizar su regulación y normatividad hasta la promoción de prácticas sustentables entre la comunidad universitaria, aspecto que se ve reflejado en diferentes aspectos, entre los cuales podemos mencionar:

- ✓ Los docentes están informados sobre las acciones que promueve la U.V. y reconocen los esfuerzos realizados por la Universidad Veracruzana en materia de Sustentabilidad.
- ✓ El personal académico entrevistado conoce el Plan Maestro para la Sustentabilidad, que engloba las acciones que se deben llevar a cabo en las 5 regiones de la Universidad Veracruzana para poder consolidarla como institución sustentable.
- ✓ La Universidad Veracruzana proporciona capacitación a su personal académico respecto a la sustentabilidad.

No obstante, se reconoce la existencia de un área de oportunidad y es la necesidad de trabajar en la difusión de las actividades que realiza la Coordinación de Sustentabilidad de la Facultad de Pedagogía.

Finalmente, quisiéramos enfatizar la necesidad de cambiar la visión fragmentaria, materialista y explotadora que se tiene de nuestro planeta por una visión fraterna, global, una visión integral, en la que se tome conciencia de que nuestras acciones repercuten en el otro y lo otro, por lo que la promoción de prácticas sustentables nos permitiría una coexistencia armónica y saludable.

Referencias Bibliográficas:

- Blasco, J. y Pérez, J. (2007) Metodologías de la investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes. Alicante: Editorial Club Universitario
- Cantú-Martínez, P.C. (2013). Las instituciones de educación superior y la responsabilidad social en el marco de la sustentabilidad. Revista Electrónica Educare, 17 (3). 41- 55.
- Cantú-Martínez, P.C. (2015). Desarrollo sustentable. Antes y después de Río +20. México. Universidad Autónoma de Nuevo León/Organización Panamericana de la Salud.
- González, E.J. (1989). La Carta de Bogotá sobre universidad y medio ambiente. Revista de la Educación Superior, 71 (julio-septiembre), 1-4.
- Gutiérrez, B.E., y Martínez, M.C. (2010). El plan de acción para el desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior. Escenarios posibles. Revista de la Educación Superior, 154 (abril-junio), 111- 132.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill 2010
- Martínez-Fernández, C.N., y González, E.J. (2015). Las políticas para la sustentabilidad de las instituciones de educación superior en México: entre el debate y la acción. Revista de la Educación Superior, 174 (abril-junio), 61- 74.
- Nieto, L.M., y Medellín, P. (2007). Medio ambiente y educación superior: implicaciones en las políticas públicas. Revista de la Educación Superior, 142 (abril-junio).
- Taylor, S. y Bogdan, R. Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Madrid: Editorial Paidós 1987
- Universidad Veracruzana (2010). Plan Maestro para la Sustentabilidad.
<https://www.uv.mx/cosustenta/files/2012/09/PlanMaestroSustentabilidad.pdf> (consultado en agosto 2020)