

Enfrentar la desigualdad desde la Gobernanza: la creación colaborativa de un Hábitat Educativo

Tackling inequality through governance: the collaborative creation of an educational hábitat

Rosa Isela Gluyas Fitch*
Angélica Buendía Espinosa**

Fecha de recepción: 16 de diciembre de 2021
Fecha de aceptación: 18 de diciembre de 2023

RESUMEN

Este estudio de caso ofrece una aproximación al modelo social de la fundación Alberto Baillères. La fundación tiene como propósito acompañar a las comunidades educativas públicas en la creación colaborativa de *hábitats educativos*, los cuales se conciben como espacios incluyentes, seguros y sostenibles para el bienestar y el desarrollo humano de todos los miembros de la comunidad educativa. Conformar un *hábitat educativo* implica consolidar espacios privilegiados para la enseñanza; es decir, espacios de convivencia, acción participativa, ejercicio de la ciudadanía y aprendizaje colaborativo. Para sustentar el estudio se realizó una investigación documental sobre el ejercicio de la gobernanza como centro articulador de la actuación sociocomunitaria que busca establecer el diálogo, la discusión y la conciencia colectiva, así como la construcción de alianzas a nivel local, estatal y federal, a fin de brindar soporte y habilitar las condiciones de colaboración. La evidencia permite concluir que el modelo social está respaldado por una gestión que engarza la colaboración intersectorial e interinstitucional con el acompañamiento y la vinculación con estructuras organizativas a nivel comunitario. Su fin ulterior consiste en enfrentar la desigualdad y promover la equidad a través de la promoción del derecho a la educación.

ABSTRACT

The Foundation's purpose is to accompany the public educational communities in the collaborative creation of educational habitats, which are conceived as safe and sustainable inclusive spaces for the wellbeing and human development of all the members of a school's community. Setting up an educational habitat implies consolidating privileged spaces for teaching; that is, spaces for gathering together, for participative action, for the exercise of collaborative citizenship and learning. To support the study, documentary research was carried out on the exercise of governance as an articulation center of sociocommunity performance that seeks to establish dialogue, discussion and collective consciousness as well as the construction of alliances on a local, state and federal level in order to offer support and enable the conditions for collaboration. Evidence allows for concluding that the Social Model is backed by management that links intersectorial and interinstitutional collaboration with the accompaniment and joining of organizing structures on the community level. Its final purpose consists of facing inequality and promoting equality through the encouragement of the right to education.

Palabras clave:

Gobernanza, hábitat educativo, desigualdad social, desarrollo participativo, calidad de la educación

Keywords:

Governance, educational habitat, social inequality, participative development, quality of education.

* Directora General de la Fundación Alberto Baillères

** Profesora investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México

Introducción

Uno de los grandes retos que enfrenta la humanidad y que se acentuó con la pandemia de COVID-19, es garantizar una educación de calidad, digna, inclusiva y con equidad, a fin de revertir el ensanchamiento de las brechas de desigualdad social. Ante este tipo de desafíos, la UNESCO propuso en el escenario global los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) enunciados en la Agenda 2030. Entre estos, el *Objetivo 4. La Educación como condición para el desarrollo sostenible* trata específicamente sobre las iniciativas que promueven la educación de calidad, la cual se concibe como un derecho habilitador de otros derechos, que tiene el propósito de favorecer estilos de vida dignos en contextos de bienestar y desarrollo sostenible, además de contribuir a la formación de una ciudadanía comprometida con las causas comunitarias y locales (ONU, 2015; UNESCO, 2015).

Un punto medular del propósito representado en el ODS 4 es la creación de ambientes favorables para el proceso formativo, es decir, la construcción y la adecuación de instalaciones educativas que brinden entornos de aprendizaje dignos, seguros, no violentos, inclusivos y eficaces. Además, señala que, para que la educación sea una condición de un desarrollo inclusivo y sostenible, no puede considerarse como la responsabilidad de un acotado grupo de la sociedad, en cambio, requiere impulsar alianzas entre múltiples actores, sectores y naciones, según lo establecido en el *Objetivo 17. Alianzas para lograr objetivos*. Este ODS procura que, mediante la activación de voluntades, se construyan vínculos sólidos, se potencialicen los esfuerzos orientados hacia intereses comunes y se logren diseñar, innovar, implementar, evaluar y transferir iniciativas orientadas a la transformación y al cambio social desde el nivel comunitario hasta los planos local, nacional y global (ONU 2015).

Por ello, es que respecto de los ODS 4 y 17 la fundación Alberto Bailères encuentra su mayor punto de contribución al logro de la Agenda 2030, pues su propósito: *Acompañar a comunidades educativas en contextos de desigualdad, para la creación colaborativa de hábitats educativos*, coincide ampliamente con lo estipulado en el marco que conforman. Es decir, la fundación propone un modelo de entorno educativo en el que, a partir de las necesidades, potenciales y objetivos de las comunidades, además de las características de su entorno social, geográfico y ambiental, se desarrollen colaborativamente innovaciones en el diseño, uso y mantenimiento de la infraestructura física educativa, con la finalidad de favorecer el desarrollo sostenible de las mismas.



El espacio escolar que propone la fundación Alberto Baillères, denominado *hábitat educativo*, es un lugar que favorece la participación comunitaria para generar dinámicas de integración y mejorar las relaciones entre sus actores escolares. Esto obliga a proponer un paradigma educativo que considere dos aspectos: por un lado, la creación y habilitación de espacios a través de una infraestructura innovadora que brinde respuesta a las necesidades educativas del Siglo XXI, entendido como un espacio inclusivo, diverso y accesible que responda a los requerimientos de igualdad y equidad y, por otro lado, una formación para la vida que trascienda los contenidos curriculares y apunte a una concepción holística fundada en una visión multidimensional del ser humano (Gluyas, 2010). Esto promueve transitar de una conciencia individual a una conciencia colectiva, pues una educación holística visualiza al ser humano en su integralidad, como agente de cambio de una comunidad y como promotor de una conciencia y un liderazgo colectivos orientados al desarrollo y al bien común.

Con esta perspectiva la fundación concibió en el 2018, desarrolló, y publicó en el 2021 el *Modelo Social de la Fundación Alberto Baillères. Una propuesta para el fortalecimiento de comunidades educativas*. Este es un documento dinámico, en constante evolución, pues se define y ajusta periódicamente a partir del propio quehacer y aprendizaje continuo de la fundación. Fue construido mediante una gestión compleja y experiencial con todos los actores involucrados en la dinámica de las *comunidades educativas* (CE), lo que ha permitido el incremento en el grado de participación y contribución social de los miembros de las comunidades a lo largo de los años. El modelo social ha propiciado un ejercicio dialógico orientado a la reflexión y a la creación colaborativa de redes de participación abiertas a todos los *actores* o *agentes*: CE, autoridades locales, estatales y federales, docentes, investigadores, diseñadores, psicólogos sociales, organizaciones de la sociedad civil, antropólogos, pedagogos, entre otros. El producto de dichas redes de colaboración es la creación de un andamiaje de soporte social que implica un nuevo paradigma sobre la gobernanza: crear *hábitats educativos* en el núcleo comunitario mediante el acompañamiento de una fundación como *agente vinculante*. Además, uno de sus aspectos más relevantes consiste en atender con particular detalle la sistematización, el análisis y la evaluación, lo que posibilita robustecer el trabajo de agencia, a través del cual se crean redes y alianzas orientadas a una gobernanza y a una gestión colaborativas que activen la transformación social para mejorar la calidad educativa, disminuir la desigualdad, promover el bienestar colectivo y el desarrollo humano de los integrantes de las comunidades educativas (CE).



En esta aproximación a la gobernanza se promueven: la integración y la acción colectivas a través de la escucha y la reflexión, el establecimiento de vínculos de confianza, la activación de voluntades, la generación de una conciencia colectiva y la construcción de un sueño de escuela para la creación participativa de un *hábitat educativo*. Estas premisas encauzan la motivación y la gestión de la acción de distintos actores hacia una transformación educativa y social que disminuya las desventajas en el trayecto de la vida de las personas y las limitaciones en las oportunidades de desarrollo individual y colectivo.

La desigualdad como contexto

México ha enfrentado por décadas las consecuencias de la desigualdad, que ha prevalecido como un legado anclado transgeneracional. Las desigualdades se entienden como «las distribuciones inequitativas de resultados y acceso a oportunidades entre individuos o grupos» (COLMEX, 2018, p. 20). Las dimensiones de la desigualdad: la educación, el ingreso, la movilidad social y el trabajo, constituyen un escenario que merece atención, pues las relaciones existentes en cada una de estas, por su entrelazamiento, potencian las condiciones favorables o adversas para el desarrollo y el bienestar de las personas (COLMEX, 2018).

La educación se ha convertido en un ámbito en el que persiste la desigualdad. Según el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020* (UNESCO, 2020), algunos determinantes que obstaculizan que la educación habilite otros derechos son: el género, la identidad sexual, la etnicidad, la discapacidad o la adscripción geográfica. Adicionalmente, algunos factores que —concluye dicho informe— acentúan la reproducción de la desigualdad en materia educativa son:

- De 20 millones de personas que no se encuentran matriculadas, dos terceras partes son mujeres.
- Los colectivos diversos no se ven representados en los currículos por la intolerancia a las minorías sexuales.
- La segregación de clases, la desvinculación social y el analfabetismo generan una reproducción social de la desigualdad.
- No se contempla una cosmovisión indígena; existe una exclusión en los contenidos.
- No todas las personas pueden aprender en su lengua materna.
- Existen sistemas educativos homogeneizantes, no incluyentes para personas con discapacidad.



Por ello resulta fundamental reconocer, por una parte, el carácter relacional y multifactorial de la desigualdad, por otra parte, que la diversidad de contextos en México conlleva que la población escolar tenga una composición cada vez más heterogénea. Esto a efecto de crear iniciativas que conduzcan hacia una transformación social sostenible, oportuna y pertinente para cada contexto. El análisis de la reproducción de la desigualdad en México y su impacto en el desarrollo educativo implica revisar algunos indicadores que exhiben de qué manera las brechas se acentúan ante la falta de políticas públicas e iniciativas que promuevan un cambio estructural.

Por mencionar algunos, en grupos vulnerables las tasas de asistencia escolar son menores a la media nacional y el incremento de la tasa de abandono es notable. Aunque no existen todavía cifras oficiales, esta situación se ha agravado a causa de la pandemia de COVID-19. Cálculos preliminares indican que en este periodo 2.53 millones de niños y adolescentes del nivel preescolar al bachillerato abandonaron la escuela; esto representa un 10% del total de la plantilla de alumnos en esos niveles (Mendoza, 2021). Entre otras razones, puede apuntarse a la brecha digital, pues la falta de recursos tecnológicos y conectividad impide realizar un proceso efectivo de educación a distancia.

Tabla 1.

La deserción escolar como un factor que reproduce la desigualdad.

	Deserción (2017-2018) (INEE, 2019)	Deserción estimada (2020-2021) (Elaboración propia) *
Primaria	1.1% (152,605)	2.2% (299,789)
Secundaria	5.3% (355, 152)	10.9% (697,688)
EMS	15.2% (780,118)	29.8% (1,532,523)
Total	5% (1,287,875)	10% (2,553,000)

Fuente: Elaboración propia. Datos calculados considerando la proporción de deserción histórica por nivel, matrícula oficial 2019-2020 y estimaciones de deserción 2020, con base en: SEP, 2020; INEE, 2019; Mendoza, 2021.

Según estimaciones a nivel global, la deserción escolar en el contexto de la pandemia de COVID-19 acentuó el abandono escolar. Por esto se requiere un esfuerzo especial para lograr que los jóvenes, especialmente los de grupos de mayor riesgo, regresen a la escuela, recuperen los aprendizajes y permanezcan en el sistema educativo.



Un componente insoslayable de la desigualdad general es la infraestructura física educativa (INFE), pues una infraestructura de calidad implica la creación de un espacio digno, seguro y que facilite el proceso formativo con el objeto de promover la interacción y la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa en un ambiente que potencialice la creatividad, la comunicación y la innovación (INEE, 2016a, 2016b). De acuerdo con Miranda (2018), existen dos formas en las que la infraestructura afecta el desempeño de los estudiantes: favorece la motivación y, en un nivel funcional, facilita el proceso de enseñanza aprendizaje. Una INFE digna en un contexto de vulnerabilidad significaría propiciar un entorno sano y libre de violencia, donde los integrantes de la comunidad se sientan seguros, respetados, incluidos y acogidos. En este sentido, garantizar un espacio escolar que cubra las necesidades de todos es un elemento que puede favorecer la calidad educativa o, en su ausencia, incrementar la brecha de desigualdad en el proceso formativo de las personas.

El estado de la infraestructura física educativa

Con el propósito de acopiar información sobre el estado de la INFE a nivel nacional, en el 2014 y en el marco de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), se recabó la opinión de docentes y distintas autoridades escolares en la evaluación sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje (ECEA). Los resultados de dicha encuesta muestran que los principales retos pueden agruparse en dos dimensiones: por un lado, el tipo de infraestructura, por otro, su interacción con otras formas de desigualdad.

En la primera dimensión (tipo de INFE), solo 62.3% de las escuelas cuenta con agua y 83.3% dispone de energía eléctrica todos los días; 13.7% de las escuelas tiene más grupos escolares que aulas para atenderlos; en el 30.6% no hay retretes exclusivos o suficientes para los 6 estudiantes, 72.5% de las escuelas carece de accesos habilitados para sillas de ruedas (INEE, 2016a, pp. 5-6). En la segunda dimensión (la interacción con otras desigualdades), los datos indican que, con excepción del indicador de muros y techos en mal estado, en comparación con las escuelas primarias generales no multigrado o privadas, las brechas mayores se presentan en las escuelas comunitarias, escuelas en contextos indígenas y multigrado. En el Cuadro 1 se muestra un análisis comparativo de algunos indicadores recabados en la ECEA por tipo de escuela, las brechas se han obtenido restando el valor inferior al mayor, de acuerdo con el método descrito por Miranda (2018).



Tabla 2.
Indicadores de infraestructura física educativa que revelan brechas de desigualdad.

Indicador	Nacional	Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada	Brecha*
Servicios básicos en el plantel								
Escuelas que disponen de suficientes tazas sanitarias para estudiantes	69.4	43.8	50.0	<u>42.7</u>	78.8	70.6	<u>97.0</u>	54.3
Escuelas que disponen de agua todos los días de la semana	62.3	45.8	<u>35.6</u>	48.1	55.9	66.3	<u>97.8</u>	62.2
Porcentaje de escuelas que disponen de energía eléctrica todos los días durante la jornada escolar	83.3	<u>53.5</u>	58.9	66.7	81.2	92.5	<u>99.1</u>	45.6
Espacios escolares suficientes y accesibles								
Puertas amplias para acceso en sillas de ruedas o muletas	27.5	9.8	7.0	<u>6.7</u>	13.8	34.6	<u>70.0</u>	63.3
Baños amplios con agarraderas	10.4	<u>3.1</u>	4.3	7.2	4.3	14.5	<u>24.1</u>	21.0
Escuelas con mayor número de grupos que de aulas	13.7	Sin dato	23.1	<u>25.1</u>	18.6	<u>9.0</u>	13.7	16.1
Tamaño del salón de clases pequeño para el número de estudiantes	31.0	36.7	<u>49.2</u>	30.2	22.4	34.6	<u>10.2</u>	39.0
Aulas con iluminación adecuada	68.8	60.3	48.6	<u>46.0</u>	71.6	66.9	<u>93.6</u>	47.6
Biblioteca escolar	43.3	Sin dato	22.1	<u>16.8</u>	34.8	46.4	<u>73.0</u>	56.2
Condiciones básicas de seguridad e higiene								
Muros o bardas en mal estado (agrietados, con exceso de humedad, inclinados, derruidos, incompletos)	32.4	20.1	24.4	24.2	35.8	<u>40.7</u>	<u>2.3</u>	38.4



Indicador	Nacional	Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada	Brecha*
Techo(s) en mal estado (agrietados, con exceso de humedad, derruidos)	43.0	32.7	31.5	51.2	45.2	<u>52.9</u>	<u>2.6</u>	50.3
Porcentaje de escuelas que cuentan con un plan de protección civil	26.0	<u>2.4</u>	16.0	12.3	14.1	29.7	<u>80.7</u>	78.3
La escuela no se encuentra cerca de alguna condición que represente peligro o riesgo	33.0	<u>46.0</u>	38.8	34.3	42.3	<u>21.5</u>	<u>43.0</u>	24.5

Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2016b). La brecha se ha calculado con los datos máximos y mínimos subrayados.

Estos datos sugieren que la intuición de la necesidad de atender de manera general a la INFE a nivel nacional no es precisa: las condiciones de esta, en las escuelas del país, tienen distintos niveles de brechas cuya atención individual resulta impostergable. En casi todos los casos los indicadores más preocupantes se observan en los contextos más desfavorables, lo que «revela la forma insuficiente y desigual como está operando el sistema educativo que, [...] reproduce un círculo de pobreza al brindar servicios de menor calidad a las poblaciones que se encuentran en mayor desventaja social» (INEE, 2016a, p. 17).

Sin duda, el Estado Mexicano se ha ocupado de los diferentes problemas que el presente análisis evidencia, por ejemplo, mediante programas como Escuelas al CIEN, el Programa de INFE, el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa, La Escuela es Nuestra o el Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social. No obstante, persisten situaciones problemáticas de gran calado, no puede soslayarse que más de la mitad de los estudiantes y docentes de educación básica asisten a escuelas con carencias. La desigualdad tiene efectos acumulativos, no solo para aquellos que la padecen, sino para la sociedad en su conjunto, lo que se traduce en una restricción al desarrollo económico y al bienestar social.



En tal circunstancia y, en sintonía con los hallazgos reportados por Miranda (2018), resulta pertinente destacar la importancia que tienen las actividades que ligan a los actores (gobierno, comunidades, organizaciones e individuos), pues, como el INEE recomienda, debe promoverse un enfoque de política articulado e integral. Precisamente en este aspecto confluyen los esfuerzos de la fundación Alberto Baillères, en su papel de *agencia de vinculación*; la evidencia desacredita las propuestas de solución parciales, unilaterales y unidimensionales.

De tal suerte, la iniciativa de la fundación Alberto Baillères para crear *hábitats educativos*, aprehende a estos, al menos, en dos dimensiones simultáneas: en una, como *espacios sostenibles de bienestar y desarrollo humano para todos los miembros de la comunidad*, en otra, como una propuesta arquitectónica de infraestructura, mobiliario y equipamiento innovador, elementos que, en su integración, brindan dignidad, seguridad, inclusión, equidad y calidad. Todo ello con la finalidad de diseñar y ensayar alternativas que permitan inhibir o detener las brechas de desigualdad y la reproducción de anclajes sociales, históricos e ideológicos que frenan el desarrollo humano y social.

A partir de estas dos dimensiones que comprenden el componente de infraestructura física educativa propuesto, cada espacio se configura como: una escuela sustentable con criterios bioclimáticos y uso de ecotecnias para garantizar la sustentabilidad, el uso eficiente de los espacios y de los recursos naturales, un equilibrio entre los espacios interiores y exteriores, una escuela para todos que garantice la inclusión, accesibilidad y la diversidad y una escuela segura y resiliente que salvaguarde la integridad de las personas.

El diseño colaborativo para el mejoramiento de espacios educativos sustentables, inclusivos y seguros, así como el codiseño de un mobiliario flexible y versátil adecuado a los requerimientos pedagógicos de estudiantes y docentes, promueven un proceso participativo en el que cada actor de la comunidad educativa expresa sus necesidades de espacios escolares, así como su visión y sus expectativas, lo cual implica que los miembros de la comunidad asuman la apropiación y la responsabilidad del cuidado y mantenimiento del *hábitat educativo*.



El modelo social de la fundación Alberto Baillères, una propuesta para enfrentar la desigualdad a través de la creación de hábitats educativos

Fundamentos

El modelo hace énfasis en el ejercicio de la gobernanza en las CE, de la cual emergen propuestas y alternativas de solución a los desafíos y problemáticas, bajo principios de libertad, autonomía y autogestión. Estos principios posibilitan tanto la capacidad de agencia como la articulación de esfuerzos y acciones concretas en las dimensiones individual, colectiva e institucional, con el objetivo de impulsar una transformación educativa que provenga de las escuelas, entendidas como centros de formación, desarrollo humano y comunitario.

Esta forma de explorar y entender la realidad educativa se deriva de un enfoque sistémico a partir del cual se analizan e interpretan las dinámicas internas, externas y periféricas de las comunidades. Estas se conciben como sistemas complejos integrados por elementos e individuos correlacionados de forma no lineal y no determinista, tanto sus actores como sus procesos organizativos se autorregulan, se adaptan y se transforman junto con los factores del contexto en el que el sistema de las comunidades está inmerso: «[...] existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas» (Morin, 1999, 16).

El reconocimiento de la *complejidad* del funcionamiento social permite atender al llamado de muchos estudiosos y gestores en pro de actualizar la forma de concebir y practicar la gobernanza (Ball, 2008; Capano et al., 2015; Díaz et al., 2013; Gates, 1999). Son tres los elementos generales que se señalan. Primero, lograr representaciones o modelos más densos, por ello más fieles, de las realidades sociales objeto de los procesos de gobernanza. Segundo, estructurar la operación de la gestión de los modelos en congruencia con la multidimensionalidad de los grupos sociales. Por último, consolidar la capacidad de replicabilidad de los modelos y los programas que emanan de estos, a través de la evaluación y la rendición de cuentas (Ball, 2008; Ball y Junemann, 2012; Verger y Parcerisa, 2018).

En este sentido, el diseño e implementación del modelo social se basa en la perspectiva teórica de la *gobernanza de redes*, concebida como un medio de aproximación a las realidades sociales que atiende. Para Ball y Junemann «*red* es un dispositivo a la vez analítico y explicativo»



muy potente (2012, p. 19), pues articula a los campos de la psicología social y de la gobernanza. Como expone Jaime Alfaro (2000), desde la intervención en redes se concibe a lo psicosocial como los intercambios simbólicos que conforman los procesos de interacción, negociación y reciprocidad. Las interacciones, vínculos, diálogo y acuerdos con cada actor implican un proceso diferenciado, ya que el resultado de las alianzas es producto tanto de la disposición de colaborar por un propósito común como del mutuo acuerdo. La participación amplia, inclusiva, horizontal, democrática y proactiva en el proceso educativo es un factor clave para el bienestar de la propia comunidad y un facilitador del dinamismo social hacia el exterior de esta, es decir, contribuye a la apertura social que, a su vez, resuena en problemáticas de gran calado como la violencia (Aznar y Martínez, 2013; Micklewright, 1999; North *et al.*, 2007).

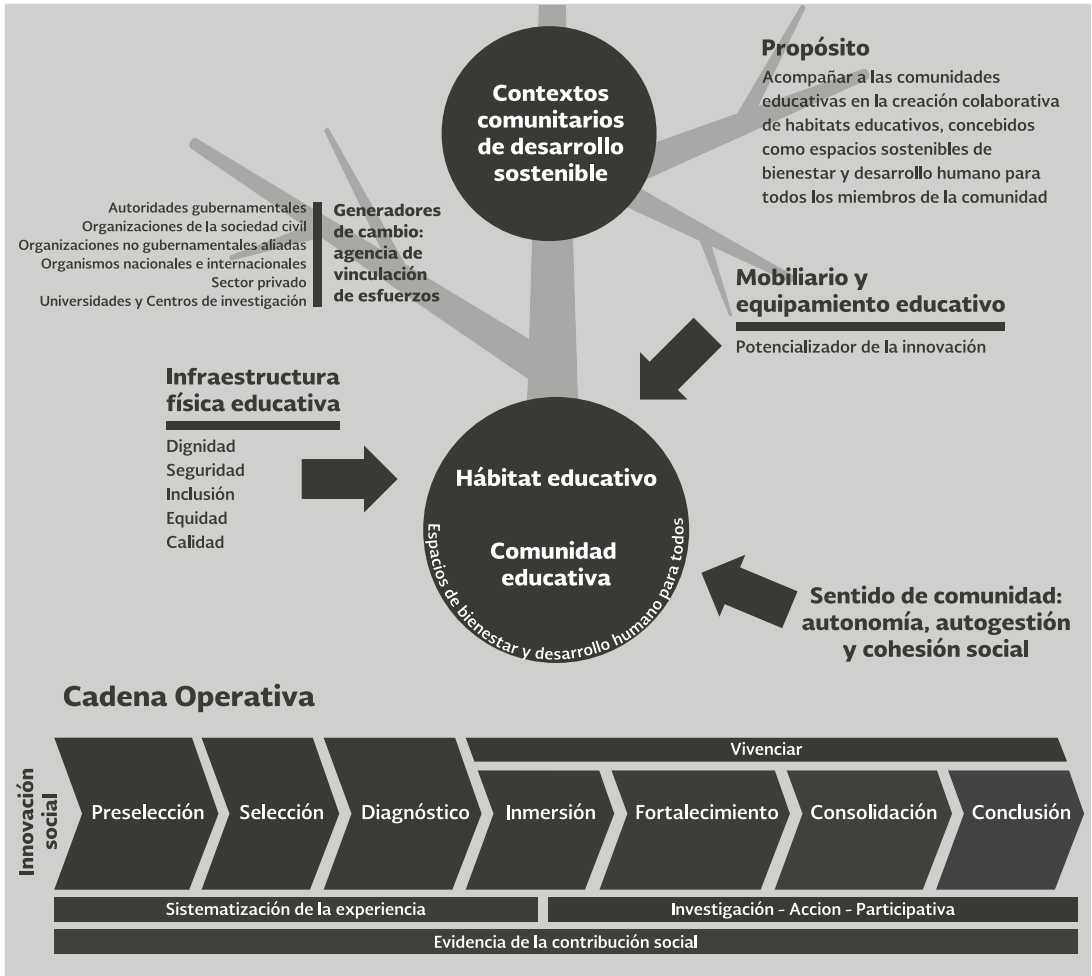
Como el diseño del modelo social de la Fundación Alberto Baillères parte de la acción reflexiva y consciente en un contexto complejo, se fundamenta también en la investigación acción participativa (IAP), que es un proceso dialógico, colectivo y continuo, en donde el investigador es sujeto activo *en y de* su propia indagación, así como de la transformación personal y de sus contextos. La IAP se conceptualiza «[...] no sólo como un método de investigación, sino como una herramienta epistémica orientada hacia el cambio por cuanto, asume una postura onto-epistémica del paradigma sociocrítico, que parte del enfoque dialéctico, dinámico, interactivo, complejo de una realidad que no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales» (Colmenares y Piñero, 2008, p. 104). Este proceso reflexivo evidencia que una comunidad educativa es un sistema dinámico que se desarrolla en líneas de acción individual y colectiva: dialogar, convocar a la acción, diseñar y planear, colaborar, ejecutar, y transformar.

Así, en este marco referencial, la Fundación Alberto Baillères declara el propósito de «acompañar a las CE en la creación colaborativa de *hábitats educativos*, concebidos como espacios sostenibles de bienestar y de desarrollo humano para todos los miembros de la comunidad” (FAB 2021). En el Gráfico 1 se describen los elementos que integran la propuesta del modelo social de la fundación Alberto Baillères.



Gráfico 1.

Síntesis del Modelo social para el fortalecimiento de comunidades educativas.



Los componentes del modelo social

El modelo social de la fundación Alberto Baillères (FAB & UNESCO 2021), parte, al menos, de dos componentes para cumplir con su propósito desde una perspectiva de *innovación social*:

- *Componente sociocomunitario*, que se constituye como el eje del modelo, ya que se centra en el fortalecimiento y el bienestar de las personas involucradas en la vida comunitaria de las escuelas, asimismo, implica la construcción de alianzas que favorecen el desarrollo de hábitats educativos.



- *Componente de infraestructura física educativa*, que, a partir del despliegue del componente sociocomunitario, introduce innovaciones en el diseño, uso y mantenimiento de los espacios educativos y su equipamiento, siempre con un enfoque de creación colaborativa alineada a las necesidades, posibilidades y recursos del contexto.

Estos dos componentes se entrelazan para crear un **hábitat educativo**, entendido como un espacio digno y seguro para vivir un proceso holístico de formación del ser humano que « le brinde una plenitud existencial, en tanto que sujeto concreto y en tanto que ente social y en tanto que elemento de la humanidad que convive en un entorno ecosistémico» (Gluyas *et al.*, 2015). Tal hábitat es el núcleo del diálogo, del intercambio de ideas y la convivencia, es el espacio donde se genera una conciencia colectiva que transita de liderazgos individuales a la unión de toda una comunidad para el cumplimiento de un propósito común. Esta dinámica implica la gestión activa en redes de colaboración que evidencia una perspectiva de gobernanza y que construye consensos en la toma de decisiones para promover una participación proactiva que favorezca la vinculación de los integrantes de las CE.

La cadena operativa del modelo social

El proceso de innovación social para lograr el cumplimiento del propósito establecido se activa con la **cadena operativa** por fases: preselección, selección, diagnóstico, inmersión, fortalecimiento, consolidación y conclusión. Estas se constituyen como etapas habilitadoras de la vinculación y el proceso de acompañamiento de las CE, orientadas a la creación colaborativa del *hábitat educativo* y al desarrollo de capacidades individuales y colectivas de todos los miembros de la comunidad. El andamiaje que brinda la cadena operativa de la implementación del modelo social tiene sustento en un sistema de seguimiento y evaluación que provee información cualitativa y cuantitativa relevante tanto de los procesos que se llevan a cabo como del cumplimiento esperado de los mismos, con el objetivo de emitir valoraciones, reconocer áreas de mejora, orientar la toma de decisiones y sustentar la rendición de cuentas sobre la contribución social.

El seguimiento y la evaluación del modelo social parten, por un lado, de la sistematización de la experiencia para documentar y revisar la correlación entre las diferentes variables y sus efectos, a través de un análisis puntual y reflexivo que brinda seguimiento a la evolución de la comunidad educativa de cara a la transformación social que emana de la creación colectiva del *hábitat educativo*. Por otro lado, de la IAP, a



través de un proceso dialógico, reflexivo y de metaobservación conducido por los propios actores de la comunidad, para fortalecer sus capacidades individuales y colectivas y orientar las acciones comunitarias mediante una conciencia colectiva que promueva la autogestión de los proyectos. La IAP «a la vez que hace hincapié en la rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia la transformación estructural de la sociedad y de la cultura como objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes, es un proceso que requiere un compromiso, una postura ética y persistencia en todos los niveles. En fin, es una filosofía de vida en la misma medida que es un método» (Fals y Anisur, 1983).

La agencia de vinculación de esfuerzos y los generadores de cambio

Se concibe el reconocimiento de la dignidad y los potenciales de las personas como elemento sustantivo para promover su cohesión —en su calidad de actores transformadores de su propia realidad—, a través de un proyecto de escuela que culmina en la creación de un *hábitat educativo*. En tal espacio se articulan las voluntades de actores, sectores, organismos e instituciones, bajo un enfoque de gobernanza, que propone despojarse de la afición a actuar en soledad o por intereses particulares.

La *agencia* es la estrategia que apuntala la operación de la fundación, pues le permite reconocer su papel comunitario de agente que habilita y activa, por una parte, las alianzas intersectoriales e interinstitucionales y, por otra, la cooperación entre los diferentes *agentes*: autoridades gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, organismos nacionales e internacionales, sector privado, universidades y centros de investigación. Estos *actores* se reconocen como generadores de cambio que se integran a un proceso dialógico y de acción reflexiva que entreteje redes de colaboración, para activar voluntades que permitan establecer acuerdos dirigidos hacia la creación de un *hábitat educativo* que impulse la transformación de las comunidades. Como Stephen Ball y Carolina Junemann apuntan, «estratégicamente, la filantropía ha provisto de un “caballo de Troya” moderno para abrir la “puerta de la política” a nuevos actores y nuevas ideas y sensibilidades»² (2012, p. 6). Ello sin soslayar la importancia precedente que tienen los propios actores comunitarios para influir en la transformación del sistema, como eje de apalancamiento de los propósitos de la comunidad educativa.

² «Strategically, philanthropy has provided a ‘Trojan horse’ for modernizing moves that opened the ‘policy door’ to new actors and new ideas and sensibilities».



En resumen, los elementos que integran la propuesta de la fundación Alberto Baillères, a través del despliegue de su modelo social, se entrelazan para sentar las bases de una acción reflexiva, consciente, coordinada y participativa con las CE. Esta propuesta constituye un nuevo paradigma de gobernanza de redes. En este paradigma, pueden fundamentarse después, otros procesos para la creación colaborativa de entornos educativos dignos y seguros enfocados en el bienestar y el desarrollo humano. Todo ello configura un «proceso en el que se educa a través de la calidad de la relación: transmitiendo interés, entusiasmo y motivación por el proyecto compartido; conviviendo y comunicándose en un ambiente de respeto y libertad; cediendo el protagonismo a quienes están viviendo desde dentro su proceso educativo para que se sientan valorados, capaces y en posesión de un papel social relevante y transformador» (García-Pérez y Mendía, 2015, pp. 44-45).

El caso de la fundación Alberto Baillères: ejercicio de la gobernanza en redes para la creación de hábitats educativos

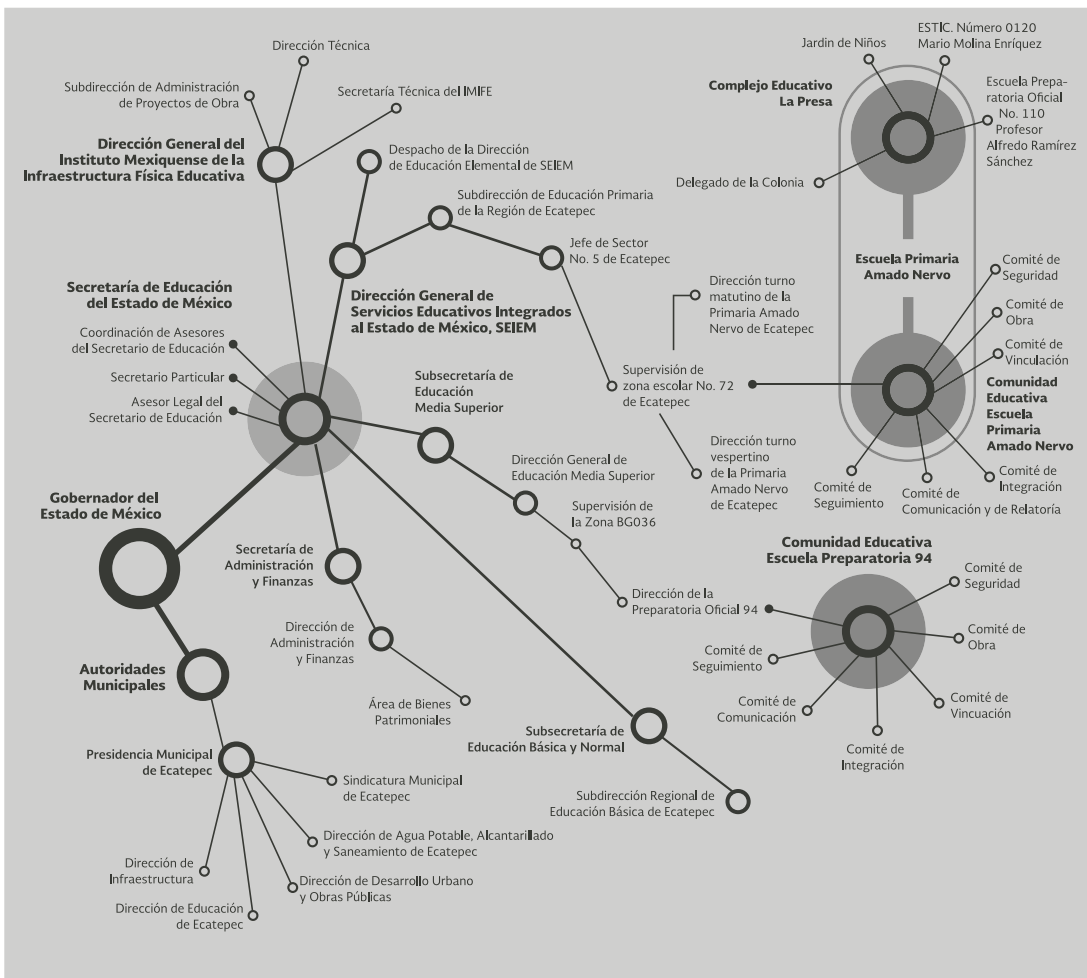
La gestión del modelo social inicia con las autoridades en todos los niveles de decisión: federal, estatal y local. Este es el punto medular que detona el entramado de la vinculación y que demanda una de las mayores inversiones en términos de tiempo y de estrategia por su nivel de complejidad, al requerir la coordinación de esfuerzos e interlocución con dichas figuras político- gubernamentales para poder atender aspectos legales, administrativos, técnicos, políticos, culturales y sociales, que se integran a la complejidad del sistema al que pertenece la comunidad educativa.

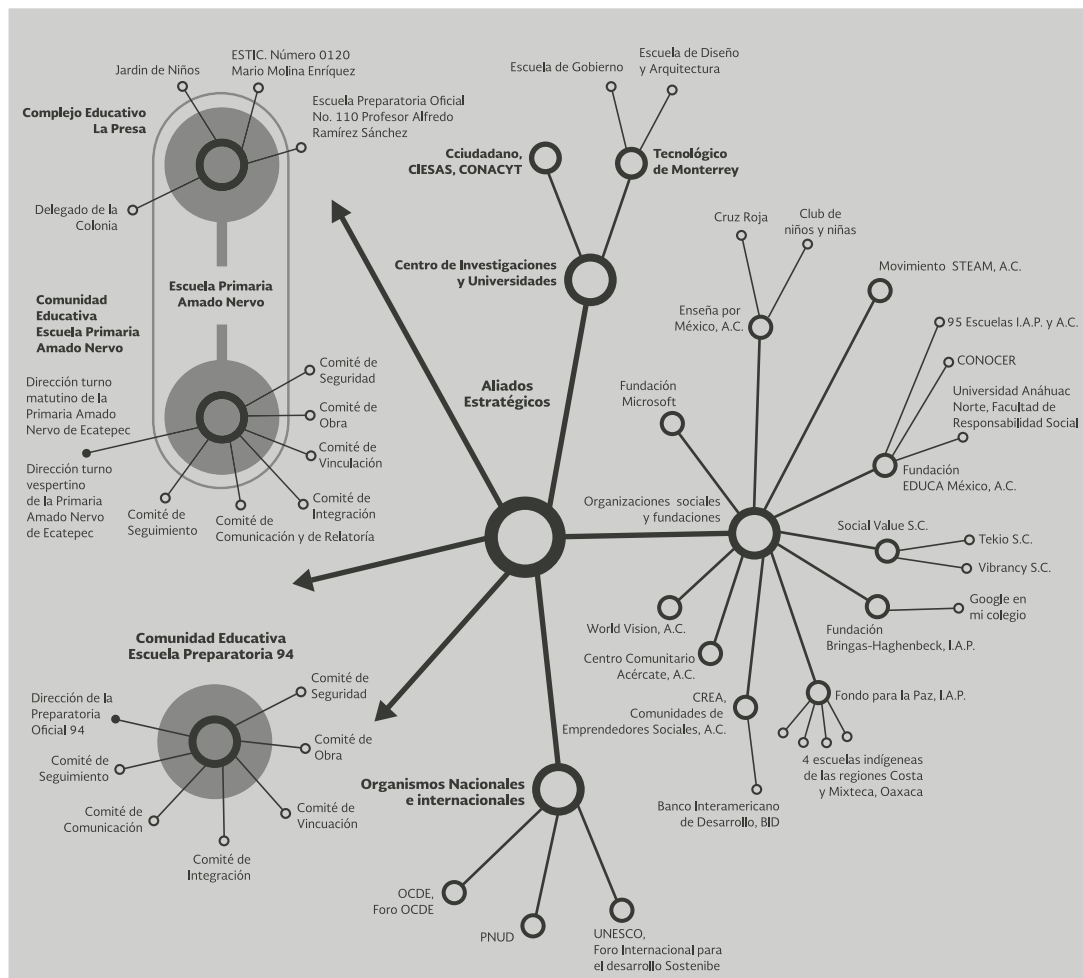
En el Gráfico 2 se observa la intervención en red que permitió la gestación del modelo social de la fundación Alberto Baillères para adentrarse en las CE. Puede apreciarse la manera en la que se establece el primer contacto con la máxima autoridad estatal —en este caso representada por el gobernador—, de donde se desprenden las siguientes vinculaciones con las autoridades educativas hasta las autoridades responsables de la infraestructura física educativa. En paralelo se desprende la red de vinculación con autoridades locales (sindicatura municipal, dirección de infraestructura, dirección de educación, dirección de desarrollo urbano y obras públicas, dirección de agua potable, acantilado y saneamiento), a través de la figura del presidente municipal o alcalde. A la par se representa la articulación con organismos nacionales e internacionales, universidades, centros de investigación, organizaciones de



la sociedad civil y profesionales independientes, entre otros; gestión y resultados de transformación social, en las CE. Estas alianzas le permiten a la fundación lograr un mayor alcance de sus acciones y ampliar la capacidad instalada de acompañamiento en las CE. De igual manera, brindan una mirada externa y reflexiva sobre el fenómeno social, que posibilita orientar la acción y facilitar un proceso de seguimiento y evaluación del modelo social.

Gráfico 2.
Síntesis del Modelo social para el fortalecimiento de comunidades educativas.





Los miembros de las CE participan en las decisiones que les competen cuando se crean los espacios pertinentes y adecuados para cada actor: «Es preciso considerar que la sociedad también demanda, por una parte, que la educación contribuya a reproducir el orden social, y por otra, a mejorar ese orden, lo que obliga no sólo a preservar el pasado, sino también a construir el futuro» (Andrades et al., 2014, p. 7).

Este ejercicio de gobernanza permite que, a través de las estructuras organizativas, cada CE integre una red de colaboración que emane de ella misma y que esté orientada al cumplimiento de su visión común, en un marco de consensos con la participación de todos los actores. Es decir,



«buscar los medios que permitan la participación consensuada de los miembros de la comunidad escolar, y la creación de un clima de bienestar y seguridad en el centro. Dicha comunidad escolar, en colaboración con otros agentes sociales deben crear una conciencia colectiva en favor de una cultura de Paz, entendida como el proceso de realización de justicia en los distintos niveles de relación humana, afrontando y resolviendo los conflictos de forma no violenta, de manera armónica» (Andrades et al., 2014, p. 7).

En la implementación del trabajo comunitario la relación fundación-CE también entreteje una red de colaboración mediante la articulación de células de acompañamiento. Los *acompañantes* son los responsables de generar vínculos y dar seguimiento al proceso de fortalecimiento de la comunidad educativa en donde opera la fundación. Diseñan e implementan los programas, recursos educativos y las experiencias integrales en la comunidad educativa, a través de la metodología *Descubrimiento y Movimiento*[®]. Con el soporte de seguimiento que deriva de la sistematización de la experiencia y la investigación-acción participativa las células de acompañamiento realizan una documentación etnográfica que permite analizar e integrar los aprendizajes y realizar los ajustes pertinentes en el trabajo con las CE.

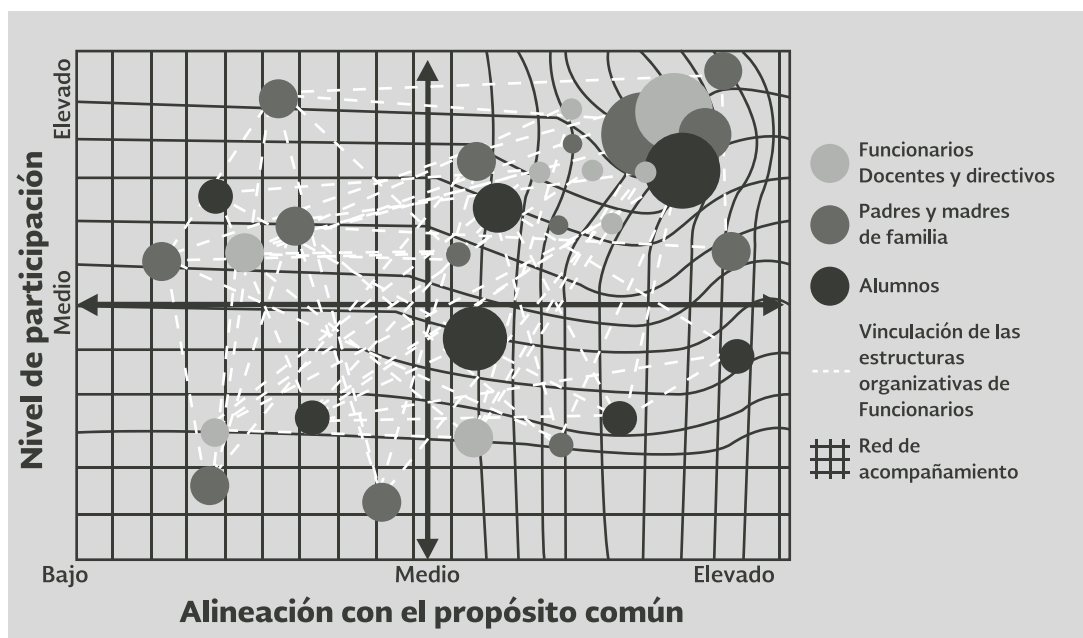
Las células de acompañamiento también realizan la función de vigilar y documentar el proceso comunitario alineado al modelo social. Esto implica analizar los procesos comunitarios desde las perspectivas educativa, de desarrollo humano, de cultura de paz y de las capacidades individuales y colectivas que aborda dicho modelo, a fin de brindar retroalimentación y realizar ajustes pertinentes al proceso de acompañamiento, al equipo operativo responsable de su implementación y a los procesos de gestión de la cadena operativa. El desempeño de las células de acompañamiento implica, también, procesos de observación, seguimiento y evaluación del modelo social. Tal como Alfaro apunta, «el objeto de trabajo, en esta perspectiva, son las redes de vínculos que surgen en las operaciones de distinción de un observador, o bien [...] las zonas de anclaje-acoplamiento [...] conformadas por un sistema [...] que integra grupos de personas que hablan sobre el problema, sin diferenciar los tradicionalmente llamados “intervenidos”, y los interventores como observadores externos» (2000, p. 67).

Para representar su labor, la fundación analiza la dinámica de diferentes actores de la comunidad, dentro de esta resultan destacables tres variables: i) la alineación de los actores con el propósito común de consolidar un *hábitat educativo*; ii) el nivel de participación que tienen y iii) el grado de influencia o liderazgo que ejercen dentro de cada comunidad. En el Gráfico 3 se representa la relación de estas variables en



un mapa de red: cada círculo representa un actor, el tamaño del círculo indica el grado de influencia, la ubicación en el eje X indica el nivel de la alineación con el propósito común y, la posición en el eje Y, el nivel de participación que tienen estos actores en las sesiones de acompañamiento. La curvatura de la red indica la influencia de los actores en la alineación al propósito común respecto de su nivel de participación.

Gráfico 3.
Síntesis del Modelo social para el fortalecimiento de comunidades educativas.



En el mapa de la red se vinculan a los actores con líneas, con base en las estructuras organizativas que existen entre cada grupo de la comunidad. Cabe señalar que en el proceso de acompañamiento se aprovechan las estructuras existentes, como pueden ser la Asociación de padres de familia, el Consejo escolar de participación social y los diversos Comités (de cuidado del medio ambiente y limpieza del entorno escolar, de protección civil y seguridad, de contraloría social, etc.). Tales estructuras, que de manera natural exhiben el liderazgo y la alineación de sus miembros hacia el bien común, son respetadas por la célula de acompañamiento, que con su labor busca fortalecer la conciencia colectiva, la colaboración, la participación y, finalmente, la inclusión de otros actores.



Cabe destacar que el trabajo de la célula de acompañamiento se enfoca en tres ejes:

«Fortalecimiento de las estructuras organizativas», «Cuidado de INFE y apropiación del espacio» y «Acompañamiento para el fortalecimiento de aprendizajes», con los cuales se fortalecen las estructuras existentes y se fomenta la creación de otras nuevas estructuras, a partir del movimiento de otros actores hacia el cuadrante superior derecho del mapa, es decir, a partir de que otros actores se suman al propósito común con una mayor participación.

Como señala Alfaro «la tarea del interventor, desde la perspectiva de redes, es identificar estructuras y procesos mediante los cuales los sistemas construyen su existencia cotidiana, de manera de generar una nueva comprensión y un nuevo significado, por medio de un desencadenamiento de las prácticas y sus contextos de acción-interpretación» (2000, p. 67). De la misma manera, tanto la sistematización de la experiencia como la investigación acción participativa, brindan información relevante para coordinar de manera efectiva los comités organizativos durante la implementación de la cadena operativa, a fin de fomentar la participación e integración de la comunidad educativa en la creación colaborativa del hábitat educativo.

De tal modo, el acompañamiento comunitario, se transforma en una red colaborativa que emana de la comunidad educativa. Esta red promueve una gobernanza a través de la participación activa de todos los miembros de la comunidad en vinculación con el equipo de la fundación.

El proceso contribuye al fortalecimiento de los lazos comunitarios, intersectoriales e interinstitucionales para que todos se sientan identificados y se beneficien, por una parte, de las nuevas formas de organización y gestión y, por otra, del establecimiento de consensos y propósitos motivados por una conciencia colectiva que impulsa la creación colaborativa de un nuevo *hábitat educativo*. Los hábitats estimulan el potencial de transformación social que se desarrolla y proviene de la misma comunidad. A su vez, ello favorece tanto la equidad y la autonomía, como la sostenibilidad y replicabilidad del proceso en otros contextos, para lograr así, combatir la brecha de desigualdad educativa existente.

Conclusiones

El principio de la de intervención desde una perspectiva de redes busca generar contextos en los que la reciprocidad reconfigure las relaciones, trabajando de interacción en interacción (Montero, 2006). Estas dinámicas de reciprocidad deben ocurrir entre las familias, la comunidad



y otros actores involucrados que transforman los procesos. En la dimensión técnica, la perspectiva de redes también se ocupa del análisis y la evaluación de las situaciones, a fin de reaprender y generar intervenciones abiertas: «la elección de una lectura de los acontecimientos, se convertirá en referencia por un tiempo, pero continuará siendo una hipótesis a verificar mediante la acción» (Alfaro, 2000, p. 62). Así, el trabajo de acompañamiento comunitario que propone la fundación, persigue un nivel máximo de reconocimiento entre los hechos comunitarios y la información que se genera a partir de estos para favorecer la transformación social mediante la creación de un *hábitat educativo*.

Con la interacción, el diálogo y la escucha se vivencia un hilado fino de dinámicas, interacciones, historias que permiten establecer el mapa de la interacción social y de los actores relevantes que intervienen para la creación colaborativa del *hábitat educativo*. En este sentido, el paradigma de gobernanza en red ha permitido dimensionar el reto que, implica, la implementación del modelo social de la fundación Alberto Baillères dentro de la complejidad de los sistemas sociales en los que se encuentran inmersos las CE. La construcción de un entendimiento robusto entre las conexiones y las relaciones de los diferentes actores involucrados ha permitido una comprensión del sistema para proveer de una mayor claridad estratégica a los tomadores de decisiones y crear alianzas intersectoriales e interinstitucionales de cara a un propósito común, mejorar la calidad educativa en México para enfrentar la reproducción de la desigualdad.

Como la UNESCO lo ha expresado en su publicación *Transformar desde la educación. Contribuciones del Modelo Social de la Fundación Alberto Baillères a la luz de la Agenda 2030*, la fundación es pionera en el impulso de una gobernanza participativa (2023), a través de la articulación de alianzas y redes de colaboración. En este sentido, podemos puntualizar que a través de la implementación de su modelo social, la fundación Alberto Baillères:

- i) Asume su responsabilidad como parte de la sociedad civil, poniendo los recursos de los que dispone al servicio de la educación, para la creación colaborativa de *hábitats educativos*, a través de una participación comunitaria que construye una visión común del sueño de escuela y, trabajar en comunidad, para propiciar las condiciones que permitan el desarrollo del potencial del ser humano y la transformación social.
- ii) Con base en la infraestructura física educativa se detonan procesos participativos por medio de estructuras organizativas que promueven, principalmente, el cuidado personal, colectivo y ambiental bidireccionalmente: comunidad educativa-comunidad local, es decir, el *hábitat*



educativo se convierte en el canal para la reconstrucción del tejido social y en el espacio de vinculación y desarrollo humano para todos los miembros de la comunidad.

- iii) Se articula con autoridades federales, estatales y locales para construir una visión compartida y de acciones en pro de la educación.
- iv) Facilita el diálogo, nuevas formas de relación, toma de decisiones y organización al interior de las comunidades educativas, e incentiva alianzas con otros actores para favorecer la gobernanza en red, en beneficio de la educación para el desarrollo de las comunidades.

En conclusión, La propuesta de la fundación de crear de manera colaborativa un *hábitat educativo* que integre los componentes sociocomunitario y de infraestructura física educativa, se traduce en una escuela inclusiva que reduce los mecanismos de exclusión y que transforma su funcionamiento para trascender, de una propuesta pedagógica a la incorporación de acciones que favorezcan la cohesión social en un espacio escolar y comunitario digno, seguro, inclusivo, diverso y accesible que responda a los requerimientos de equidad e igualdad. Esto no podría consolidarse sin el ejercicio de una gobernanza en redes de colaboración y que parta del principio de legitimar al otro y a lo otro, para posibilitar el re-encuentro humano y el de los individuos con la posibilidad de crear una realidad diferente que brinde una transformación social.



Referencias

- Alfaro, J. (2000). *Discusiones en psicología comunitaria*. RIL editores.
- Andrades, A., Cabrera, C. y Rodríguez, Y. (2014). La responsabilidad social y comunicación asertiva en la educación. *I Jornadas Internas de Postgrado Dr. Adolfo Calimán González "Gerencia e Innovación en el Proceso Educativo"*. Maracaibo, Venezuela. <http://ujgh.edu.ve/wp-content/uploads/2021/03/IJIP-29.pdf>
- Aznar, P. y Martínez M. P. (2013). La perspectiva de la sostenibilidad en la sociedad del conocimiento interconectado: gobernanza, educación, ética. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14 (3), 37-60. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201029582003.pdf>
- Ball, S. (2008). New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education. *Political Studies*, 56 (4), 747-765. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2008.00722>
- Ball, S. y Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol University Press.
- Capano, G., Howlett, M. y Ramesh, M. (2015). *Varieties of Governance Dynamics, Strategies, Capacities*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137477972>
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Lauro*, 14 (27), 96-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- COLMEX (2018). *Desigualdades en México/2018*. El Colegio de México. <https://desigualdades.colmex.mx/informe-desigualdades-2018.pdf>
- Díaz, J., Civís, M. y Longás, J. (2013). La gobernanza de redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 25 (2), 213-230. <https://doi.org/10.14201/11584>
- Fals, O. y Anisur, M. (1983). *Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP*. CINEP.
- Fundación Alberto Baillères y UNESCO. (2021). *Modelo Social de la Fundación Alberto Baillères. Una propuesta para el fortalecimiento de comunidades educativas*. Ciudad de México, México: Fundación Alberto Baillères / UNESCO. Obtenido de <https://www.fundacionalbertobailleres.org/publicaciones>
- García-Pérez, Á. y Mendía, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19 (1), 42-58. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56738729004.pdf>
- Gates, C. (1999). *Community governance. Futures*, 31 (5), 519-525. [https://doi.org/10.1016/S0016-3287\(99\)00011-7](https://doi.org/10.1016/S0016-3287(99)00011-7)
- Gluyas, R. I. (2010). *Gestión de la calidad de la enseñanza artística a través de la certificación de competencias docentes* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. E-spacio UNED. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Rigluayas/Documento.pdf>
- Gluyas, R. I., Esparza, R., Romero, M. C. y Rubio, J. E. (2015). Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15 (3), 1-25. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347022.pdf>
- Hombrados-Mendieta, M. I. y Gómez-Jacinto, L. (2001). Potenciación en la intervención comunitaria. *Intervención Psicosocial*, 10 (1), 55-69. <https://journals.copmadrid.org/pi/archivos/68007.pdf>



- INEE (2016a). *ECEA: Infraestructura para el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes*. Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/ECEA3-1.pdf>
- INEE (2016b). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias*. Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/06/P1D244.pdf>
- INEE (2019). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- Marta, E. (2007). La psicología comunitaria y la intervención de redes para sostener las familias. En M. I. González (Ed.), *El cuidado de los vínculos. Mediación familiar y comunitaria* (pp. 190-218). Editorial Universidad del Rosario.
- Mendoza, J. (2021). Cantidad de estudiantes que abandonaron la escuela como resultado de la pandemia por COVID-19 en México de abril a agosto de 2020, por nivel educativo. *Statista*. <https://es.statista.com/estadisticas/1196796/desercion-escolar-nivel-educativo-covid-mexico/>
- Micklewright, J. (1999). Education, inequality and transition. *Economics of Transition*, 7 (2), 343-37. <https://doi.org/10.1111/1468-0351.00017>
- Miranda, F. (2018). Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública. *Perfiles educativos* 40 (161), 32-52. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2018.161.58564>
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar*. Paidós.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://www.uv.mx/orizaba/cosustenta/files/2014/03/Morin_E_Los_Siete_Saberes_necesarios_a_la_Educacion_del_futuro.pdf
- North, D., Wallis, J., Webb, S. B. y Weingast, B. (2007). Limited Access Orders in the Developing World: A New Approach to the Problems of Development. *Policy Research Working Paper 4359*. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-4359>
- SEP (2020). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2019-2020*. Secretaría de Educación Pública. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf

