

MODELOS ORGANIZACIONALES Y/O PEDAGÓGICOS PARA LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

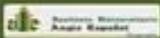
ISBN: 978-607-9003-13-5



9 786079 100313 51

LÍNEA EDITORIAL

MODELOS ESCOLARES Y
SISTEMA EDUCATIVO



Coordinador

Arturo Barraza Macías

Autores

**Mario César Martínez Vázquez, Víctor Manuel Calderón
Arambula, Élide Lerma Reyes, Ada Lucero Ibáñez
Aldaco, José Refugio Rentería Silerio, Arturo Barraza
Macías, Yesenia Delgado Vázquez, Heriberto Monárrez
Vásquez y Salvador Barraza Nevárez**

MODELOS ORGANIZACIONALES Y/O PEDAGÓGICOS PARA LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

Coordinador

Arturo Barraza Macías

Autores

**Mario César Martínez Vázquez, Víctor Manuel Calderón
Arambula, Élide Lerma Reyes, Ada Lucero Ibáñez Aldaco,
José Refugio Rentería Silerio, Arturo Barraza Macías,
Yesenia Delgado Vázquez, Heriberto Monárrez Vázquez y
Salvador Barraza Nevárez**

Primera Edición: Mayo del 2014
Editado en México
ISBN: 978-607-9003-13-5

Editor:
Instituto Universitario Anglo Español

Línea Editorial: Modelos Escolares y Sistema Educativo
Coordinador de la Línea Editorial:
Arturo Barraza Macías

Corrección de estilo:
Paula Elvira Ceceñas Torrero

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido
total o parcialmente por ningún otro medio
sin la autorización por escrito de los editores.

MODELOS ORGANIZACIONALES Y/O PEDAGÓGICOS PARA LA ESCUELA DEL SIGLO XXI
COORDINADOR ARTURO BARRAZA MACÍAS

PREFACIO

En estos últimos meses los profesores, y la comunidad académica nacional, han centrado su atención en la reforma educativa promovida por Enrique Peña Nieto. Muchos son los discursos que se elaboran a su alrededor, desde las apologías serviles hasta la crítica endémica de la izquierda magisterial; sin embargo, más allá de estas discursos hegemónicos, en los medios de comunicación, se vuelve necesario realizar análisis más detallados y fundamentados de esta reforma.

Si se parte del hecho de que esta reforma tiene por objeto algunos aspectos centrales de nuestro sistema educativo nacional es factible, y correcto, considerarla una reforma educativa, no obstante, lo que sí se puede cuestionar es su abordaje parcializado del sistema educativo, ya que esta reforma deja de lado aspectos importantes de nuestro sistema educativo que desde hace varias décadas necesitan una reforma urgente (p. ej. La descentralización curricular, la autonomía escolar, etc.).

Entre los diferentes aspectos que no son tocados por esta reforma educativa sobresale uno de ellos: el modelo organizacional de nuestras instituciones educativas. A este respecto se puede discutir de manera seria y formal a partir de un verdadero conocimiento de los modelos escolares contemporáneos; en ese sentido, es que el Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español de la ciudad de Durango ofrece un espacio curricular para discutir y analizar los modelos escolares contemporáneos.

El resultado de los análisis realizados por los doctorantes se ha plasmado en múltiples ensayos que han sido recuperados en dos libros electrónicos y varios artículos de revistas. El presente libro es el tercero de esta línea editorial y se constituye por nueve trabajos que dan lugar al mismo número de capítulos.

En el primer capítulo Mario César Martínez Vázquez, alumno de la generación 2012, aborda el tema de las escuelas imán considerándolas una atracción académica; en el segundo capítulo Víctor Manuel Calderón Arambula, alumno de la generación 2011, trata el tema de la educación inclusiva a partir de las dudas y temores que genera; en el tercer capítulo Élide Lerma Reyes, alumna de la generación 2013, aborda desde una perspectiva crítica el tema de las escuelas de tiempo completo; en el cuarto capítulo Ada Lucero Ibáñez Aldaco, alumna de la generación 2013, analiza desde sus principios prescriptivos a la escuela inteligente; en el quinto capítulo José Refugio Rentería Silerio, alumno de la generación 2013, reflexiona sobre las escuelas eficaces a partir de la política educativa mexicana; en el sexto capítulo Arturo Barraza Macías, egresado de la generación 2005 y actualmente docente en el ya mencionado programa doctoral, presenta una propuesta sucinta para configurar una escuela razonablemente estresante; en el séptimo capítulo Yesenia Delgado Vázquez, alumna de la generación 2013, analiza la tradición estadounidense de escuela acelerada; en el octavo capítulo Heriberto Monárrez Vásquez, alumno de la generación 2012, discute la pertinencia de la escuela fe y alegría para el contexto mexicano; y por último Salvador Barraza Nevárez, alumno de la generación 2012, reflexiona sobre las organizaciones de aprendizaje con relación al cambio educativo.

Resta solo invitar a los potenciales lectores a que aborden desde una perspectiva crítica su lectura, a fin de discutir seriamente la necesidad de un cambio organizacional en el sistema educativo mexicano.

CONTENIDO

PREFACIO	3
LAS ESCUELAS IMÁN. UNA ATRACCIÓN ACADÉMICA <i>Mario César Martínez Vázquez</i>	6
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. DUDAS Y TEMORES DEL MODELO. <i>Víctor Manuel Calderón Arambula</i>	17
ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO <i>Élida Lerma Reyes</i>	33
LA ESCUELA INTELIGENTE <i>Ada Lucero Ibáñez Aldaco</i>	48
ESCUELAS EFICACES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO <i>José Refugio Rentería Silerio</i>	56
ELEMENTOS PARA UNA ESCUELA RAZONABLEMENTE ESTRESANTE. PROLEGÓMENO PARA UN MODELO DE ESCUELA SALUDABLE <i>Arturo Barraza Macías</i>	70
ESCUELAS ACELERADAS <i>Yesenia Delgado Vázquez</i>	81
ESCUELA FE Y ALEGRÍA: ¿UNA ESCUELA VIABLE PARA EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO? <i>Heriberto Monárrez Vásquez</i>	91
ESCUELAS QUE APRENDEN: EL CAMBIO EDUCATIVO Y LOS PROFESORES <i>Salvador Barraza Nevárez</i>	103

LAS ESCUELAS IMÁN. UNA ATRACCIÓN ACADÉMICA

Mario César Martínez Vázquez

Asesor Técnico Pedagógico de Educación Primaria

Adscrito a la Zona Escolar No. 104

mmartinez_70as@hotmail.com

Resumen

El presente artículo da cuenta de manera general, de la corriente de descentralización que desencadenó el movimiento de elección de escuela y, en particular, del consecuente surgimiento de la escuela magnet o imán como producto social y político derivado de la segregación racial de facto entre grupos étnicos de Estados Unidos. Además, muestra el modelo pedagógico en que se inscribe, el tipo de formación que ofrece (desde matemática, ciencia y tecnología hasta humanidades), su concepto y sus características como escuela pública, los requisitos de inscripción, los beneficios y las críticas que deriva y que permiten una mejor valoración de su arquetipo de escuela como oferta educativa.

Palabras clave: elección de escuela, escuela imán, segregación racial, temas centrales, modelo pedagógico, atraer.

Abstract

This article gives an account in a general way, from the current of decentralization that triggered the movement of school choice and, in particular, of the consequent emergence of the magnet school as social and political product derived from the de facto racial segregation between ethnic groups in the United States. In addition, it shows the pedagogical model on which it is registered, the type of training that offers (from the mathematics, science and technology to the humanities), its concept and its characteristics such as public school, the requirements for registration, the benefits and the criticism that drift and allow for a better evaluation of its archetype of school as educational offer.

Key words: school choice, magnet school, racial segregation, central themes, pedagogical model, attract.

Se dice que durante el siglo XX, los sistemas educativos transitan de un modelo educativo centralizado a un modelo descentralizado debido a considerarlo tanto por gobiernos conservadores como neoliberales, como la mejor vía para lograr una mejora en la calidad educativa (Barraza, 2009).

Algunas de sus consecuencias económicas, políticas e ideológicas traen consigo que a partir de la publicación del informe *Nation at Risk* en 1983 (Levin, 2000), se marca el comienzo de un poderoso ataque a la escuela pública como causante de la crisis en el sistema educativo estadounidense y una campaña a favor de un modelo de mercado en el que la competencia y la libre elección se retoman como los principales valores para la educación (Ortega, 2009).

Para Apple (1996, citado por Ortega, 2009), este movimiento surge por el carácter ideológico y de poder que la escuela encierra, pues en gran parte de la sociedad norteamericana se responsabilizaba a la escuela pública de la mayor parte de los problemas sociales; principalmente los neoliberales y neoconservadores, quienes por sus creencias, pensaban que la sociedad debería exigirle el cumplimiento de estándares de excelencia, la promoción de valores tradicionales y el acercamiento de sus objetivos a las necesidades de las empresas. Por lo que simbólicamente conforman un bloque entre la nueva derecha y los intelectuales conservadores que trae consigo el impulso de la premisa sobre la implementación de programas de elección de escuela.

En el año de 1989 se realiza en Estado Unidos una reunión entre el presidente y las autoridades gubernamentales, que conduce el establecimiento de compromisos y acciones concretados en Objetivos Nacionales para la Educación del país, que en su flexibilidad permitieron que estados y comunidades pudieran desarrollar sus propias estrategias de mejoramiento (Pini, 2000). Por su carácter de país descentralizado, lo anterior implicó que se estableciera un programa que reflejara la necesidad de apoyar financieramente algunas áreas, respetar la toma de decisiones a nivel local y estatal y controlar el uso de los fondos a través de los resultados.

En ese discurso, que crean nuevos imaginarios colectivos que se analizan, discuten y traen como consecuencia la obtención de estructuras administrativas descentralizadas y la diversificación de la oferta educativa. Dentro de los ejes centrales de esa oferta y nueva política educativa se constituye esa elección de escuela, que se establece con la intención de expandir la escuela pública pero que

en su difusión configura nuevas formas de hacer escuela, aunque también de tipo público. Los planteles de este programa tienen la particular característica de que el financiamiento otorgado para prestar su servicio debe ser público pero su provisión puede ser estatal o privada (Barraza, 2009).

Con ello, señala Pini (2000) que en el contexto ya del avance en el movimiento de 'School Choice' o 'Elección de Escuela' como propuesta de reforma en los Estados Unidos por parte de grupos conservadores y progresistas en la lucha por el control de la educación, se camina hacia la discusión del tema y la constitución de un espacio controvertido que se coloca en el centro de atención de los padres de familia en la educación norteamericana actual. Esto se debe a que este movimiento tiene tintes ideológicos diversos que van desde la elección de sólo escuelas públicas, privadas laicas hasta la elección de escuelas públicas o privadas sin distinción.

Debido a ello, la elección de escuela se convierte en una política gubernamental que busca que todos los padres envíen a sus hijos a la escuela de su elección independientemente de sus ingresos o de su lugar de residencia, es decir, con base en las necesidades de sus hijos y no de su ubicación geográfica (Barraza, 2009).

Una de las escuelas de este tipo es la Escuela Magnet o Imán, la cual tiene que ver con una de las formas más antiguas de la selección de escuelas subvencionadas públicamente, y que se desarrollaron para atraer a los estudiantes de diferentes características y orígenes, étnicos o raciales con el fin de reducir la segregación.

Origen de la Escuela Imán

Las escuelas imán surgieron en los años sesenta en los Estados Unidos como una opción para disminuir el fenómeno de la segregación racial a partir de la política de incorporar y propiciar la conveniencia de niños con distintos orígenes étnicos en

una misma escuela como una manera de abordar la desigualdad educativa (Waldrip, 2013.)

Chen (2007) menciona, que las escuelas imán surgieron a finales de 1960 y principios de 1970 como una herramienta para terminar con la segregación racial y académica.

Al respecto Waldrip (2000) indica que después de una ardua lucha antidiscriminación, en un principio eran llamadas escuelas alternativas para reducir la segregación y el aislamiento racial de facto, y que el término escuelas imán entro en uso después de establecerse una Escuela de Artes Visuales en 1975 en Houston, Texas, y fue utilizado para describir la manera en que ‘atrajo’ a los estudiantes.

Es importante recordar que en esos años, la segregación racial era un fenómeno extendido en todos los ámbitos de la vida de los estadounidenses. Asimismo, los años sesenta marcaron la aparición de movimientos de protesta que se oponían a esa situación (King, Carson & Shepard, 2001) y, junto con ellos, poco a poco se fueron creando escuelas públicas que alentaron el inicio del fin de la segregación racial.

De esta manera, los orígenes de las escuelas imán se encuentran, estrechamente relacionados con estas historias de protesta y reivindicación de los derechos de las minorías. Es decir, antes de proyectarse como una alternativa pedagógica, las escuelas imán tuvieron un origen esencialmente político.

Entendiendo la Escuela Imán

En general, la escuela imán puede definirse como una escuela pública que normalmente tiene una función especializada como la ciencia, la tecnología o las artes; por lo que ofrece a los alumnos una orientación temática según el medio ambiente donde se desarrollen.

Se trata pues de escuelas públicas de elección, elementales y secundarias que son operadas por los distritos escolares o por consorcios de distritos

escolares y que pueden, solicitar y recibir fondos adicionales de fundaciones y empresas particulares. Trabajan a partir de un tema focalizado y un currículum alineado a los temas generales ya antes señalados –ciencia, tecnología y artes-. Frecuentemente usan un enfoque de aprendizaje basado en la investigación o en el desarrollo de proyectos y utilizan los mismos estándares básicos del distrito o del estado para todas las asignaturas, pero enseñan siguiendo el tema general de la escuela.

Las escuelas imán parten de la premisa de que los educandos no aprenden de la misma manera, y que si se logra encontrar un tema unificador o una diferente estructura organizativa del currículum para estudiantes con intereses similares, esos estudiantes aprenderán más en todos los ámbitos; es decir, si una escuela imán logra atraer a los estudiantes y maestros se estará iniciando una historia de éxito, ya que todos están ahí porque lo desearon y no porque fueron asignados (Waldrup, 2013).

Para Chen (2007) los estudiantes que asisten a las escuelas imán en su mayoría son los que están más cerca, aunque esto no siempre es así, ya que los límites pueden parecer arbitrarios. Lo que las identifica es que por lo general ofrecen una educación alternativa a los alumnos; algo diferente a la escuela regular que hace que asistir sea una opción atractiva para muchos estudiantes, lo que aumenta la diversidad de la población estudiantil en su interior y evita voluntariamente el aislamiento racial.

Las escuelas imán tienen el objetivo de atraer (metáfora del imán) a estudiantes de diversos estratos socioeconómicos, orígenes étnicos y zonas escolares concentrándose en un ramo específico relativo a los temas de los programas imanes que proveen de un amplio campo de opciones para una variedad de intereses estudiantiles. Las metas de los programas imanes son el proveer una oportunidad educacional excelente para los estudiantes y el facilitar la cooperación y colaboración multicultural, en donde, según Chen (2007), se crea un entorno que atrae a los estudiantes y familias de otras zonas de la escuela en la que serán voluntarias para acabar con la segregación de sus hijos.

Aunque las escuelas imán no están definidas por área, pueden asistir a éstas todos aquellos estudiantes que vivan o no dentro del distrito en que se ubica (Ortega, 2009). Para inscribirse a ellas, algunas escuelas imán someten a los estudiantes aspirantes a un examen, entrevista o audición en donde exigen que éstos demuestren sus conocimientos o aptitud en la especialidad para tener el derecho a ingresar o los seleccionan mediante un sistema de lotería –si las solicitudes exceden el número de espacios-, mientras que otras son abiertas a los estudiantes que expresan un interés en la rama de estudio (www.colorincolorado.org/articulo/13623 2007). Todo ello fomenta la motivación por las altas expectativas académicas, las buenas calificaciones y el buen comportamiento (Merino, 2013). Es importante señalar, que puede haber escuelas imán dentro de escuelas públicas o tener un plantel ex profeso para su servicio.

Modelo pedagógico de la Escuela Imán

Se dice que un modelo es “la representación ideal de un proceso” (Diccionario de ciencias de la educación, 1995, p. 1087). Por lo que partiendo de esta definición y de que la pedagogía estudia todo proceso educativo en sus distintas manifestaciones, la cual, incluye los procesos de enseñanza y aprendizaje; puede decirse, que un modelo pedagógico es aquel que muestra cómo realizar el proceso educativo, acorde a las necesidades de una sociedad con características determinadas; establece los contenidos a trabajar en él y, es objeto de imitación en otras sociedades. En este caso el modelo pedagógico de la escuela imán es de tipo organizacional porque privilegia los aspectos y componentes organizativos de la institución para alcanzar sus objetivos, propiamente su elección libre y la traducción de tópicos centrales en rendimiento.

Pretende la formación de las potencialidades funcionales o facultades de los distintos sujetos de la sociedad no de la misma manera, sino ofreciendo opciones a las que mejor se adapten. Se caracteriza por ser activo a través de

diferentes actividades como la manipulación, la observación, el manejo de situaciones concretas o la realización de proyectos.

Podría enmarcarse dentro de una tendencia pedagógica liberal renovada (Libaneo, 1997), en la que el papel de la escuela imán es el de adecuar a las necesidades individuales el medio social. En este sentido, la escuela debe proporcionar experiencias que permitan al alumno la interacción de sus estructuras cognitivas con las estructuras del medio y las exigencias sociales de manera holística (Rodríguez, 2007, citado por Ortega, 2009). El papel del maestro es ser un guía, auxiliar y facilitador; y, el papel del alumno el de ser un participante activo e investigador que entra en contacto con la realidad, obtiene datos que procesa y comprende tratando de construir conceptos y teorías desarrollados por las ciencias, como pequeño científico (Blanch, 2007).

En la relación maestro-alumno de la escuela imán, el maestro pierde su lugar de privilegio y ejecuta el papel de auxiliar y asesorar el desarrollo del niño, y la disciplina la impone el quehacer del grupo; los contenidos de enseñanza son establecidos en función de experiencias que el sujeto vive frente a desafíos y problemas. Se privilegian los procesos mentales y habilidades cognitivas derivados de temas centrales como: Carreras y Profesiones; Comunicaciones y Humanidades; Educación Internacional; Ciencias, Matemáticas y Tecnología; Aviación, Arquitectura y Liderazgo; Robótica, Ingeniería y Biotecnología; Montessori y Lenguas del mundo; y, Artes Visuales y de Actuación. Todos ellos relacionados con el currículo nacional y con el talento de los alumnos y el interés de los padres.

Los presupuestos de aprendizaje se basan en que la estimulación parte del problema en relación a los intereses del alumno; los métodos de enseñanza utilizados son de carácter experimental, investigativo, heurístico y de solución de problemas (apoyados en teorías de Dewey, Montessori, Decroly, Piaget y otros). Igualmente se aprovecha el trabajo en grupo. Y, las manifestaciones en la práctica escolar más comunes del modelo de escuela imán persisten en los niveles de

primaria y secundaria, tanto en Estados Unidos como en Europa y América de Sur, en donde cada escuela se especializa en un tema.

Logros de la Escuela Imán

Se puede señalar que la diversidad es un elemento importante de las escuelas imán, las cuales atraen una amplia gama de estudiantes basándose en sus intereses dentro de los temas que se ofrecen. A este tenor, algunos de los beneficios especiales (Brooks, 2000 en Ortega, 2013; Waldrup, 2013) de las escuelas imán incluyen: mejorar el rendimiento académico, diversificar la matrícula de los alumnos; reducir la indisciplina; incrementar las tasas de asistencia; valores de graduación más altos; mayor satisfacción de los profesores y reducción de la rotación de la planta docente; currículum innovador; especialización del personal docente e incremento de satisfacción de los padres.

Algunas críticas a la Escuela Imán

Chen (2007) indica que la escuela imán no está libre de críticas, y algunas de las más comunes son: que las escuelas imán “dañan” a las escuelas públicas de zona al atraer a los alumnos más destacados y talentosos, provocando el perjuicio de estas últimas al no contar más con estudiantes sobresalientes; que como algunas escuelas imán seleccionan a sus discípulos, se genera una situación de exclusión, debido a que, en la práctica no todos tienen la oportunidad de vivir esta experiencia; que los alumnos de las escuelas imán acarrean recursos de los programas escolares regulares; y, que a pesar de que originalmente las escuelas surgieron como una respuesta a la segregación racial, paradójicamente ahora ellas mismas están propiciando una nueva segregación geográfica basada en las habilidades y talentos de los estudiantes.

Conclusiones

Las escuelas magneto o imán son producto del contexto social -económico, político y cultural- vivido durante los años sesenta en los Estados Unidos, es decir, las condiciones de segregación racial en que vivían diversos grupos de diferente origen étnico, en intención de disminuirla.

En cuanto a los contextos filosófico, psicológico y pedagógico de su modelo, se debe señalar que es una escuela pública de libre elección –aunque podría señalarse que sólo en el discurso, pues en realidad quien elige es la escuela y no el alumno-, que puede obtener recursos adicionales de instituciones privadas; que se mantiene, se fortalece y se extiende ante la crisis del estado benefactor caracterizado por la disminución de su incidencia en el terreno educativo (Pedró, 1993); trabaja con un currículo afín al distrito donde se ubica, enfocando éste a tópicos centrales de interés social y particular (matemática, ciencia, tecnología y humanidades) que pretenden desplegar un tipo de educación alternativa basada en métodos convincentes que atraen a estudiantes de buenos resultados académicos y con altos intereses y potencialidades.

Como toda institución educativa tiene pros y contras dependiendo desde la perspectiva de donde se mire y de las necesidades y expectativas de formación que se requieran en tanto estudiantes, o de elección, en cuanto padres de familia.

Referencias

Barraza, A. (2009). School choice o Elección de escuela. En A. Barraza. *Tendencias y modelos para la escuela del siglo XXI*. (pp. 13-20). México: IUNAES

Blanch, H. (2007). Las escuelas Magneto atraen muchos elogios. Recuperado el 2 de septiembre de 2013, de <http://weblog.mendoza.edu.ar/robotica/archives/014222.html>

- Chen, G. (4 de diciembre de 2007). ¿What is a Magnet School? Recuperado el 27 de agosto de 2013, de <http://www.publicschoolreview.com/articles/2>
- Diccionario de ciencias de la educación*. (1995). Vol. 2. México: Santillana
- Escuelas imán (escuelas magnet) (s.f.). Recuperado el 28 de agosto de 2013, de www.colorincolorado.org/articulo/13623
- King, M. L., Carson C. y K. Shepard. (2001). *A call to conscience: the landmark speeches of Dr. Martin Luther King, Jr.* New York: IPM (Intellectual Properties Management) in association with Warner Books
- Libaneo, J. C. (1997). *Tendencias pedagógicas en la práctica escolar*. México: Universidad Católica de Goías y Universidad Federal de Goías, Brasil
- Levin, H. (2000). "Las Escuelas Aceleradas: Una Década de Evolución". *OPREAL*. Octubre de 2000. 18, 4-27
- Magnet Schools. (s.f.). Recuperado el 28 de agosto de 2013, de www.inspirulina.com/los-colegios-iman-es-o-magnets-schools.html
- Merino, M. (Febrero, 2013). Escuelas imán: la inclusión del pueblo gitano. *Educación Infantil y Primaria*. Recuperado el 28 de agosto de 2013, de www.accionmagisterial.org/.../escuelas-iman-la-inclusion-del-pueblo-gitano
- Ortega, E. (2009). ¿Qué es una escuela imán? En A. Barraza. *Tendencias y modelos para la escuela del siglo XXI*. (pp. 42-47). México: IUNAES
- Pedró, F. (Enero-Abril, 1993). Estado y Educación en Europa y los Estados Unidos: situación actual y tendencias de futuro. *Revista Iberoamericana de Educación. Estado y Educación*. 1.
- Pini, M. (2000). Política educativa, prácticas y debates en los Estados Unidos. Reflexiones sobre América Latina. Recuperado el 27 de agosto de 2013, de www.rieoei.org/rie20a05.htm
- Waldrip, D. (03 de mayo, 2000). Magnet Scholls of America. Notas del escritorio de Don. Reminiscencias o la radicalización de Don Waldrip. *Presentación de la XVIII Conferencia Internacional de Escuelas Magnet*. Tucson, AZ. Recuperado el 28 de agosto de 2013, de <http://www.magnet.edu/resources/msa-history>

Waldrip, D. (2013). Magnet Schools of America. A brief history of Magnet School.
Recuperado el 28 de agosto de 2013, de
<http://www.magnet.edu/resources/msa-history>

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. DUDAS Y TEMORES DEL MODELO

Víctor Manuel Calderón Arambula

Secretaría de Educación del Estado de Durango

Escuela Secundaria Técnica 67

vic6ca@hotmail.com

Resumen

La Inclusión Educativa como modelo escolar, transita de la negación de un derecho constitucional hacia la incertidumbre magisterial. Las Escuelas Inclusivas como un modelo de equidad para los alumnos, despierta interrogantes en los maestros desde su concepción misma hasta su aplicación didáctica; el presente trabajo busca reflexionar en torno a las preguntas que generan la incertidumbre en el maestro, transitando desde el origen del modelo educativo, atendiendo los elementos que lo caracteriza y puntualizando algunas implicaciones didácticas que pueden generar una idea clara de lo que busca el modelo de Escuelas Inclusivas; finalmente, y a manera de reflexión, se pondera una realidad que sufren las escuelas que limita hacer patente este reclamo mundial de democratizar la educación para todos en igualdad de circunstancias y con las mismas oportunidades dentro de un mismo contexto escolar.

Palabras clave: inclusión, necesidades, diversidad, discapacidad

Abstract

Inclusive Education as a model school, goes from the denial of a constitutional right to uncertainty teacher, Inclusive Schools as a model of fairness to students, teachers raises questions on from its conception to its didactic application, this paper seeks reflect on the questions that generate uncertainty in the master, going from the origin of the educational model, taking the elements that characterize and pointing out some educational implications that can generate a clear idea of what you are looking for Inclusive Schools model finally way and is weighted to reflect a reality faced by schools to clearly show this limited world demand to democratize education for all in the same circumstances and with equal opportunities within a school context.

Key words: inclusion, needs, diversity, disability

Introducción

La Inclusión Educativa como modelo escolar, ha despertado una serie de interrogantes en el magisterio y ha puesto en la palestra de la discusión lo que por

derecho le corresponde a todo miembro de una sociedad moderna, el derecho a la educación sin exclusión, ante esto, instituciones educativas de orden mundial han sentado las bases para transformar los sistemas educativos, buscando proteger y dar seguridad a los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del marco escolar de escuelas regulares. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como principal promotora de la Inclusión Educativa, ha promovido foros de discusión sobre el tema que han sentado las bases para aplicar y entender la necesidad de incorporar a las escuelas regulares, a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, la declaración de Salamanca (España 1994) es la que define el rumbo que se le desea dar a la Educación Inclusiva también conocida como Escuelas Inclusivas o Escuela para Todos.

Para entrar a la comprensión de este modelo es necesario penetrar en el análisis de varios elementos que la integran, la concepción del presente ensayo analítico, tiene la intención de dar respuesta a interrogantes comunes que surgen dentro del magisterio y que inhiben su compromiso en los procesos de inclusión, la disertación de estos temas es con la finalidad de entender sus características principales, preguntas como: ¿Qué hago con ellos?, ¿De dónde viene esto?, ¿Pero qué es?, ¿Qué la caracteriza? Y ¿Y a ello como les enseño?, son comunes en el maestro cuando se enfrenta a la necesidad de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales sean de orden físico, intelectual o social, el presente trabajo pretende propiciar la reflexión en torno a estas interrogantes y proporcionar de esta manera una comprensión de lo que son las Escuelas Inclusivas o Escuelas para Todos.

La concepción de este modelo escolar en el cual las diferencias se asumen como áreas de oportunidad para desarrollar un trabajo áulico diversificado, en el que la enseñanza del maestro este en consonancia a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y de esta manera brindar las mismas oportunidades para lograr aprendizajes significativos entre los diferentes miembros del grupo, el entender su conceptualización, su origen, sus características que la identifican, su

metodología de trabajo y sus implicaciones, abordadas de manera sencilla, es el propósito de este trabajo el cual se compone de dos elementos fundamentales en su análisis, la parte descriptiva de manera narrativa de lo que son las Escuelas Inclusivas y la parte reflexiva de lo que se hace en la actualidad en las escuelas que intentan asumir estos principios de trabajo todo ello bajo el marco de dar respuesta a las seis interrogantes planteadas con anterioridad que el magisterio tiene, ante este nuevo reto de trabajo.

Desarrollo

Uno de los problemas fundamentales a los que se enfrenta la Inclusión Educativa está en la manera en que los docentes reaccionan ante la posibilidad de contar en sus aulas con alumnos con necesidades educativas especiales, algunos los hacen con temores, otros más con dudas y en muchos de los casos con rechazo, pero en todos se generan interrogantes que de acuerdo a la manera en que les sean resueltas forjarán una inercia positiva o negativa en la aplicación de este modelo educativo, en el presente trabajo abordaremos algunas de estas interrogantes para su análisis y discusión.

¿Qué hago con ellos? (la incertidumbre)

¿Maestro y qué hago con ellos en el aula? pregunta del profesor ante la posibilidad de incorporar en su aula a un alumno que se sale del parámetro de lo “normal” de los que atiende; ante este reclamo y contra muchos otros, el alumno con necesidades educativas especiales a tenido que luchar durante muchos años para que su derecho a la educación sea reconocido y valorado, primero por la sociedad en su conjunto y posteriormente por los sistemas educativos en el contexto mundial, este tipo de alumnos paso del anonimato y la negativa total a sus derechos durante el siglo XIX transitando por la segregación educativa del siglo XX al concebirlo como un sujeto incapaz de sobrevivir en el contexto

educativo de las escuelas regulares, para buscar en el siglo XXI que su derecho a la integración social y educativa se consolide.

¿De dónde viene esto?

La idea reformadora de la concepción educativa para los alumnos con necesidades especiales, tienen su origen en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de la UNESCO realizada en Jomtien Thailandia (UNESCO, 1990), y reafirmada en la conferencia de Salamanca (ONNUEC-MECE, 1994) de la propia UNESCO, en donde se gesta la idea de desarrollar o promover sistemas educativos con una orientación inclusiva que propicie la incorporación de todos aquellos alumnos que no se benefician de ella y que se encuentran excluidos y que por una u otra razón no reciben el derecho a la educación.

La declaración de Salamanca define claramente el rumbo que se le desea imprimir a este modelo:

Los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso en un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades. Las escuelas ordinarias con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos: además proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación coste/eficacia del sistema educativo. (UNESCO, 1994, p. 2).

Bajo el cobijo de esta declaración surge en el mundo la idea de las instituciones educativas participantes de transformar o promover sistemas educativos con una orientación inclusiva, La *Declaración Mundial sobre Educación*

para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990), han demostrado ser una guía útil para los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores y los profesionales del desarrollo cuando se trata de elaborar y de poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica.

¿Pero qué es?

Ante este panorama mundial surge el concepto de inclusión educativa, el término simple de inclusión, hace referencia a ser parte de algo o formar parte de un todo, es decir, inclusión es estar integrado a algo en un todo; Stainback (1992) definen una escuela inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito (Sarto & Venegas, 2009), por lo tanto, en el ámbito educativo, esto es entendido como la necesidad urgente y apremiante de incorporar a los alumnos en su diversidad a un mismo contexto educativo igual para todos, de tal manera, que tengamos que concebir un sistema educativo nacional, en donde la diversidad de alumnos tengan un lugar especial, acorde a sus capacidades dentro del proceso áulico y bajo una misma concepción escolar, eliminar la segregación y conformar un modelo de escuela en donde todos los alumnos y su diversidad tengan cabida, es el propósito fundamental e la Inclusión Educativa, de ahí el nombre que recibe este modelo escolar de Escuela Inclusiva o Escuela para Todos.

Si consideramos que la UNESCO describe a la educación inclusiva como: "un proceso para tomar en cuenta y responder a las diversas necesidades de todos los estudiantes por medio de prácticas inclusivas en aprendizaje, culturas y

comunidades, y reduciendo la exclusión dentro de la educación". (UNESCO,1994, 7).

Estaremos entrando a una dinámica reformista de la concepción escolar, es decir, en primer lugar, la educación inclusiva se tiene que mirar como actitud de servicio Hacia todos los alumnos por igual, en donde el sistema de valores y creencias este direccionado hacia la equidad educativa de los beneficiarios en donde se acoge a todos los alumnos por igual, comprometiéndose los participantes a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad y a cada ciudadano de una democracia, el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, del cual no debe ser excluido.

Hoy en día la Inclusión Educativa no centra su atención hacia los alumnos con necesidades educativas especiales en relación a un impedimento físico o psicológico, la concepción inclusiva va más allá de esa acotada idea, la inclusión busca incorporar y aglutinar en un mismo centro escolar a los desiguales en la lengua, la cultura, la religión, el sexo, la discapacidad, las preferencias sexuales, el estado socioeconómico, el marco geográfico y muchas más concepciones, que denotan la multiculturalidad existente en la escuela; La inclusión se centra pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos, seguros y alcancen el éxito; la Educación Inclusiva, trata de acoger a toda esa diversidad de alumnos en edad escolar, comprometiéndose a garantizar su derecho inalienable a la educación.

La Escuela Inclusiva es la nueva utopía de la educación, el nuevo modelo, es un nuevo paso hacia la integración y normalización del conjunto de la población escolar, dentro de las escuelas y currículos básicos. Dicha escuela nace de concebir que la educación y la inclusión social de todas las personas no es sólo un derecho individual sino una exigencia ética y una cuestión de justicia, es un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan sus necesidades educativas satisfechas.

¿Qué la caracteriza? (el conocimiento)

El enfoque de Educación Inclusiva, asume los cambios de paradigmas que explican actualmente la discapacidad, comprendiendo las barreras que limitan la actividad y restringen la participación de los niños y niñas con discapacidad, con la finalidad de desarrollar escuelas que sean capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de ellos, en un marco de respeto y reconocimiento de derechos que involucra al resto del conjunto social.

El reto mayor de la Educación Inclusiva esta en construir un sistema que incluya a todos los alumnos sin distinciones ni exclusiones y que este estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos, el problema o dilema ante el que estamos, ya no es cómo integrar a algunos alumnos con necesidades educativas especiales, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela.

Algunas de las características que identifican a la Escuela Inclusiva y que se pueden considerar como ventajas del modelo, es el sentido cohesivo de comunidad, la aceptación de las diferencias y la respuesta a las necesidades individuales, así mismo, en este tipo de escuelas, ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que el apoyo es recibido dentro de la misma aula en la que comparte conocimientos con los de su misma edad sin distinciones ni segregaciones, para ello, se requiere una vinculación estrecha entre el profesor de apoyo y el maestro de la asignatura, que tienen que estar en muchas ocasiones dentro de la misma aula, compartiendo experiencias de trabajo y fomentando el desarrollo integral de los alumnos acorde a sus capacidades individuales.

Algunos principios básicos de escuelas con un enfoque inclusivo son los que maneja la Escuela Amara la cual establece claramente su concepción de escuela en su afirmación de concebirlas como aquellas que:

potencian la autonomía de actuación y de pensamiento siendo tolerantes y buscando acuerdos a través del diálogo; ante los conflictos no resueltos por esa vía consideran las decisiones colectivas mayoritarias como la alternativa a seguir; defienden una actitud activa y creativa como medio para cambiar las estructuras y solucionar las dificultades; intentan resolver los nuevos problemas y necesidades de la comunidad escolar; apuestan por el interculturalismo, de manera que cada miembro a través de la interacción e información, sin prejuicios, adquiera, una mentalidad abierta y tolerante hacia las distintas culturas y, recursos que le sirvan para desenvolverse en diferentes modelos culturales (Sarto & Venegas, 2009, 86)

La Educación Inclusiva supone la implementación de estrategias y recursos de apoyo que ayuden a las escuelas y sus maestros a enfrentar con éxito los cambios planteados. Es un concepto que va más allá de la integración, implica que todos los niños y niñas de la comunidad aprendan juntos, favorece el desarrollo y aprendizaje de las personas con discapacidad ofreciéndoles la oportunidad de ser y crecer en un contexto que los acoge, los respeta y les permite su desarrollo integral y su participación en igualdad de condiciones que los demás seres humanos.

Una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo y una cultura de la paz basada en el respeto, en la valoración de las diferencias y en la tolerancia. Difícilmente se puede aprender a respetar las diferencias si no se convive con ellas, si las diferencias de cualquier tipo se obvian y se excluyen. Una cultura de paz tiene que ver con equidad, justicia e igualdad.

Las Escuelas Inclusivas funcionan mediante proyectos o programa explicitados en su Proyecto Educativo, esto quiere decir que para alcanzar los objetivos que las escuelas pretenden en relación a los alumnos, padres, profesores, familias y comunidad, se diseñan planes de acción que contienen de manera pormenorizada los pasos a seguir, desde un enfoque de investigación-acción-reflexión.

¿Y a ellos como les enseño? (su didáctica)

Bajo esta concepción de escuela se tienen que modificar los paradigmas didácticos en el aula, de tal manera que los estilos de enseñanza de los maestros sufran profundas modificaciones, en donde el proceso de enseñanza aprendizaje interactivo este presente, un proceso dentro del cual los alumnos participan activamente en su propia educación y la de sus compañeros, y en donde la educación debe ser para la maduración y autodeterminación personal, para insertarse activamente en el cambio, facilitar las reconversiones, utilizar y crear bienes culturales, y así encontrar sentido a la vida y optar por una mejor calidad de vida. De igual manera, se tiene que modificar la diversidad en las formas de lograr los aprendizajes en los alumnos, la cultura del contexto escolar y de toda la comunidad educativa, es decir, la diversidad en la enseñanza, debe estar presentes con estrategias didácticas diversificadas y que impacten de manera efectiva en la misma diversidad de los miembros del grupo, de tal manera que se pueda garantizar los aprendizajes significativos de los alumnos, acorde a sus capacidades de asimilación propias de su naturaleza humana y social, así mismo, la vida en comunidad de una escuela, debe transformar su cultura, de tal suerte, que en colectivo y bajo los principios de aceptación, pertenencia y comunidad, las relaciones personales, la interdependencia además de la independencia, y la consideración de los profesores y los padres, logren en su conjunto establecerse como una comunidad de aprendizaje (Pearpoint y Forest 1992).

La escuela inclusiva reclama los espacios de desarrollo que por muchos años le fueron negados a los alumnos en desigualdad de circunstancias para lograr aprendizajes, es innegable que la evolución del conocimiento y su difusión ante la sociedad día a día se da de manera más abierta y globalizadora, situación que le ha permitido a las nuevas sociedades educativas transformar la manera en cómo se adquiere los aprendizajes y de cómo socializa la cultura entre sus integrantes. En el ámbito educativo esto no ha quedado fuera de ese dinamismo,

lo que ha propiciado la evolución del conocimiento de los alumnos en todos sus aspectos, involucrando en ello la posibilidad de atender a esa diversidad de manera más puntual e intencionada.

La dinámica que se genera en las aulas de la Escuelas Inclusiva, parte del diseño pedagógico de clases que acojan a la diversidad, con un currículo más amplio que se están moviendo hacia el método de aprendizaje cooperativo, la instrucción temática, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la valoración auténtica, pero de igual forma, reclama de un apoyo continuo para los maestros en sus aulas rompiendo la barrera del aislamiento profesional.

Factor fundamental dentro de las escuelas inclusivas lo juega el compromiso asumido por el docente para incorporarse a esta dinámica de trabajo, ya que implica en primer lugar, una actitud de servicio para trabajar con las diferencias, que incluye aceptar a los alumnos excluidos con anterioridad y considerarlos como miembros valiosos e iguales en la clase, y en segundo término la conformación de verdaderas comunidades de aprendizaje ya que todos sus miembros independientemente de cómo se les llame, trabajan en común acuerdo para asegurar que se satisfagan las necesidades de todos los alumnos, trabajando en colaboración el maestro, el alumno y el resto del personal sin que para ello alguno de estos miembros tenga que asumir el papel de experto, se garantiza un verdadero compromiso y una eficiente comunidad de aprendizaje.

La propuesta metodológica que bajo el cobijo de la Educación Inclusiva se genera, parte de la consideración que dentro de la diversidad de alumnos se encuentra la riqueza para potencializar un trabajo comunitario en igualdad de oportunidades para todos, por lo tanto, los propósitos de enseñanza aprendizaje son diversos para los alumnos integrados a este sistema educativo, habrá quien requiera herramientas para socializar, quienes para desarrollar una actividad manual, otros para continuar sus estudios superiores, algunos más que reclaman de mayor tiempo y esfuerzo para lograr sus metas, pero todos con un firme propósito común, lograr aprendizajes significativos acorde a sus necesidades y capacidades; si en un aula inclusiva se genera la interacción de alumnos con

diferentes capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje y que es el maestro con el apoyo de recursos materiales y humanos quien debe garantizar la adquisición de aprendizajes significativos en todos sus miembros, se hace necesario considerar las diferencias de ellos, como verdaderas oportunidades de enseñanza, en donde el trabajo intencionado para la diversidad de propósitos de aprendizaje, elimine las barreras que limitan la intención buscada y flexibilicen el currículum para ser adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, por lo tanto, los espacios pedagógicos dentro de las Escuelas Inclusivas deberán estar encaminados a fortalecer la utilización de metodologías y estrategias que den respuesta a la diversidad, creando un clima de confianza que animen a los participantes a correr riesgos que les puedan proporcionar experiencias nuevas que enriquezcan la dinámica en el aula.

La evaluación, elemento importante dentro de los procesos educativos, debe modificar de igual manera su concepción de origen dentro de una Educación Inclusiva, partiendo de la premisa de que no se puede medir por igual lo desigual, en ese mismo principio, la evaluación debe contar con elementos, criterios y procedimientos flexibles y adaptables a la diversidad de alumnos con los que se trabaja proporcionando una evaluación y promoción en los alumnos diferenciada y acorde a las capacidades mostradas y al propósito educativo con el que se trabaja con cada uno de ellos, todo esto no puede ser concebido si desde la estructura escolares no se cuenta con un proyecto institucional encaminado a prestar atención a la diversidad.

¿Qué implicaciones tiene? (lo que busca)

Es importante enfatizar que movernos hacia la inclusión y aceptarla supone un proceso, que implica cambios en la filosofía, el currículum, la estrategia de enseñanza y la organización estructural, es decir, transitar hacia la educación inclusiva es transformar la cultura escolar en todos sus miembros ya que se parte de establecer nuevas políticas escolares que transforman o crean una nueva

filosofía escolar en donde la igualdad de oportunidades esta manifiesta en cualquier actividad que se realice y el currículum se adecua a las necesidades de los alumnos en lo particular y en lo genera del grupo, bajo este marco educativo se entiende a la diversidad más que como un problema, como una maravillosa oportunidad de aprender sobre la variedad de vida de otras personas, de igual manera, las estrategias de enseñanza bajo esta concepción educativa sufren cambios fundamentales ya que implica, bajo este modelo, una diversificación importante en la vida académica del centro escolar, de tal manera que cada una de las acciones educativas que el docente ponga en juego dentro del salón debe llevar implícita la intencionalidad de atender la diversidad de alumnos con los que se cuenta en el aula, esto propicia una mayor preparación del maestro y la necesidad de colaboración entre iguales para el logro del propósito, para que las escuelas asuman la consecución de estas implicaciones, se requiere un gran compromiso y esfuerzo humano, tanto individual como colectivo.

¿Y cómo le hacen en otras escuelas? (la realidad)

En la actualidad podemos encontrar instituciones educativas con la capacidad de atención en las diferentes esferas de la diversidad de alumnos, tomando relevancia inusitada en los últimos tiempos, la atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales y los de Aptitudes Sobresaliente, en ellas, el maestro tiene que buscar estrategias que evolucionen su práctica educativa a la par de los alumnos, situación nada fácil y de gran complejidad para una sociedad magisterial con aprendizajes conductistas y obligados a desarrollar una enseñanza constructivista y de adquisición de competencias más que de conocimientos, visto de esta manera el proceso educativo, el maestro enfrenta retos trascendentales para su práctica pedagógica, ya que tiene que desarrollar estrategias diferenciadas que se adapten a los nuevos y diferentes alumnos que convergen en su aula, pero también amalgama en su enseñanza los conocimientos de una cultura galopante en un mundo cibernético que día a día aporta nuevos

aprendizajes, resultando todo un reto para el maestro el desarrollo de su actividad didáctica.

Para nadie es ajeno entender que el adolescente de hoy, reclama del magisterio nuevas formas de enseñanza que le permitan compaginar el cúmulo de información que día a día recibe, con la aplicación práctica de dicha información en su vida cotidiana, esto ha llevado a encontrar en las aulas a alumnos con mayores capacidades de discernir, lo que implica nuevos retos para el maestro que tiene que preparar herramientas suficientes que le puedan significar potencializar los aprendizajes en los alumnos por medio de estrategias interactivas y de interés, en donde se puedan aprovechar todos los recursos informativos y tecnológicos propios de la cultura actual, ante este tipo de alumnos, se requieren nuevas competencias en los maestros, las cuales ponderen, el dominio disciplinar, la generación de ambientes participativos, el desarrollo de competencias y capacidades, en donde esté presente la parte lúdica y la inclusión de todo el estudiantado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si la atención de alumnos con capacidades mayoritarias representa un reto para el maestro, el atender a aquellos que presentan necesidades especiales para el aprendizaje es doblemente complicado, esto propicia una preparación especial para enfrentar la diversidad de alumnos que bajo estas características pudieran atender, asíndose necesario la capacitación, la sensibilización y el involucramiento del personal de las escuelas para abrir su mente y corazón a la atención de este tipo de alumnos, situación nada favorable en muchos de nuestros mentores que se resisten a la incorporación de los alumnos con necesidades educativas especiales a sus aulas.

La escuela, como institución incluyente, tiene la obligación por ley de abrir sus puertas escolares para este tipo de alumnos, situación que no es un común denominador en todas ellas, encontrando resistencia muy marcada en muchas de estas para cumplir con este precepto constitucional, estableciéndose una simulación o evasión de esta responsabilidad.

La inmersión del nuevo modelo educativo dentro de la sociedad del conocimiento en donde la pluralidad en el aula de los diferentes ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje de los alumnos es otro de los aspectos que no se deben soslayar en la concepción del nuevo maestro que reclama el contexto educativo, para poder impactar con la enseñanza en la dinámica de interés del alumno.

La incorporación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales a las escuelas regulares a despertado el escepticismo de muchos de los directivos y maestros inmersos en el campo educativo público y privado, la falsa idea de que estos alumnos deberán de estar incorporado a escuelas exprofeso para ellos sigue permeando en una gran cantidad de escuelas de nuestro país lo que ha limitado el avance de este precepto establecido dentro del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación especial y de la integración Educativa (SEP, 2002) y la Ley General de Educación en su Artículo 41 (SEP, 2009), estas visiones poco vanguardistas y nada alentadoras hacia este grupo de alumnos hacen más difícil su incorporación y por consecuencia permean la idea de que es un trabajo difícil y desgastante para la actividad pedagógica del aula que evita el avance sostenido de los trabajos áulicos dentro de los grupos escolares y por lo tanto poco fructífero para el maestro y la escuela. La experiencia que algunas escuela han tenido, contrasta totalmente con las ideas anteriormente vertidas, la incorporación de los centro escolar al programa de Escuelas Inclusivas ha cambiado totalmente la cultura escolar.

Conclusión

Ante esta realidad es urgente concebir un programa de actualización magisterial en donde el docente comprenda y aplique los principios de la Escuela Inclusiva, garantizar el derecho a la educación a todos esos alumnos que en su diversidad han sido marginado de las escuelas regulares, es una asignatura pendiente del sistema educativo nacional, es necesario pasar del discurso a la acción, alejarnos

del camino de la simulación para transitar por el sendero de la equidad, abandonar las prácticas de enseñanza homogéneas y totalitarias, por la diversificación de actividades que se direccionen a una gama variada de aprendices, es pues el esfuerzo conjunto, la humanización de los procesos y la justicia educativa que marcará los nuevos tiempos de la transmisión de la cultura de un pueblo.

Un gran reto por alcanzar surge en los sistemas educativos del mundo globalizado, ¿cómo sensibilizar al docente sobre un derecho a la igualdad y equidad educativa que los alumnos tienen dentro de la diversidad de necesidades en un contexto educativo igual para todos?, ¿Qué Hacer para capacitar a los docentes involucrados dentro del desarrollo de Planes de Estudio?, ¿Se cuenta con el personal de apoyo capacitado para lograr una verdadera asesoría y acompañamiento dentro de las escuelas?, los procesos de formación y asesoría pedagógica dentro de los centros escolares serán temas de análisis y discusión en posteriores trabajos, el gran reto que se tiene para hacer una verdadera Educación Inclusiva hace un campo propicio de investigación para dar cuenta de los avances y retrocesos que de ella se tienen.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Recuperado el 12 de marzo de 2013, de Ripei.org: <http://www.ripei.org/files/COMPRIENDIENDO%20DESARROLLO%20DE%20ESC%20INCLUSIVAS.pdf>
- Ángeles, P. L. (2002). A cerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-28.
- Federación, D. o. (13 de Abril de 2013). *Google*. Obtenido de www.inee.edu.mx/.../394-ley-general-de-educacion-ref-11-septiembre-2...
- FONNUEC-MECE. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. En UNESCO (Ed.), *Conferencia*

Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, (pág. 47). Salamanca, España.

Rosa, B. G. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe* , 55-72.

Sarto, M. M., & Venegas, R. M. (2009). *Aspectos Claves de la Educación Inclusiva*. Salamanca, España: INICO.

SEP. (2002). *Educación especial*. Recuperado el 22 de 03 de 2013, de educación especial:

<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>

Torres, R. M. (2000). ¿Que paso en el foro Mundial de la Educación? *Theorethikos* .UNESCO. (1990). *Declaración mundial de educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. (WCFEA, Ed.) Recuperado el 15 de marzo de 2013, de www.unesco.org: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PD

ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO

Élida Lerma Reyes

*Directora de la Escuela Primaria Nueva Vizcaya
De la Secretaría de Educación del Estado de Durango*
lermare@hotmail.com

Resumen

El Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) se implementó en México derivado de una recomendación de la OCDE con él se busca elevar la calidad de la educación aumentando la jornada escolar. Aquí se abordan los fundamentos del programa, el papel de los involucrados y la estructura de la propuesta pedagógica. También se analizan brevemente los resultados y las posibilidades de implementación.

Palabras clave: Tiempo completo, jornada ampliada, propuesta pedagógica.

Abstract

The Full-Time School program was implemented in Mexico, derived from a recommendation of the Organization for Economic Cooperation and Development (OCDE). It seeks to raise the quality of education by increasing the school day. Here the basics of the program, the role of those involved and the structure of the pedagogical approach are addressed. Results and possibilities of implementation are also briefly analyzed.

Key words: Full-time, extended day, pedagogical approach.

Introducción

El 5 de julio de 1994, Carlos Salinas de Gortari decidió el ingreso de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Desde entonces, la política educativa en este país ha sido delineada por los compromisos que implica compartir con algunas de las economías más fuertes del mundo, como Finlandia, Japón, Alemania, Francia, Estados Unidos, Suiza e Inglaterra, entre otros.

En el Acuerdo México-OCDE para Desarrollar la Calidad de la Educación de las Escuelas Mexicanas (2010), se hacen observaciones sobre este rubro. Una

de ellas expresa que “la jornada escolar es corta, con tiempo de enseñanza efectiva insuficiente; y en muchas escuelas la enseñanza y el liderazgo son de baja calidad y el apoyo con el que se cuenta es débil”(p. 4). En atención a sus recomendaciones, se pusieron en marcha estrategias como el Programa Escuela Siempre Abierta y el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC, en lo sucesivo).

El PETC inició en el año 2009, durante el gobierno de Felipe Calderón. Constituye, según las reglas de operación del año 2011, un compromiso de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para elevar la calidad de la educación que reciben niños y jóvenes mexicanos, con base en la equidad, una mejor distribución de recursos, y mayor participación y corresponsabilidad de los padres de familia y de la sociedad (SEGOB, 2011). Según lo establece la Secretaría de Gobernación (2007), es una alternativa pedagógica que prolonga la estancia de los maestros, niños y niñas en la escuela, para favorecer el desarrollo de las competencias definidas en los planes y programas de estudio para la educación básica.

Los propósitos que busca, según la SEP (2013), son:

1. Elevar la calidad de la educación con base en sólidos principios de equidad, a partir de la extensión de la jornada escolar.
2. Atender problemas críticos que enfrenta hoy nuestro sistema educativo.
3. Fortalecer la formación integral de los alumnos, al incorporar actividades culturales, deportivas y de tecnologías de la información.
4. Brindar a los padres de familia mayores posibilidades para incorporarse al mercado laboral.
5. Ofrecer a las familias mayor tranquilidad al saber que sus hijos están en la escuela aprendiendo más en un ambiente seguro y saludable.

También se propone ampliar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, tanto las dedicadas al estudio de los contenidos como otras asociadas con el fortalecimiento de las competencias sociales, el aprendizaje de una lengua extranjera, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como el mejoramiento del trabajo colegiado entre el personal docente.

En las Escuelas de Tiempo Completo, el trabajo con los niños se desarrolla de las ocho de la mañana a las cuatro de la tarde. En esta jornada, además de trabajar en las asignaturas del plan de estudios se realizan actividades en seis líneas: el fortalecimiento del aprendizaje sobre los contenidos curriculares; el uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); el aprendizaje de una lengua adicional; el desarrollo del aprecio por el arte y la cultura; la alimentación saludable; recreación y desarrollo.

A continuación se abordan los fundamentos legales del programa, el papel que desempeñan los involucrados y la estructura de la propuesta pedagógica, atendiendo los diferentes niveles de concreción. Además, se hace un breve análisis de los resultados y las posibilidades de la implementación de este programa en México.

Fundamentos del Programa y funciones de los participantes

El PETC se promueve a pesar de que la SEP (2012) plantea cautelosamente que no todas las experiencias de extensión de la jornada escolar han sido exitosas, y de que asistir más horas a la escuela no significa aprender mejor, pero presenta la idea de la asistencia a la escuela durante una jornada completa como una oportunidad para aprender más y explorar nuevas maneras de generar aprendizajes.

En ese sentido, se propuso ampliar el tiempo dedicado al horario escolar y su uso efectivo a partir de la implementación de una propuesta pedagógica relacionada con las competencias definidas en el perfil de egreso y alineadas con el trayecto formativo del Plan y los programas de estudio, delineados en el Acuerdo número 592 que establece la Articulación de la Educación Básica (SEGOB, 2011).

La ampliación del horario escolar en las Escuelas de Tiempo Completo se da mediante esquemas diversos y las escuelas participantes la definen teniendo en cuenta el nivel educativo, las condiciones de las escuelas y de los docentes, las

características del entorno, las necesidades de los educandos y los recursos disponibles.(SEP, 2009a). También deciden gradualmente qué líneas pondrán en práctica.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012, alineado con el Plan Nacional de Desarrollo para ese mismo periodo, plantea en su cuarto objetivo “ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural” (SEP, 2007:20), y toma como indicador a las escuelas primarias públicas incorporadas al programa Escuelas de Tiempo Completo, fijándose como meta que sean 5,000 para el año 2012.

Propone como estrategia articular en la formación ciudadana los temas emergentes que apoyen la reflexión y actuación de los estudiantes. Una de las líneas de acción para concretar esa estrategia es destinar, en el Programa de Escuelas de Tiempo Completo, tiempo para la educación física, el cuidado de la salud y la prevención de adicciones, y la educación física y artística, como prácticas que tiendan a extenderse a todas las escuelas.

En 2012 cambia el Ejecutivo Federal y se presenta el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Éste, en el tercero de sus cinco ejes (México con educación de calidad), define la estrategia de “garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes avancen exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida” (PND, 2013: 23), y entre sus líneas de acción contempla ampliar paulatinamente la jornada escolar especialmente en contextos desfavorecidos o violentos, e incentivar el establecimiento de escuelas de tiempo completo.

Así mismo, el Acuerdo 664 de la SEGOB (2013), consigna que el PETC se propone establecer escuelas de tiempo completo con jornadas entre 6 y 8 horas

(modalidad de jornada ampliada y modalidad de tiempo completo, respectivamente).

En ese tenor, el veinte de marzo de 2013, el Secretario de Educación Pública, compareció ante la Cámara de Diputados, y en referencia al PETC, expuso: “se pretende que su número tenga un crecimiento extraordinario en el primer año del actual gobierno, al transformar a otras ocho mil Escuelas de Tiempo Completo. Las que el presidente comprometió para su sexenio son 40 mil, llegaremos a un número de 46 mil.”(Chuayffet, 2013). En base a lo anterior, se realizan algunas modificaciones en la estructura del PETC, sobre todo en el horario, el apoyo financiero y la población a la que va dirigido:

En el aspecto técnico, se dará asesoría para el desarrollo de estrategias pedagógicas, se orientarán acciones para la mejora del logro académico, se capacitará a las autoridades educativas participantes, se fortalecerán los Consejos Técnicos Escolares y se dará seguimiento a las escuelas participantes.

En el aspecto financiero, se darán apoyos económicos para directivos y docentes, para cumplir las especificaciones técnicas, para adquirir material didáctico y equipo informático, para la alimentación y para el acondicionamiento de espacios. Se otorgarán prioritariamente para escuelas de alta y muy alta marginación, y podrán ser en especie o en efectivo.

Los jefes de sector y los supervisores brindarán asesoría para la planeación escolar, el intercambio de experiencias y la generalización de buenas prácticas entre escuelas, además de apoyar la aplicación de evaluaciones al PETC.

Por su parte, los directores deberán organizar la planeación escolar, considerar la propuesta pedagógica, gestionar apoyos, favorecer el desempeño de los Consejos Técnicos Escolares, promover la participación de los padres de familia en el PETC, rendir cuentas sobre los logros obtenidos y sobre el ejercicio de recursos. Los maestros se encargarán de desarrollar las actividades propiamente pedagógicas establecidas en el programa.

Propuesta pedagógica

Las líneas de trabajo de la propuesta son seis: Fortalecimiento de los aprendizajes, Arte y cultura, Recreación y desarrollo físico, Desarrollo de habilidades digitales, Aprendizaje del Inglés y Vida saludable. Se le da especial importancia a la última línea porque en la jornada de ocho horas se les proporcionan alimentos a los alumnos y maestros, en coordinación con los padres de familia. Según la SEP, “el objetivo de los comedores escolares como marco educativo es ideal para que las nuevas generaciones aprendan y adquieran hábitos saludables de alimentación, y con ello un estilo de vida saludable.”(SEP, 2009b:12).

Para lograr todos los propósitos enumerados, se dota de un conjunto de materiales con los que se busca evitar que el PETC represente una experiencia agotadora. Según la sugerencia de la SEP (2012:10), “puede ser tan rígido o flexible, tradicional o novedoso como las condiciones y las decisiones lo vayan trazando. Por eso un conjunto de materiales que inviten a descubrir... y a configurar. Un conjunto de instrumentos para el tratamiento didáctico de las líneas de trabajo del PETC: una Caja de Herramientas.”

La propuesta pedagógica se sustenta en ocho principios: aprendizaje compartido y articulador, contextualización y relevancia, flexibilidad, trabajo colaborativo y participación, aprovechamiento de recursos materiales, articulación entre líneas, inclusión y atención a la diversidad; y dinamismo y aprendizaje lúdico.

Contiene una guía introductoria, otra para el fortalecimiento del aprendizaje sobre los contenidos curriculares, una más para el desarrollo de las habilidades digitales, otra para el aprendizaje de Inglés; la de Arte y Cultura; la de Vida saludable; otra para el tema de recreación y desarrollo físico, una de apoyos complementarios y una última como apoyo para el personal directivo. Cada guía establece el sentido y relevancia de la línea de trabajo, las estrategias a utilizar, la bibliografía y recursos complementarios, y el cuaderno de notas.

Atiende específicamente a las estrategias marcando para cada una de ellas una descripción general, los propósitos que persigue, los materiales requeridos, las recomendaciones para el trabajo, el desarrollo de la estrategia y los elementos para evaluar.

Las estrategias se complementan con acciones didácticas que llevan sugerentes nombres como: “Para no olvidar” (aportes básicos que conviene recordar), “Entre todos” (actividades para realizar con el colectivo docente), “Así o así” (variantes de una misma estrategia), “Ojo con esto” (recomendaciones sobre aspectos delicados o complejos), “Tiene que ver con...” (su relación con otros contenidos), y “Entre líneas” (relación con otras líneas del trabajo del PETC). (SEP, 2009a).

Como puede observarse, las actividades a realizar en el aula están delimitadas y los maestros deberán desarrollarlas durante el tiempo que se le agrega a la jornada regular.

Análisis sobre la implementación del PETC

Este análisis se realiza con la finalidad de aportar algunos elementos específicos sobre la aplicación. Para dar lugar a la comparación, cabe mencionar particularidades de la jornada escolar en Finlandia y Alemania, dos de los países que, al parecer, se han convertido en referencia obligada desde que la OCDE interviene en la definición de la política educativa mexicana:

Según FETE-UGT (2013), en Finlandia, el año escolar dura 190 días, de agosto hasta junio. Las clases por semana varían de 19 a 30, dependiendo del nivel y de las materias optativas. Existe autonomía local para tener vacaciones extra. En los dos primeros años, la jornada no tiene más de 5 clases; en el resto, el número máximo de clases por día es de 7. Las clases duran una hora: 45 minutos de docencia y lo demás de recreo. Los niños de los dos primeros cursos y los de educación especial pueden hacer actividades por la mañana y por la tarde.

En Alemania, el año escolar comprende entre 188 y 208 días en el período de agosto a julio. La duración diaria y semanal es establecida por cada uno de los Estados. Las escuelas abren cinco o seis días a la semana (en su mayoría por la mañana). Cada semana supone de 20 a 29 clases en la escuela primaria, y de 28 a 32 clases en secundaria. Una clase dura 45 minutos. Estos datos fueron expuestos también por FETE-UGT (2013).

En México, el año escolar comprende 200 días de clases. En las escuelas de jornada ampliada se agrega una hora y media; y en las de tiempo completo se aumentan tres horas, incluyendo el tiempo que se destina a la alimentación. Se trabajan cinco días a la semana y la distribución de horas para cada área o asignatura es igual que en las que no están dentro del programa, pues el tiempo extra se dedica al trabajo con las líneas específicas de la propuesta pedagógica. Las escuelas de jornada ampliada no cuentan con alimentación.

Los datos investigados por FETE-UGT (2013) evidencian que dos de las naciones con mejores sistemas educativos no tienen una jornada tan prolongada como la que se pretende instaurar en México.

Aun así, se le ha dado gran relevancia al PETC como un medio para elevar la calidad de la educación, logrando que, en su etapa inicial, hasta 2011, se incorporaran 4,734 escuelas (aunque oficialmente se dice que fueron 6,000). En el ciclo escolar 2012-2013 aumentarían hasta completar catorce mil escuelas, según la información de la Secretaría de Educación Pública (2013). Sin embargo, la autora de este trabajo contabilizó los listados publicados y las cifras se exponen en la Tabla 1. Cabe mencionar que, en relación a la información que aparece en la página oficial del PETC, ahí aclaran que “se encuentra en proceso de revisión y validación por parte de las autoridades federales y estatales”, pero en el listado del ciclo escolar 2012-2013, el encabezado cita como fuente a las Coordinaciones Estatales del PETC, y menciona que está validada por la Coordinación de Información y Análisis de la DGDGIE (Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Investigación Educativa). Otro detalle digno de destacar es que no están numeradas ni aparecen los totales, sólo se consigna la información de las

escuelas participantes por estados, así que a simple vista no se puede saber cuántas son.

Existen algunas escuelas más que no quedan incluidas en la clasificación anterior, que son: en el Distrito Federal, una secundaria para trabajadores, dos de atención a padres de familia y 31 de preescolar inicial; y en el Estado de México, una primaria de Educación especial. En total hasta el Ciclo Escolar 2013-2014 son 5,886 escuelas de tiempo completo en sus diferentes categorías.

Es visible que la meta propuesta por el gobierno federal para el año 2012 (5,000 escuelas), estuvo cerca de cumplirse, pues para esa fecha estuvieron participando 4,734 escuelas. El Secretario de Educación en México expuso que se modificarían otras ocho mil escuelas de tiempo completo, sin embargo, en el conteo realizado por la autora del presente texto se observa que el número de escuelas no ha llegado siquiera a las 6,000 que se pretendían en el sexenio anterior, y mucho menos se han incorporado las 8,000 anunciadas para el primer año del gobierno actual.

Tabla 1. Número de Escuelas Participantes en el Programa Escuelas de Tiempo Completo

	Preescolar General		Preescolar Indígena		Primaria General		Primaria Indígena		Secundaria General		Secundaria Técnica		Telesecundaria		Educación Especial CAM		Total hasta 2012-2013
	Hasta 2011	2012-2013	Hasta 2011	2012-2013	Hasta 2011	2012-2013	Hasta 2011	2012-2013	Hasta 2011	2012-2013	Hasta 2011	2012-2013	Hasta 2011	2012-2013	Hasta 2011	2012-2013	
Aguascalientes	26	24	0	0	139	139	0	0	2	2	0	0	32	32	3	3	200
Baja California	21	21	0	0	37	37	0	0	8	7	1	1	2	2	0	0	68
Baja California Sur	8	8	0	0	48	49	0	0	0	0	0	0	6	6	0	0	63
Campeche	0	0	0	0	36	36	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	38
Coahuila	23	23	0	0	130	87	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	111
Colima	3	5	0	0	46	45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	50
Chiapas	19	19	12	12	181	182	105	178	0	0	0	0	80	80	0	0	471
Chihuahua	0	7	1	1	156	251	1	1	4	2	13	18	2	3	0	0	283
Distrito Federal	177	0	0	0	523	1192	0	0	12	76	9	26	0	0	54	56	1350



Tabla 1. (Cont.)

Durango	0	0	0	0	167	161	19	19	0	0	0	0	0	0	0	0	180
Guanajuato	0	0	0	0	74	74	0	0	0	0	0	0	25	25	1	1	100
Guerrero	8	8	0	0	91	90	39	39	0	0	0	0	0	0	4	4	141
Hidalgo	14	21	2	5	33	74	12	23	0	0	1	5	2	3	0	0	131
Jalisco	15	15	0	0	31	33	7	7	1	1	0	0	0	0	0	0	56
Edo. México	43	46	0	0	322	344	17	17	28	27	12	9	24	27	0	11	481
Michoacán	0	6	0	0	0	39	0	3	0	1	0	0	0	1	0	0	50
Morelos	40	41	1	1	176	176	6	6	1	1	0	0	5	6	0	0	231
Nayarit	15	23	0	0	98	111	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	134
Nuevo León	0	16	0	0	55	90	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	108
Oaxaca	12	15	14	14	59	49	66	55	5	9	4	6	51	48	0	0	196
Puebla	2	2	43	1	10	53	16	16	2	2	1	1	10	10	0	0	85
Querétaro	0	0	0	0	5	5	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	6
Quintana Roo	0	0	0	0	36	36	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	36
San Luis Potosí	0	0	0	0	76	76	24	24	0	0	0	0	0	0	0	0	100



Sinaloa	94	94	0	1	171	72	1	0	15	15	5	5	11	11	3	3	201
Sonora	21	22	4	4	69	71	14	14	5	3	9	9	3	3	13	13	139
Tabasco	0	0	0	0	20	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
Tamaulipas	0	0	0	0	67	137	1	0	1	1	0	0	0	4	0	0	142
Tlaxcala	0	2	0	0	62	118	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	124
Veracruz	3	6	0	0	147	144	47	47	0	0	0	0	0	0	0	2	199
Yucatán	0	0	0	0	13	13	61	61	0	0	0	0	0	0	0	0	74
Zacatecas	0	31	0	0	105	251	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	283
Total	544	455	77	39	3183	4255	443	517	84	147	55	81	254	363	78	95	5851

Nota: Conteo realizado por la autora en base al listado de escuelas publicado en 2013 en el sitio web del Programa Escuelas de Tiempo Completo



La propia SEP ha dado a conocer información precisa, derivada de una minuciosa investigación realizada por el INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa). El C. Emilio Chuayffet reconoció que “sólo el 50 por ciento de los alumnos que están inscritos en estos planteles asisten a la jornada escolar completa...hay 76 horarios distintos de funcionamiento de estas escuelas.”(Chuayffet, 2013). En ese sentido, según el diario Reforma en línea (2013), un diagnóstico de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP señala que "existe desorganización en las escuelas porque no todos los maestros permanecen el tiempo completo...los papás no autorizan la estancia de los alumnos... los niños tienen dificultades para aportar el recurso para los alimentos y existe incertidumbre por la operación regular del plantel debido a que la escuela puede dejar de ser de tiempo completo si el director o los docentes lo plantean." (Del Valle, 2013).

Se menciona también en ese artículo que el investigador Lorenzo Gómez Morín, de la FLACSO, México, opina que “la desorganización que prevalece en las Escuelas de Tiempo Completo era previsible, pues se pensaron más como un lugar de resguardo para los niños, que para mejorar su aprendizaje. Una medida con una visión social de protección a los niños, pero en el fondo, un enfoque que no tenía nada que ver con la educación. No hay proyecto educativo. No hay horarios iguales, no hay jornadas similares, ni propuesta pedagógica, pues está basado en algunos lugares en el voluntarismo, y en otros, es un relleno de actividades... el programa dio resultados cuantitativos bastante reducidos, ya que en el país hay alrededor de 200 mil escuelas.”(Del Valle, 2013).

En base a la evaluación brevemente expuesta, puede deducirse que la operación del PETC requiere de condiciones específicas tanto de carácter social como técnico y financiero que no están dadas. Como una alternativa, en el ciclo escolar 2013-2014 se busca que las nuevas escuelas de tiempo completo se abran en los municipios donde opera la Cruzada contra el Hambre (otro programa del gobierno federal), por lo que, además de destinar recursos para los planteles y los profesores, habrá apoyos económicos para que los alumnos puedan pagar sus alimentos. Según el documento "Escuelas de Tiempo Completo 2013-2018" (SEP,

2013), para los directores habrá una compensación económica de 4 mil 479 pesos y para los maestros de 3 mil 808 pesos, en el afán de alentar el funcionamiento del PETC y cumplir con los requerimientos de la OCDE, en cuanto a las acciones para elevar la calidad de la educación.

El Programa de Escuelas de Tiempo Completo puede implementarse con buenos resultados, pero requiere de ajustes que no quedarán resueltos a corto plazo, puesto que requiere de una inversión considerable, implica la participación de docentes y padres de familia (quienes, paradójicamente, son llamados a las instituciones para que participen en la preparación de los alimentos, siendo que las ETC se plantearon como una opción para las madres de familia que se integran al mercado laboral), demanda modificaciones a la infraestructura de las escuelas, y su propuesta pedagógica parece no estar muy vinculada a los planes y programas, entre otros puntos que habría que resolver.

Referencias

- Chuayffet, E. (2013). *Comparecencia del 20 de marzo ante la Cámara de Diputados*. Recuperado el 29 de septiembre de 2013. Disponible en <http://www.excelsior.com.mx/2013/03/20/890044>
- Del Valle, S.(2013). *Falla en escuelas de tiempo completo*. Recuperado de Periódico Reforma en línea el 25 de septiembre de 2013. Disponible en: <http://images.reforma.com/nacional/articulo/705/1408065/>
- FETE-UGT (2013). *Sistemas educativos de Alemania y Finlandia*. Presentado en el Congreso “La educación, garantía para la igualdad de oportunidades.” Madrid, España.
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo*. Recuperado el 12 de septiembre de 2013, Disponible en <http://pnd.gob.mx/>
- Hernández, L. (2013). *Escuelas de tiempo completo y equidad*. Disponible en <http://e-consulta.com/opinion/2013-07-07/escuelas-de-tiempo-completo-y-equidad>

- OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Disponible en <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- OCDE (2013). *Sitio oficial*. Consultado el 12 de septiembre de 2013. Disponible en <http://www.oecd.org/about/membersandpartners/>.
- SEP (2007). *Programa sectorial de Educación 2007-2012*. México: CONALITEG.
- SEP (2009a). *Guía introductoria*. México: CONALITEG.
- SEP (2009b). *Diseños de planes de alimentación para el escolar y buenas prácticas de higiene*. México: CONALITEG.
- SEP (2013a). *Escuelas de Tiempo Completo 2013-2018*. México: CONALITEG.
- SEP (2013b). *Escuelas Participantes Tiempo Completo*, disponible en <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/EscPanov2012.pdf>
- SEGOB (2011). *Acuerdo número 610 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de diciembre de 2011.
- SEGOB (2013). *Acuerdo número 664 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 25 de febrero de 2013.

LA ESCUELA INTELIGENTE

Ada Lucero Ibáñez Aldaco

*Jefe de Depto. de Desarrollo Académico
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos
del Estado de Durango (CECyTED)
jsc_ada@hotmail.com*

Resumen

La escuela es más compleja de lo que parece, en ocasiones no es vista como tal, puesto que tiene tantas implicaciones y modelos que pretenden mejorar tanto el aprendizaje de los alumnos como la forma en que los maestros ayudan a los alumnos a que adquieran los conocimientos que plantean los currículos. Las escuelas inteligentes pretenden una mejora educativa, pues como menciona Perkins (1992), no es que no se tenga el conocimiento, o que no se adquiera en las escuelas, ni que falte conocimiento en directivos o en docentes, más bien es que el conocimiento no se usa o no se sabe usar. La escuela inteligente propone poner en práctica el conocimiento, que sea un aprendizaje activo y sobre todo que el aprendizaje se adquiera por medio de la reflexión, pues es uno de los puntos clave de estas escuelas. Una escuela inteligente involucra a directivos, maestros y alumnos así mismo centra su atención en una dinámica positiva y en la motivación extrínseca e intrínseca de los estudiantes, así como que exista una movilidad de conocimientos, es decir, que sea conocimiento activo. Propone un currículum en el que no se trabaje solamente conocimiento memorístico, sino que sea conocimiento reflexivo, que incluya imágenes mentales para una mejor comprensión, poniendo en práctica las habilidades del pensamiento y sobre todo usarlas en situaciones de la vida, con lo cual se pueda decir que existe algún grado de comprensión del aprendizaje.

Palabras Clave: Escuela, Retención, Comprensión, Reflexión, Conocimiento, Enseñanza, Aprendizaje, Habilidades, Energía, Motivación, Pensamiento, organización, aprendizaje colaborativo.

Abstract

Schools are more complex than they seem and sometimes it is not noticed because of the implications it has, the models that pretend to improve students learning and the way teachers help students to gain the knowledge from the curriculum. Smart schools pretend an educational improvement, Perkins (1992) mentions "knowledge is not lacked in schools or in educational authorities, the reality is that it is not used as it must" Smart schools propound to practice knowledge, to make it an active knowledge, moreover knowledge will be acquired through reflection because it is one of the main points of these kind of schools. A smart school involves principals, teachers and students. Besides they center their attention in a positive dynamic and in a intrinsical and extrinsical motivation, and emphasises in having active knowledge. It suggests a curriculum which influences a reflexive thinking which also includes mental images to better comprehension, to practice thinking skills and to face real life situations that will help to have learning comprehension.

Key Words: School, retention, comprehension, reflection, Knowledge, teaching, learning, skills, energy, motivation, thinking, organization, and collaborative learning.

La escuela Inteligente

La escuela es una maravilla en donde se pueden adquirir conocimientos, habilidades y que a la vez conlleva una serie de perjuicios y ambiciones, pues ha venido a formar parte de nuestras vidas, la vemos como algo tan cotidiano, puesto que en ocasiones no nos damos cuenta de lo que involucra simplemente la misma palabra: “Escuela”.

Desde siglos pasados se han realizado tantos logros en el ámbito escolar, cosas inimaginables, pero aun así, la exigencia y los sueños que tenemos son aun más ambiciosos. En la mayoría de las ocasiones se piensa que no se sabe lo suficiente, tanto de cómo educar, como de los conocimientos que se adquieren en las escuelas a las que se acude, pero no tomamos en cuenta que: “lo que nos falta, en cantidades colosales, no es el conocimiento sino el uso del conocimiento” (Perkins, 1992: 16). Entonces es necesario tener escuelas atentas a lo referente al campo de enseñanza-aprendizaje, a las que llamaremos “Escuelas Inteligentes”.

Senge (2002) menciona que la escuela inteligente es una organización preparada para aprender, con capacidad de adaptación constante, tomando en cuenta el cambio de la sociedad. Estas escuelas son consideradas una organización, por lo que existe la necesidad de desarrollar cinco competencias que son: *Desarrollo del dominio personal*: fundamenta que es preciso reconocer nuestras capacidades así como las de las personas que nos rodean. *Gestionar los modelos mentales*: Esto es realizar una visión de nuestro interior y descubrir los conceptos por los cuales actuamos. *Impulsar una visión compartida*: tomar en cuenta nuestra visión pero enfocada a la visión de la organización. *Fomentar el aprendizaje en equipo*: trabajo en equipo, es decir, pensar y actuar en equipo para mejora las ideas y conocimientos y colaborar a la visión de la organización de forma conjunta. *Desarrollar el pensamiento en sistemas*: Pensar que las organizaciones son sistemas que afectan o benefician unos a otros, por lo tanto ningún sistema es independiente.

Las escuelas inteligentes deben estar bien informadas, por lo tanto los directores, docentes y alumnos deben tener conocimiento sobre el aprendizaje, el pensamiento y su funcionamiento. Otra característica es que deben ser dinámicas; este tipo de escuelas poseen una energía positiva en toda su estructura escolar, directivos, docentes y alumnos. De ésta misma forma quienes integran la escuela inteligente deben ser muy reflexivos, así como tener sensibilidad a las necesidades de las demás personas, además se toman decisiones basadas en el pensamiento.

Se necesita una escuela en donde los alumnos reflexionen lo que aprenden y no solo se haga énfasis en la memorización, “el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. Sólo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en las que los alumnos reflexionan sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo” (Perkins, 1992: 21).

El aprendizaje basado en la reflexión funciona en alumnos “lentos” y en los que no lo son, la escuela tradicional satura a los alumnos “lentos” con diferentes tipos de programas que se supone necesita para regularizarlo, en la escuela inteligente, estos alumnos se respetan y se motivan para que sus resultados sean mejores, siendo de ésta forma una escuela que proporciona aprendizaje reflexivo que es de utilidad a los alumnos que son lentos, regulares, dotados y alumnos en riesgo, ya que no desmoraliza ni clasifica, más bien es una escuela que fomenta la confianza y habilidades de todos los alumnos.

Se requiere de una reestructuración general, puesto que la escuela inteligente propone un cambio en la dirección, el curriculum, la evaluación y en la duración de los ciclos lectivos, con el fin de mejorar los conocimientos que adquieren los alumnos, así como los conocimientos que imparten los docentes para poder tener un mejor desempeño en el proceso enseñanza- aprendizaje. Se sabe que existe un problema en el conocimiento de los estudiantes, pues el conocimiento es frágil debido a varios aspectos como son: *Conocimiento olvidado*, ya que en la mayoría de las ocasiones el conocimiento simplemente desaparece. *Conocimiento inerte*, en donde éste se tiene pero no se aplica a otras situaciones

más que para pasar exámenes, y por lo tanto no es un conocimiento útil en la práctica. *Conocimiento ingenuo*, donde el conocimiento en ocasiones adquiere teorías ingenuas o estereotipos, inclusive aun cuando se proporcionan conocimientos para evitar los estereotipos. *Conocimiento ritual*, en donde los alumnos le siguen el juego a la escuela tradicional y utilizan sus conocimientos solo para cumplir con tareas escolares y por lo tanto sólo les sirven en forma de ritual. Es por los aspectos antes mencionados que la escuela inteligente propone la movilización de conocimientos, es decir, conocimientos activos y de reflexión para que sean útiles al alumno y den resultados diferentes, más no solo cumplir con tareas escolares o pasar exámenes.

Por otro lado, la forma de evaluación que proponen estas escuelas es basada en la reflexión, más no la evaluación basada en la selección de respuestas con el método de selección múltiple, sino que se da prioridad a tareas más complicadas en las que se requieran más de una respuesta, y que involucran la resolución de situaciones que tienen cierto grado de complejidad.

La escuela inteligente pretende poner en práctica la llamada “Teoría Uno”, en la cual se afirma, “La gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo” (Perkins, 1992: 53). Esta teoría pareciera muy insignificante y posiblemente muy trivial para que éste solo enunciado pudiera mejorar la práctica educativa, pero la teoría uno tiene algunas condiciones interesantes que vale la pena mencionar, entre estas se encuentra: *Información clara*: En donde se debe tener una descripción clara de objetivos y conocimientos, así como de los resultados esperados. *Práctica reflexiva*: En donde se presenta una clara oportunidad para el alumno de reflexionar activamente en lo que va o está aprendiendo. *Retroalimentación informativa*: tener recomendaciones claras y efectivas hacia el alumno para que pueda aprender de una mejor manera y más efectiva. También una fuerte *motivación intrínseca y extrínseca*: esto es la realización de actividades que sean de interés para el alumno, así mismo que sean atractivas para que permitan al alumno obtener logros de su interés.

La teoría uno es una concepción que plantea e intenta ofrecer un punto de partida para mejorar el aprendizaje, teniendo en cuenta la motivación en el alumno

para que adquiriera conocimiento de su interés y sobre todo que tenga motivación tanto intrínseca como extrínseca hacia la adquisición de conocimientos, pues el alumno necesita desarrollar la capacidad de comprensión a través de la reflexión y no solo que haga uso de la memorización.

La mayoría de los maestros conocen la anterior teoría en mención, aunque de forma intuitiva, y algunos de ellos la ponen en práctica posiblemente no de forma completa pero sí en parte, puesto que la realidad escolar dificulta la práctica de muchas situaciones, no obstante los maestros estarían dispuestos a hacerlo, la realidad escolar es que en la mayoría de las ocasiones son tantas las exigencias que no se pueden cumplir al cien por ciento, sin embargo los maestros enseñan de la mejor forma posible.

La escuela Inteligente y el contenido escolar

La comprensión es uno de los elementos más importantes en las escuelas inteligentes, pues a partir de comprender el conocimiento que se está adquiriendo o se adquirió, se puede hacer uso de él, por el contrario cuando no se comprende un conocimiento no se puede usar. Es por lo anterior que se menciona que “Si no hay comprensión es muy difícil usar activamente el conocimiento” (Perkins, 1992: 81). Sin embargo, afortunada o desafortunadamente, no existe un instrumento o un método que permita saber si un alumno comprendió lo que se le pide o solamente lo conoció.

Existen varios tipos de comprensión, al momento de que un alumno comprende una serie de conocimientos, sería bueno saber qué tipo de actividades de comprensión está desarrollando, que puede ser: explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación y contraste, contextualización, generalización, etc. Se pueden mencionar muchas más actividades, sin embargo la comprensión es abierta y gradual, un alumno puede entender mucho o puede entender poco, es decir realiza pocas o muchas actividades de comprensión. Entonces es aquí donde se habla que se capacita al alumno para que realice por lo menos una actividad, y ésta, siempre vinculada con el contenido que debe

aprender. Los contenidos de aprendizaje están directamente relacionados con las imágenes, pues constituyen el lado visible de la comprensión, debido a que después del entendimiento, las personas realizan imágenes mentales.

Curriculum

El metacurriculum normalmente incluye aspectos para la memorización y retención del conocimiento, en la escuela inteligente se incluyen habilidades que se ocupan de la organización conceptual de las asignaturas y del pensamiento, incluye imágenes mentales, así se atiende directamente la comprensión y reflexión del curruculum, siendo de esta forma como se transfiere en el uso activo del conocimiento. “El metacurriculum no es un agregado sino que se funde con la enseñanza habitual de las asignaturas, ampliándolas y enriqueciéndolas” (Perkins,1992: 106). El curriculum de la escuela inteligente propone que la enseñanza sea basada en el desarrollo de las habilidades del pensamiento.

Otro aspecto importante en estas escuelas es el aprender a aprender, es decir “crear conceptos y comportamientos que sirvan al aprendizaje en sí mismos” (Perkins, 1992:120). El aprendizaje en los alumnos debe fomentarse por incrementos más que por entidades, siendo éste un aprendizaje basado en ejemplos, y tomando en cuenta que debe contribuir a algún tipo de conocimiento que se adquirió en algún otro momento de la vida.

El entorno en la Escuela Inteligente

La mayor parte de los conocimientos son socialmente compartidos, se adquieren conocimientos al interactuar en una plática con una persona o con un grupo de personas, así como con los diagramas, la escritura, etc. En la escuela tradicional la repartición del conocimiento se realiza por medio de libros de texto, lecturas, videos, y se piden productos como resúmenes, cuestionarios, redacciones, etc. Pero para la escuela inteligente existen más formas de poder realizar el suministro de información, como son diarios, carpetas, ordenadores, etc. sobre todo se hace

un especial énfasis en la inteligencia socialmente repartida en donde se pueden realizar diversas actividades que dejen de lado el individualismo, como son actividades grupales, solución de problemas en grupo o en pareja, sistema de exámenes en grupo, rompecabezas, etc.

Es importante hablar del entorno en el que se desarrollan estas escuelas, pues “El entorno en un sentido real, es verdaderamente una parte del pensamiento” (Perkins, 1992:136), se involucran una serie de elementos como son los físicos, sociales y de pensamiento. Lo que se aprende se encuentra en el alumno pero también en el entorno, así el entorno sostiene una parte del aprendizaje. Se puede decir que el conocimiento se encuentra en la mente del alumno, pero tiene que hacer uso de su entorno para poder externarlo, como es por medio de un lápiz, un cuaderno o en una situación de la vida. Es por esto que el entorno es una parte del pensamiento.

Aplicación al contexto nacional

La escuela inteligente tiene una concepción para la mejora del sistema de educación en la que se propone poner en práctica el conocimiento, en este aspecto, no se ha implementado un programa para poner en práctica la escuela inteligente en México, sin embargo se ha planteado como una muy buena opción para mejorar cualquier escuela.

Posiblemente una aplicación que se ha hecho en ese sentido, y con alguna esencia de la escuela inteligente, es la Reforma Integral basada en competencias, pues es poner en práctica los conocimientos y habilidades, para hacer uso de ellos en situaciones cotidianas, es decir que se tenga conocimientos activos.

Por lo anteriormente expuesto se considera que la escuela inteligente tiene todas las posibilidades de ponerse en práctica en el ámbito nacional debido a que se apuesta por la mejora de la educación y sobre todo se apuesta por la movilidad de conocimientos, de pensamiento, y que se haga uso activo de todo lo que se adquiere, ya sean conocimientos y/o habilidades tanto en el ámbito educativo como en otro contexto fuera de la escuela. Es recomendable poner en práctica

este tipo de escuelas en México, para poder realizar posteriormente análisis de resultados y estudios sobre todo el impacto que se pudiera tener en el sistema educativo nacional, sería una buena forma mejorar la educación en México, pues trata aspectos que deben ser tomados en cuenta para la mejora del conocimientos y que son basados sobre todo en el pensamiento, que considero son la base de todo aprendizaje.

Es por todo lo anteriormente planteado que se está en total acuerdo con Perkins (1992) cuando hace énfasis en que “Es posible hacer de las escuelas una invención aún más ingeniosa, a fin de que sean plenamente lo que son: verdaderas maravillas de este mundo” (p. 30). Todo esto con el fin de mejorar cada día en la educación, una de las herencias más importantes que se dejan a los niños de este país, y que es el arma más importante con la que se pueden defender en el presente y en el futuro, por lo cual invito a los compañeros maestros a esforzarnos cada día por ser mejores por impartir cada día una buena educación y sobre todo tratar de poner en práctica todas las recomendaciones posibles para implementar la escuela inteligente.

Referencias

Senge P. (2002) *Escuelas que aprenden*. Bogotá, Colombia. Grupo Editorial Norma.

Perkins, D. (1992). *La escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. México, D.F.: Gedida, S.A.

ESCUELAS EFICACES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO

José Refugio Rentería Silerio
Secretaría de Educación del Estado de Durango
jrsilerio@gmail.com

Resumen

Durante la década de los años setenta predominaba una visión reproductivista sobre el papel que tiene la escuela dentro de la sociedad. Esta concepción, sumada a los efectos que había generado la presentación del informe Coleman en los Estados Unidos en 1966 produjo una etapa de pesimismo académico sustentada en la idea de que la escuela ejercía muy poca influencia sobre el rendimiento de los alumnos. Sin embargo, a partir de señalar algunas deficiencias metodológicas en el estudio de Coleman así como mostrar que había escuelas que sí obtenían buenos resultados a pesar de trabajar con poblaciones marginadas o económicamente desfavorecidas, surgió el movimiento de escuela eficaces que se planteó como propósito construir el discurso que permitiera explicar de qué manera la escuela contribuye efectivamente al desarrollo de los estudiantes. Luego de algunas décadas el movimiento se ha extendido y en México podemos encontrar algunas acciones de política educativa derivada de los aportes de las investigaciones basadas en las escuelas eficaces.

Palabras clave: Escuelas eficaces; políticas educativas.

Abstract

During the decade of the seventies a reproductionist vision predominates over the role of the school in society. This conception, coupled with the effects that generated the presentation of the Coleman Report on the United States on 1966 produce a stage of academic pessimism supported on the idea that the school profess a very poor influence over the students achievements. However, from point some methodological deficiencies on the Coleman Report as well as show that some schools do obtain good results even though they work with economically disadvantage or marginalized populations, emerged the Effective Schools movement, that propound to construct the discourse that admit of explain how the school promote effectively the students development. After some decades the movement has extended and in Mexico we can find some educational policy actions as a result of the contributions of the research based on the Effective Schools project.

Key words: Effective Schools; educational policy.

Introducción

La última década del siglo XX y los primeros años del XXI han sido testigos de la

puesta en marcha de una serie de cambios que han transformado a los sistemas educativos de varios países de la región latinoamericana. El nuevo discurso que ha acompañado e impulsado estos cambios enarbola una serie de conceptos no siempre claros tales como calidad de la educación, evaluación educativa, nueva gestión escolar, planeación estratégica, acciones compensatorias, liderazgo académico, eficacia de la enseñanza, entre otros.

De entrada, para abordar el tema del movimiento de las escuelas eficaces se vuelve indispensable distinguir el concepto de eficacia de otros similares que, de pronto, han irrumpido de forma vertiginosa en la realidad educativa. Para intentar lograrlo, se presentará una breve reseña que permita identificar las raíces de este movimiento y el contexto sociohistórico donde se originó así como las circunstancias que han permitido su expansión hacia otras regiones del mundo, principalmente la iberoamericana, para finalizar con un breve recuento de algunas acciones de política educativa implementadas en México derivadas de la influencia de este movimiento.

Por lo pronto, es importante distinguir la línea de estudios de "eficacia escolar" de los de la de "productividad escolar", ya que los conceptos e ideas de ambas tradiciones se traslapan en el discurso actual, dando lugar a no pocas confusiones conceptuales. De acuerdo con Murillo (2003), la diferencia entre ambos enfoques es radical, e incluso llega a sugerir que las confusiones han sido más bien intencionadas con la finalidad de afectar negativamente el término de eficacia escolar. Siguiendo a este autor, se tiene que, mientras los estudios de productividad tienen unas raíces y desarrollo estrictamente economicistas y buscan optimizar los insumos para conseguir los productos (eficiencia), los trabajos de eficacia escolar son estudios esencialmente pedagógicos interesados en analizar qué procesos hacen que se consigan mejor los objetivos (eficacia).

Breve reseña histórica

Durante la década de los setenta del siglo pasado la visión dominante sobre el papel de las escuelas en la sociedad era la que le atribuían los fundamentos

científicos de la Teoría de la Reproducción (Bourdieu y Passeron, 1977; Bernstein, 1989). A través de varios estudios, estos autores habían logrado demostrar el papel crucial que juegan el origen social y cultural de los alumnos sobre su rendimiento escolar.

Algunos años atrás, en los Estados Unidos había sido aprobada la Ley de los Derechos Civiles de 1964, la cual preveía la realización de un estudio sobre la desigual oportunidad educativa con la que contaban los niños de diferentes razas y estatus socioeconómicos con la finalidad de implantar una reforma educativa que permitiera afrontar los problemas derivados de los conflictos raciales en aquel país. (Báez de la Fe, 1994). El encargado de llevar a cabo el estudio fue James Coleman y el objetivo era determinar el grado de segregación existente en las escuelas frecuentadas por distintos grupos raciales, analizando, además, la relación entre el rendimiento escolar y los recursos disponibles en tales centros.

Cuando en 1966 Coleman presentó sus resultados, se inició una etapa de pesimismo generalizado sobre el papel de la escuela en la sociedad, ya que se encontró que, en términos generales, la escuela ejercía escasa influencia sobre el rendimiento de los alumnos, es decir, que una vez controlado el efecto del estatus socioeconómico, ciertos factores como el gasto por alumno, la experiencia de los profesores, la existencia de laboratorios o el número de libros en la biblioteca, tenían poco poder predictivo sobre los resultados del aprovechamiento escolar (Sánchez, 2009).

El informe Coleman (1966) y los posteriores estudios de Bourdieu (2010; 2011) y sus seguidores parecían confirmar una inminente y casi exclusiva función reproductora de la escuela, sin embargo también se produjeron una serie de reacciones académicas que en la década de los setenta empezaron a moverse en dos direcciones, principalmente:

Por una parte se inició un cuestionamiento profundo a la metodología empleada por Coleman, poniendo en entredicho la validez de sus supuestos economicistas basados esencialmente en un modelo de "entrada-salida" o "caja negra", esto es, la valoración de los productos a partir de los insumos.

Por otro lado, se empezó a poner énfasis sobre los resultados de algunas

escuelas que lograban que sus alumnos tuvieran altos niveles de aprendizaje a pesar de que provenían de medios sociales pobres, marginados y con escasos estímulos culturales. ¿Por qué estas escuelas no se comportaban igual que la mayoría? ¿Cómo explicar estos casos atípicos?

Báez de la Fe (1994) y Murillo et al. (2007) citan a diversos autores tales como Edmonds (1982), Rutter et al. (1979), Weber (1971) y Klitgaard y Hall (1974) quienes figuran entre los que participaron en el proceso por el que se fueron construyendo poco a poco las explicaciones que permitieron dar cuenta del por qué ciertas escuelas ubicadas en barrios pobres eran altamente eficaces. Particularmente Edmonds (1982) logró establecer una explicación que fue llamada "de los cinco factores":

- a) El liderazgo pedagógico del director del Centro.
- b) La obtención de consensos activos por parte de los actores de la escuela en torno a la enseñanza de competencias básicas.
- c) La construcción de fuertes redes de cooperación y corresponsabilidad profesional entre los profesores.
- d) La existencia de un clima ordenado con reglas precisas, conocidas y estables.
- e) Una apertura significativa de la escuela hacia las demandas y evaluaciones.

¿Qué es una escuela eficaz?

Entonces, la línea de investigación sobre la eficacia escolar surgió por la necesidad de demostrar que la escuela sí tenía alguna influencia sobre el desarrollo de los alumnos, hecho que el informe Coleman había negado en su momento. Según Murillo et al. (2007) esa influencia es lo que ahora denominamos efectos escolares, es decir, la capacidad de los centros escolares para influir en los resultados de sus alumnos. Los efectos escolares, según el autor, deben poseer las siguientes propiedades: a) consistencia entre diferentes áreas o medidas de resultados; b) estabilidad; c) efectos diferenciales entre diversos grupos de alumnos; d) continuidad.

Antes de continuar, es conveniente mencionar que no existe una única
MODELOS ORGANIZACIONALES Y/O PEDAGÓGICOS PARA LA ESCUELA DEL SIGLO XXI
COORDINADOR ARTURO BARRAZA MACÍAS

conceptualización aceptada por todos los autores del movimiento de escuela eficaces; mientras que algunas definiciones tuvieron cierta importancia en algún tiempo y han sido desechadas, algunas otras han ido surgiendo y han logrado mantenerse en las investigaciones más recientes.

i. La eficacia absoluta. La primera noción indicaba sencillamente que una escuela eficaz era aquella que obtenía los más altos resultados académicos entre sus alumnos, por lo tanto, básicamente se trataba de definir un estándar mínimo de conocimientos que los alumnos deberían alcanzar en determinado grado de su escolarización, lo cual da lugar, en términos prácticos, a la generación de listados de acuerdo a la puntuación obtenida por cada alumno o escuela (Fernández, 2003, 29)

ii. La eficacia incremental. Una variante del anterior concepto de eficacia introduce la variable de tiempo y consiste en la medición de los logros de los alumnos de una o varias escuelas en dos momentos y su comparación en el tiempo y entre las escuelas estudiadas. Desde este acercamiento, la tarea principal del investigador consiste en definir no solamente el umbral mínimo de conocimientos sino, además, el umbral de cambio a partir del cual se define el incremento observado como significativo (Fernández, 2003, 30)

iii. La eficacia relativa o de "valor agregado". Otro acercamiento al concepto de escuela eficaz es el que establecieron Schafer et al. (2000), al definirla como aquella que sobrepasa una diferencia significativa entre su promedio observado de aprendizajes y el promedio estimado sobre la base de un conjunto de escuelas con similares características en el alumnado.

iv. Enfoque combinado de calidad y equidad. El argumento principal de este enfoque fue elaborado por Edmonds (1982) y señala que no es suficiente que se cumpla el requisito de "valor agregado" para definir a una escuela como eficaz, ya que es perfectamente posible que una escuela tenga un rendimiento muy por encima de lo esperado pero que la distribución social del conocimiento conserve la misma desigualdad que se observa en otras escuelas. Desde este punto de vista, la eficacia aparece fuertemente articulada a las nociones de calidad con equidad en educación, por lo que "una escuela puede ser considerada eficaz en el caso en

que obtenga 'buenos resultados académicos' en las áreas básicas de la educación escolar (matemáticas y lengua), a pesar de estar trabajando con una población estudiantil proveniente de clases sociales subalternas, obreras o urbano-marginales o también con minorías étnicas marginadas" (Fernández, 2003, 33).

Siguiendo esta última concepción, Murillo et al. (2007) señala que el dominio de las destrezas básicas de leer, escribir y contar no es suficiente, sino que, además, queremos personas creativas y críticas, capaces de enfrentarse a los problemas cotidianos con flexibilidad y equilibrio. En este sentido, propone otorgar una mayor carga a la idea de procurar un desarrollo integral de las personas, por lo que la escuela eficaz "es aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y la situación social, cultural y económica de sus familias" (p. 83).

Características de las escuelas eficaces.

Determinada por las circunstancias que le dieron origen, la investigación sobre eficacia escolar tiene una finalidad práctica más que teórica y su principal preocupación es identificar aquellos factores que pueden ser modificados por los actores del proceso pedagógico. La construcción de modelos y la identificación de las características que presentan tanto las escuelas especialmente eficaces como de aquellas que no lo son (llamadas "bloqueadas" o sencillamente "poco eficaces") constituye, entonces, una de las tareas que más recurrentemente se encuentran en la revisión de la bibliografía.

Hablando particularmente de la región iberoamericana, Murillo et al. (2007) plantea la necesidad de ir construyendo un modelo de eficacia escolar para la región, es decir, una "representación propositiva del conjunto de factores asociados con el logro escolar y del sistema de relaciones entre esos factores que contribuya a explicar qué hace que una escuela sea eficaz" (p. 251)

De esta forma, luego de analizar los resultados de tres estudios realizados entre los años 2001 a 2006 en países iberoamericanos distintos, el autor presenta,

MODELOS ORGANIZACIONALES Y/O PEDAGÓGICOS PARA LA ESCUELA DEL SIGLO XXI
COORDINADOR ARTURO BARRAZA MACÍAS

como un primer paso para la construcción de su modelo, una serie de características que se resumen de la siguiente manera (p. 253):

1. Misión de la escuela

- > La misión es la formación integral de los alumnos.
- > Preocupación por el papel social de la escuela.

2. Implicación y compromiso de los docentes.

- > Fuerte implicación de los docentes.
- > Trabajo en equipo.

3. Dirección escolar.

> Dirección implicada en la escuela y con un fuerte compromiso con su mejora.

- > Preocupada por cada uno de los docentes y su desarrollo.
- > Liderazgo positivo.
- > Con capacidad técnica.
- > Estilo centrado en cuestiones pedagógicas.

4. Clima de la escuela.

- > Clima cordial y afectivo.
- > Buenas relaciones.
- > Se muestra alegría.

5. Clima del aula.

- > Relaciones afectivas hacia los alumnos.

6. Expectativas.

- > Altas expectativas hacia los alumnos.
- > Altas expectativas hacia los docentes y la Dirección.

7. Instalaciones.

- > Adecuadas.
- > Bien mantenidas.
- > Limpias.

8. Metodología docente.

- > Sesiones planificadas.
- > Sesiones estructuradas, con claros objetivos.

- > Centrada en las competencias básicas.
- > Actividades variadas y participativas.
- > Utilización de recursos didácticos.

9. Gestión del tiempo.

- > Pocas ausencias de los docentes.
- > Las clases se inician con puntualidad.
- > Ausencia de interrupciones en el aula.
- > Organización flexible del tiempo.

10. Organización del aula.

- > Distribución heterogénea de los alumnos.

La investigación sobre eficacia escolar y la toma de decisiones en México

Dado su carácter teórico-práctico, una de las finalidades de la investigación sobre la eficacia escolar es lograr que sus hallazgos contribuyan a conformar un cuerpo de conocimientos que pueda ayudar a optimizar los niveles de calidad y equidad de la educación.

En un estudio presentado en 2008, Zorrilla se plantea como propósito compartir información, conocimiento y reflexiones acerca del uso de la investigación sobre eficacia escolar en la toma de decisiones de política educativa. Decisiones que se encuentran explícita o implícitamente orientadas a mejorar la eficacia de la escuela básica comprendida como una unidad esencial del sistema educativo (Zorrilla, 2008).

De entrada, la autora reconoce que el desarrollo de investigaciones con este enfoque es más bien reciente en nuestro país y afirma que una buena parte de las resistencias y rechazos provienen de posturas filosófico-ideológicas que suelen identificar o hacer un paralelismo entre la "eficacia" y la "eficiencia" como paradigmas vinculados al neoliberalismo.

A pesar de esto, es posible identificar algunos programas, proyectos y acciones impulsadas desde esta preocupación por mejorar los resultados escolares, entre los que se puede mencionar:

MODELOS ORGANIZACIONALES Y/O PEDAGÓGICOS PARA LA ESCUELA DEL SIGLO XXI
COORDINADOR ARTURO BARRAZA MACÍAS

Los programas compensatorios. Las políticas compensatorias iniciaron en nuestro país en la año 1991 y se han traducido, en la operación, en cinco programas específicos: el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE, 1991-1996); el Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI, 1993-1997); el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB, 1994-1999); el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE, 1995-2000); y el Programa para Abatir el Rezgo en la Educación Inical y Básica (PAREIB, 1998-2006) (CONAFE, 1997; 1998; 2000).

Todos estos programas se encuentran regidos bajo un marco de acción orientado a mejorar la equidad del sistema educativo y reforzar el apoyo a las escuelas generales, rurales e indígenas con mayores niveles de marginación para reducir la deserción, la reprobación, mejorar la eficiencia terminal e incrementar los índices de eficiencia educativa en cada entidad federativa.

A pesar de que en los documentos normativos de estos programas no se hace referencia explícita al movimiento de investigación sobre eficacia escolar, podemos identificar esta influencia al analizar sus componentes y objetivos (CONAFE, 2000):

- * Mejorar la calidad de la educación pública inicial y básica, expresada en una recuperación de indicadores educativos y de desempeño.
- * Asegurar la permanencia de acciones de mejoramiento en escuelas de educación básica en desventaja.
- * Alentar y fortalecer experiencias que respondan a la diversidad cultural, regional y local.
- * Fortalecer la capacidad institucional en el sector de la educación pública para la planeación, la evaluación, la programación y la administración del sistema, y la ejecución a niveles federal y estatal.

Programa la Gestión en la Escuela Primaria. Inició en el año 1996 con los siguientes objetivos: a) promover la transformación de los procesos de gestión escolar; b) promover que el personal docente y directivo de cada escuela asuma colectivamente la responsabilidad por los resultados educativos, establezca relaciones de colaboración entre sí y con el entorno social de la escuela, y se

comprometa con el mejoramiento continuo de la calidad y equidad de la educación; y c) impulsar una transformación integral de la organización escolar a partir de la elaboración del Proyecto Escolar (Zorrilla, 2008).

Para el año 2002 el programa había sufrido una ampliación y las Reglas de Operación de ese año señalaba como su objetivo general el siguiente: “crear las condiciones institucionales que permitan transformar integralmente la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas primarias, así como de los niveles intermedios (supervisiones escolares y jefaturas de sector) y superiores del sistema educativo, de manera que las diferentes acciones que llegan a la escuela efectivamente favorezcan el logro de los propósitos educativos establecidos en el plan y los programas de estudio en todos los alumnos que cursan ese nivel” (DOF, 2002).

Como se puede observar, todas estas finalidades se corresponden con los hallazgos que ha encontrado la investigación sobre las escuelas eficaces y que han sido identificados como las características que comparten este tipo de escuelas.

Programa Escuelas de Calidad (PEC). Quienes vivieron de cerca el inicio de este programa (p.e. Zorrilla, 2008) sostienen que en el origen de este programa existió una disputa al interior de los grupos académicos de la SEP en el contexto de los primeros meses de alternancia política en el país. Las opciones eran mantener y fortalecer el Programa de Transformación de la Gestión en la Educación Básica (en el cual había derivado el Programa de la Gestión en la Escuela Primaria) o bien, crear un nuevo programa que articulara todos los esfuerzos de mejoramiento de la gestión en las escuelas del país. Finalmente se impuso la creación del PEC y el Programa de Transformación fue abruptamente cancelado.

El propósito general del PEC es mejorar la calidad de la educación que se imparte en las escuelas públicas de educación básica a través de la construcción de un nuevo modelo de gestión escolar con enfoque estratégico. Específicamente se pretende "fortalecer la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilizar a los diferentes actores sociales y educativos,

promoviendo la seguridad, la transparencia y la rendición de cuentas [...] para apoyar las acciones que la comunidad educativa decida con la finalidad de mejorar la calidad del servicio educativo y los resultados de aprendizaje" (DOF, 2013).

El PEC concibe a la escuela como la unidad principal para el cambio y deposita en la comunidad escolar toda la confianza para lograr una transformación del centro escolar aún en condiciones poco favorables para el cumplimiento de su misión, lo que evidencia una gran congruencia con algunos de los postulados del movimiento de escuelas eficaces.

Proyectos y acciones de evaluación de la educación en el nivel básico. Si bien no han sido tan numerosas como en otros países, no dejan de resultar significativas las distintas evaluaciones que se han realizado a distintas escuelas del nivel básico y cuya finalidad ha sido no solamente obtener una estimación del nivel de logro escolar (finalidad más propia de los enfoques productivistas) sino buscar información relevante del contexto y origen socioeconómico de los alumnos que permita establecer las relaciones entre estas características y los resultados educativos.

Estudios como la Evaluación de Estándares Nacionales en Matemáticas y Lengua (EN), el Tercer Estudio de Matemáticas y Ciencias (TIMSS), la aplicación del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) son sólo algunos ejemplos de este tipo de ejercicios que han servido para generar nuevos conocimientos y mayores avances del movimiento de escuelas eficaces (Fernández, 2003).

A manera de cierre

El movimiento de escuelas eficaces surgió como una respuesta a las posturas teóricas y metodológicas que conciben a la escuela como un espacio primordialmente reproductor de las desigualdades sociales. Durante décadas, su principal objetivo ha sido construir un discurso que permita explicar por qué algunas escuelas obtienen resultados excelentes a pesar de atender poblaciones en condiciones socioeconómicas y culturales desfavorables, así como identificar

las prácticas que comparten los actores escolares de esos centros.

El conocimiento así generado permite tomar decisiones tanto a nivel micro como en los espacios donde se generan las políticas educativas. En México, la investigación derivada de este movimiento ha representado, en los últimos años, un elemento importante para el diseño y desarrollo de proyectos, programas y acciones de política educativa, sin embargo, muchos de sus conceptos y propuestas conviven en la realidad cotidiana con los de otros enfoques de corte economicista o productivista, por lo que es importante identificarlos y diferenciarlos con la finalidad de evitar confusiones. En todo caso, resulta más conveniente tener claras las implicaciones tanto teórico-metodológicas como las de orden filosófico al momento de tomar las decisiones que afectan la tarea que se realiza en las escuelas.

Referencias

- Báez de la Fe, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista iberoamericana de educación, No. 4, enero-abril de 1994.* España: OEI. Obtenido de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a04.htm>
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje.* Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. y Passeron J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (2010). *Poder, derecho y clases sociales.* España: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social.* México: Siglo XXI.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity.* Washington: National Center for Educational Statistics. Obtenido de: <http://mailer.fsu.edu/~ldsmith/garnet-ldsmith/Coleman%20Report.pdf>
- CONAFE (1997). *Estrategias de aprovechamiento de los recursos para el aprendizaje. Guía de trabajo.* México: SEP-CONAFE.

- CONAFE (1998). *Docencia rural. Proyecto escolar para mejorar las competencias de razonamiento. Diagnóstico y planeación*. México: SEP-CONAFE.
- CONAFE (2000). *Memorias de la gestión 1995-2000*. México: SEP-CONAFE.
- DOF (2002). Reglas de operación del programa de investigación e innovación La Gestión en la Escuela Primaria 2002. *Diario Oficial de la Federación del miércoles 13 de marzo de 2002*. México. Obtenido de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=735220&fecha=13/03/2002
- DOF (2013). Reglas de operación del Programa Escuelas de Calidad 2013. *Diario Oficial de la Federación del lunes 25 de febrero de 2013*. México. Obtenido de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288865&fecha=25/02/2013
- Edmonds, R. (1982). Programs of school improvement: an overview. *Educational Leadership*, 40, pp. 4-11. Obtenido de: https://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198212_edmonds.pdf
- Fernández, T. (2003). *Perfiles de las escuelas eficaces de México (2001). Informe final de investigación*. México: INEE. Obtenido de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Perfiles/Completo/perfilescompleto.pdf
- Murillo, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (1), s/p. Obtenido de: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Murillo.pdf>
- Murillo, F. J. et al. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello. Obtenido de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIEE.pdf
- Sánchez, J. B. (2009). Las escuelas eficaces y el liderazgo escolar. En A. Barraza (Coordinador). *Tendencias y modelos para la escuela del siglo XXI* (pp. 112-121). México: IUNAES.
- Schafer, W. et al. (2000). School effects indices: stability of one & two level formulations. *The journal of experimental education*, 68 (3), pp. 239-250.

Obtenido de:
<http://www.education.umd.edu/EDMS/MARCES/mdarch/pdf/M522992.pdf>
SEP (1999). *Cómo conocer mejor nuestras escuelas. Elementos para el diagnóstico. Cuadernos para transformar la escuela*. México.
Zorrilla, M. (2008). La investigación sobre eficacia escolar. Un ingrediente para la toma de decisiones de mejora de la escuela y del sistema educativo. Análisis desde el contexto y experiencias mexicanas. En R. Blanco (Coordinadora). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 131-162). Chile: ORELAC-UNESCO / LLECE. Obtenido de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>

ELEMENTOS PARA UNA ESCUELA RAZONABLEMENTE ESTRESANTE. PROLEGÓMENO PARA UN MODELO DE ESCUELA SALUDABLE

Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango
tbarraza@terra.com.mx

Resumen

En el presente trabajo se abordan dos elementos centrales para una escuela razonablemente estresante: la docencia y la gestión directiva. En ambos casos se busca ofrecer de manera sucinta algunas ideas de como el docente o el director pueden ayudar a generar un estrés pertinente para la actividad escolar de los alumnos y maestros, respectivamente. Estas ideas, no exhaustivas pero si ilustrativas, sirven como un prolegómeno para la construcción de un modelo de escuela saludable.

Palabras clave: estrés, alumnos, docentes y liderazgo directivo.

Abstract

Teaching and policy management: In this paper two key elements for a reasonably stressful school are addressed. In both cases succinctly seeks to offer some ideas on how the teacher or principal can help generate an appropriate activity for school students and teachers, respectively stress. These ideas, illustrative not exhaustive but serve as a prelude to the construction of a model of healthy school.

Keywords: stress, students, teachers and managerial leadership.

Introducción

Desde hace poco más de 20 años, en el campo de la psicología, ha surgido una nueva rama disciplinaria denominada *Psicología de la Salud Ocupacional* (Lorente & Vera, 2010). Esta nueva disciplina constituye una aplicación de la Psicología orientada a la mejora de la calidad de la vida laboral; para el logro de este objetivo enfoca sus estudios e intervenciones a proteger y promover la seguridad, la salud y el bienestar de los trabajadores, ya que a su parecer, esto redundará en una mayor eficacia organizacional.

Este supuesto, descrito de manera sucinta en el párrafo anterior, es plenamente compartido por el autor del presente capítulo y permite concretar la crítica que de manera recurrente ha plasmado en diversas investigaciones y que enfatiza la necesidad de que el sistema educativo mexicano centre su atención no solamente en los aspectos cognitivos de los procesos educativos sino también en la salud mental de los agentes que llevan a cabo estos procesos.

Son múltiples los estudios que indican la presencia de problemas relacionados con la salud mental de los agentes educativos, a causa de su involucramientos en las labores que se les asignan; algunos ejemplos ilustrativos son los siguientes:

- La atención de alumnos que presentan discapacidades asociadas, discapacidad visual y discapacidad motriz generan en los profesores de educación básica un estrés moderado (>50%) (Barraza, Cárdenas y Ceceñas, 2014).
- Los alumnos de educación superior manifiestan la presencia de nervios, miedo y ansiedad antes de realizar algún examen (...) aunque estudiaran sentían esa clase de emociones en su cuerpo (Hernández, 2011)
- Uno de los trastorno predominante en los profesores de escuelas particulares es la depresión (Rivero & Cruz, 2010)
- Los indicadores empíricos del Síndrome de Burnout que se presentan con mayor frecuencia en estudiantes de educación media superior y superior son: el tener que asistir diariamente a clases me cansa y antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado (Barraza, Carrasco & Arreola, 2013)
- Más de la mitad de los estudiantes de educación superior reportaron niveles de ansiedad significativos que pueden llegar a ser perjudiciales para la convivencia con el resto de la comunidad universitaria (Herrera & Gómez, 2001)

- En los docentes de educación primaria y secundaria se presenta el Síndrome de Burnout con una prevalencia alta en el 16%, media en el 43% y baja en el 41% (Muñoz & Correa, 2012)

Ante esta situación, más real de lo que quisieran aceptar las autoridades del sistema educativo, es necesario pensar en ¿cómo debería ser una escuela que, sin sacrificar la calidad del servicio prestado, promueva una adecuada salud mental de sus agentes? Creo que la respuesta a esta pregunta escapa al espacio disponible en este trabajo, por lo que por el momento me concentraré en plasmar un conjunto de ideas, cual prolegómeno, que deberían ser tomadas en cuenta para la conformación de una escuela razonablemente estresante como primer paso hacia una escuela saludable.

Una docencia razonablemente estresante

Un conocimiento generalizado, entre los estudiosos del estrés, refiere la necesidad de que toda persona necesita un cierto nivel de estrés para activarse; bajo este supuesto, y ubicando el análisis en el dominio empírico de interés para el presente trabajo, se puede afirmar que los alumnos necesitan un cierto nivel de estrés para poder activarse y realizar las diferentes actividades orientadas a su aprendizaje.

Poco estrés evita la activación del alumno, pero demasiado estrés paraliza la actividad de alumno, en ese sentido es que se hace necesario ejercer una docencia razonablemente estresante que permita que nuestros alumnos se activen, y desarrollen satisfactoriamente sus actividades de aprendizaje (Barraza, 2011, 227).

El eje central de una docencia razonablemente estresante gira alrededor de las habilidades didácticas que debe de poseer el docente para un adecuado diseño y gestión de sus intervenciones formativas; estas habilidades didácticas son cuatro: a) la gestión del tiempo clase y extraclase, b) la gestión de la carga de trabajo, c) los conocimientos previos de los alumnos, y d) el feedback (Barraza, 2011).

La gestión del tiempo clase y extraclase

Todo profesor que desarrolle una docencia razonablemente estresante debe de gestionar los tiempos de manera adecuada durante la realización de las actividades en el aula o durante los trabajos extraclase; para esto, debe tomar en cuenta algunas habilidades necesarias para una correcta gestión del tiempo como serían:

- 1.- Anticipar el tiempo que requerirán sus alumnos para la realización de una actividad.
- 2.- Definir plazos para el desarrollo de la actividad a realizar por sus alumnos.
- 3.- Tener claro los objetivos a lograr con la actividad propuesta a sus alumnos.
- 4.- Identificar problemas potenciales, en sus alumnos, que pueden afectar el desarrollo de la actividad.
- 5.- Establecer la carga de trabajo pertinente para cada ocasión.

A estas habilidades habría que agregar la necesidad de flexibilizar la planeación de los tiempos, asignados en la realización de una tarea, en función del propio desarrollo de la actividad. Cabe hacer notar la importancia de una adecuada organización temporal de las actividades a desarrollar.

La gestión de la carga de trabajo

Una adecuada gestión de la carga de trabajo deberá evitar: a) trabajos novedosos, b) trabajos que no habían sido planeados y avisados con anterioridad al alumno, y c) trabajos sobre los cuales el alumno no tiene ningún control (Barraza, 2009).

En el primer caso es recomendable que el maestro evite encargar trabajos novedosos de manera individual (p. ej. Un diagrama UVE) sin que antes haya mediado un trabajo colaborativo entre el maestro y el alumno, o entre alumno y alumno, que permitiera el desplazamiento paulatino del control de la actividad al

alumno. Cuando la realización de una actividad se encuentra dentro de la zona de desarrollo potencial del alumno es un hecho que se minimiza el estrés que genera.

En el segundo caso es recomendable que el maestro realice un encuadre al inicio del semestre o del año, según corresponda, donde establezca claramente los trabajos que solicitará y los tiempos en que lo hará, ajustándose a ese encuadre durante el resto del semestre, o año, escolar. Si existiera la necesidad de integrar un trabajo diferente que no había sido planeado es necesario que el maestro negocie su realización y los tiempos de entrega con el grupo de alumnos. Al evitar la improvisación se reduce substancialmente el estrés del alumno.

En el tercer caso es recomendable que los trabajos encargados por el maestro sean susceptible de realización por parte de los alumnos, así mismo, que los criterios de evaluación de dicho trabajo sean conocidos previamente por los alumnos (las rúbricas son un excelente recurso en estos casos); con estas actividades se aumenta el control que puede tener el alumno sobre el trabajo y se reduce el estrés que le puede generar.

El conocimiento previo de los alumnos

Si hay algo que genera estrés en los alumnos es tener un maestro que les habla de cosas que ellos no entienden o de las que nunca han oído hablar. Esta situación se genera, sin lugar a dudas, porque el maestro no tiene la precaución de indagar previamente los conocimientos previos de los alumnos, para partir de ellos y así lograr un aprendizaje significativo (Ausubel, Novack & Hanesian, 1983).

Más allá de la relevancia de este principio psicológico, para el aprendizaje de los alumnos, en el caso que nos ocupa, adquiere una importancia central al permitir que los conocimientos nuevos que el profesor proporciona se vinculen al conocimiento previo de sus alumnos, por lo que estos conocimientos adquieren sentido y significado para ellos reduciendo el estrés que les genera la actividad.

El feedback

La realización de una actividad donde no se tiene la certeza de que lo que se hizo esté bien o mal, o de si se realizó correctamente o no, hace que la retroalimentación del docente se vuelva necesaria. Una actividad en estas condiciones, sin la retroalimentación del docente suele provocar que los alumnos se estresen, ya que la incertidumbre al respecto continúa.

Entre los siete principios de las buenas prácticas que formularon Chickering y Gamson (1987) aparece el ofrecer un feedback inmediato. Esta actividad es importante, sin lugar a dudas para el aprendizaje, pero en el caso que nos ocupa, se considera que un profesor con una docencia razonablemente estresante sabe la necesidad que tiene el alumno de recibir una retroalimentación sobre el trabajo realizado, por lo que tiende a realizarla.

Una gestión directiva razonablemente estresante

Para que una gestión directiva sea razonablemente estresante se debe partir de reconocer qué es lo que estresa a los docentes. Para responder a esta pregunta se puede recurrir a una revisión de la literatura o a modelos teóricos. En lo particular, en este trabajo se toma como base el Modelo de Demanda-Control-Apoyo Social

El modelo de Demanda-Control-Apoyo

El modelo demanda-control de Karasek y Theorell (1990) es uno de los más utilizados para estudiar el estrés en el ámbito laboral; “este modelo postula que las demandas del trabajo se consideran un estímulo estresante cuya intensidad aumenta a medida que el sujeto percibe que excede sus recursos, concretamente su capacidad de control” (López y Osca, 2011, 120). Para su explicación el modelo involucra inicialmente dos componentes centrales: demandas y control.

Las demandas del trabajo son determinadas por las exigencias que supone para el trabajador su realización, y son de naturaleza fundamentalmente psicológica. En el concepto de control se incluye el conjunto de recursos que el trabajador posee para hacer frente a las demandas del trabajo; entre esos recursos destaca su grado de autonomía y de participación en la toma de decisiones sobre aquellos aspectos relacionados con su trabajo. Este último componente incluye el control sobre la propia tarea y el nivel de influencia del trabajador en las decisiones de su colectivo.

Johnson y Hall (1988) incorporaron al apoyo social como tercera dimensión de este modelo (modelo demanda - control - apoyo social), y tiene como función actuar como modificador del efecto del estrés; de tal forma que un nivel alto de apoyo social en el trabajo disminuye el estrés, mientras que un nivel bajo lo aumenta. El apoyo social en el trabajo involucra dos componentes básicos: el apoyo de los compañeros de trabajo y el de las autoridades inmediatas.

La interacción entre las demandas del trabajo y el control que posee el trabajador, dan como resultado la aparición de cuatro situaciones psicosociales; entre ellas se considera más negativa la denominada de alta tensión, o alto estrés, que aparece frente a altas demandas y bajo control. Esta situación altamente estresante se vincula a diferentes problemas de salud como lo serían: “hipertensión, afecciones coronarias, depresión, ansiedad, afectación del sistema inmunológico y también crisis asmáticas, procesos alérgicos, trastornos músculo esqueléticos cervicales y de miembro superior”(Peña, Ramos y Martínez, 2009, 3)

Bajo este modelo teórico se considera que dos acciones podrían ayudar a que los directivos desarrollarán una gestión razonablemente estresante: un liderazgo directivo distribuido y la creación y mantenimiento de redes de apoyo social.

Liderazgo directivo distribuido

La idea de un liderazgo único, y depositado en la figura directiva, se vuelve un esquema gerencial anacrónico en función de las exigencias que las sociedades

actuales plantean a sus escuelas. Las sociedades del conocimiento, impulsadas por la transformación vertiginosa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, obligan a pensar en las escuelas como constelaciones de liderazgos múltiples (Longo, 2008)

Bajo este supuesto las tareas propias de un liderazgo no están ubicadas en una sola persona sino que se distribuyen entre más personas; quienes se ven obligadas a liderar a los demás, a la vez que realizan sus actividades profesionales cotidianas.

En este tipo de liderazgo las personas se intercambian el rol de líder, por lo que algunas veces se puede ser líder y en otras ser el liderado; esta situación permite la descentralización de la toma de decisiones y por lo tanto conduce a que los docentes tengan mayor control sobre su materia de trabajo.

Un liderazgo distribuido, en cualquiera de sus dos perspectivas: numérica u holística (García, 2010), al horizontalizar, dispersar y democratizar el ejercicio directivo posibilita mayor control de los docentes sobre su propio trabajo por lo que las exigencias laborales se pueden enfrentar con mayor éxito y por lo tanto se puede disminuir significativamente el estrés.

La creación y mantenimiento de redes de apoyo social.

Las ventajas del apoyo social para afrontar el estrés ha sido un tema recurrente de múltiples investigaciones (Feldman, Goncalves, Chacón, Zaragoza, Bagés y De Pablo, 2008; González y Landeros, 2008; López y Campos, 2002); bajo esta perspectiva un directivo debe ser capaz de crear y mantener redes de apoyo social para que sus docentes se conozcan e interactúen cotidianamente.

Las comisiones o equipos de trabajo son una buena oportunidad de crear redes de apoyo social que trasciendan el trabajo individual, sin embargo, también es necesario crear y mantener redes de apoyo social que no tengan por objetivo el trabajo, en ese sentido se pueden crear espacio sociales permanentes, como clubes o asociaciones, o transitorios, como un convivio o festejo.

Para mantener estas redes de apoyo social el liderazgo directivo debe proveer oportunidades para que la frecuencia e intensidad de los contactos se vaya incrementando paulatinamente; esto permitirá que al tiempo se genere en los docentes la presencia de un apoyo social percibido, y en el momento requerido, éste se convierta en efectivo.

Si se logran establecer redes de apoyo social efectivas los docentes tendrán un apoyo real para amortiguar su estrés, lo que a su vez permitirá disminuir los indicadores de enfermedad física y mental.

A manera de cierre

Transitar de una escuela obsesionada por el rendimiento y la efectividad, que no parece interesarle la salud física y mental de sus agentes, a una escuela saludable es una tarea que se antoja difícilmente asequible, sin embargo, el primer paso para lograrlo es empezar a discutirlo. En ese sentido, el presente trabajo pretende, por una parte, configurar un primer paso para discutir seriamente la existencia de una escuela saludable, y por otra parte, aspira a servir de aliciente a futuros trabajos a este respecto.

Referencias

- Ausubel, D. Novack, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Barraza, A. (2009). La relación persona entorno como fuente generadora de estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Científica.com*, s/d.
- Barraza, A. (2011). Buenas prácticas de una docencia razonablemente estresante. Una primera aproximación. En A. Rivera y M. A. Zabalza (coords.), *Trayectoria y configuración de la didáctica universitaria*, (pp. 217-230). México: Domzen.
- Barraza, A.; Carrasco, R. y Arreola, M. G. (2013). Personalidad tipo “A” y Burnout. Análisis de su relación en una muestra multinivel de estudiantes. En A.

- Barraza, M. Navarro y A. Jaik. *Estudios en México sobre los agentes educativos* (pp.35-44). México: ReDIE.
- Barraza, A., Cárdenas, T. J. y Ceceñas, P. E. (2014). El estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. En T. J. Cárdenas y A. Barraza. *Agentes de la escuela regular ante la educación especial. Investigación en México* (pp. 103-121). México: IUNAES, ByCENED, UPD, CAM y ReDIE.
- Chickering, A. W. y Gamson, Z. (1987). Seven Principles For Good Practice in Undergraduate Education. *American Association for Higher Education Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Feldman, L.; Goncalves, L.; Chacón, G.; Zaragoza, J.; Bagés, N. y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.
- García, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3), 19-36.
- González, M. T. y Landeros, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicósomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23(1), 7-18.
- Hernández, A. (2011). Exámenes y exposiciones, factores de estrés entre los universitarios. En A. Barraza y A. Jaik. *Estrés, Burnout y Bienestar Subjetivo* (pp. 52-75). México: IUNAES-ReDIE.
- Herrera, A. y Gómez, R. (2001). Niveles de ansiedad en estudiantes de Ciencias Básicas de la Facultad de Medicina UTP. *Revista Médica Risaralda*, 7(1), 30-35.
- Johnson, J. V. y Hall, E. M. (1988). Job strain, work place social support and cardiovascular disease: A cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health*, 78(10), 1336-1342.
- Karasek, R. A. y Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of working life*. Nueva York: Basic Books.

- Longo, F. (2008). Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. *Capital Humano*, 226, 84-91.
- López, L. y Campos, J. (2002). Evaluación de factores presentes en el estrés laboral. *Revista de Psicología*, 9(1), 149-165.
- López, B. y Osca, A. (2011). El papel del modelo Demandas-Control-Apoyo en la salud de los trabajadores de la construcción. *Psicothema*, 23(1), 119-125.
- Lorente, L. y Vera, M. (2010). Las organizaciones saludables: “El engagement en el trabajo”. *Gestión práctica de riesgos laborales*, 73, 16-20.
- Muñoz, C. F. y Correa, C. M. (2012). *Burnout* docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(2), 226-242
- Peña, A.; Ramos, M. J. y Martínez, J. F. (2009). Valoración psicosocial mediante el uso de los modelos de estrés laboral de Demanda-Control y desequilibrio Esfuerzo-Recompensa. *Bol Not@s PI.*, XI(51), 1-11.
- Rivero, L. F. y Cruz, M. A. (2010). Trastornos psíquicos y psicosomáticos: problemas actuales de salud de los docentes mexicanos. *Psicología y Salud*, 20(2), 239-249.

ESCUELAS ACELERADAS: Sus Orígenes, objetivos, principios y pasos para su implementación

Yesenia Delgado Vázquez

Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios 148

yesyd@hotmail.com

Resumen

En el artículo se realiza un recorrido a través de los antecedentes y evolución de las escuelas aceleradas implementadas en 41 estados de USA, así como también en países como China, Japón y Sudáfrica. Posteriormente, se presentan los objetivos que estas persiguen y los principios bajo los cuales están sustentadas, así como los requisitos necesarios para convertirse en una escuela acelerada. Además se dialoga acerca del currículum y pedagogía que utilizan estas instituciones y finalmente de las ventajas de una posible implementación en nuestro sistema educativo.

Palabras claves: Escuela acelerada, aprendizaje eficaz, modelos escolares.

Abstract

This article is referred through the background and evolution of the accelerated schools implemented in 41 states in the USA, as well as in countries such as China, Japan and South Africa. Subsequently, the objectives that these schools want to achieve are presented hand to hand with the principles under which are supported and the necessary requirements to transform them into accelerated schools. Besides there is a discussion that talks about the curriculum and pedagogy which are used by this institutions, and finally it talks about the advantages of a possible implementation of them in our education system.

Keywords: Accelerated school, effective learning and school models.

Introducción

La educación ha sufrido cambios a lo largo de la historia para poder cumplir con las funciones de preservar el acervo cultural de los pueblos, transmitir las visiones de la realidad y de la ideología dominante y como agente de cambio social. La escuela tiene la capacidad de adoptar y adaptarse a los cambios que la sociedad,

cada vez más compleja requiere; asegurando con ello su permanencia en la sociedad.

En la actualidad existen en el medio educativo diversas líneas pedagógicas que tratan de establecer diferentes modelos escolares para buscar ante todo mejoras en la calidad. Esto nos proporciona la posibilidad de elegir entre varias opciones dependiendo de los criterios morales y filosóficos o eficientistas de los sistemas gubernamentales y de las políticas públicas a nivel nacional e internacional.

Las escuelas Charter, las escuelas eficaces, las Imán, las autosuficientes, las de tiempo completo, las inteligentes, las de aprendizaje acelerado, las escuelas Fe y alegría y las escuelas innovadoras son algunas de las opciones que se ofrecen a los usuarios de este nicho de servicios.

En este trabajo se expondrá de manera muy somera pero concreta lo referente a las ventajas que promueven las Escuelas aceleradas.

Las escuelas aceleradas surgen como una alternativa para reducir el fracaso escolar en los Estados Unidos de América, establecen que son factores estructurales y funcionales los responsables de los malos resultados obtenidos por los estudiantes; es decir, la escuela y no los estudiantes son los responsables del fracaso escolar. Tienen un objetivo muy claro; reducir las diferencias en el rendimiento escolar entre alumnos aventajados y los no aventajados en el nivel primaria, para poder acceder a los estudios de niveles superiores (secundaria y post- secundaria) acelerando el proceso y el progreso, no las expectativas de aprendizajes de los estudiantes.

Origen de las escuelas aceleradas

Las escuelas aceleradas son un proyecto iniciado en 1986 por Henry Levin, docente de la Universidad de Standford (Méndez, 2012). La idea surge cuando el profesor Levin se percató de los problemas educacionales que enfrentaban los pobres de Estados Unidos y centró su atención en los estudiantes considerados

desfavorecidos desde el punto de vista educacional para ver que estaba ocurriendo con ellos (Levin, 2000).

Comenzó por analizar los aspectos de definición, demografía y posteriormente las prácticas y resultados educacionales de estos estudiantes y su paso a la vida adulta. Al realizar este estudio se encontró que: 1) el número de alumnos desfavorecidos educacionalmente se había elevado debido al aumento de los índices de pobreza, al aumento de inmigración y al mayor número de familias bajo estados de estrés; 2) estos alumnos ingresaban a la escuela careciendo de muchas de las habilidades y comportamientos valorados por las escuelas e iban quedando cada vez más rezagados desde el punto de vista académico, además de un alto índices de deserción; 3) debido a su deficiente base educacional presentaban una baja productividad, tenían malas perspectivas de empleo, representaban un alto costo para los sistemas de justicia criminal y bienestar y daban origen a una nueva generación de desfavorecidos (Levin, 2000).

Después analizar los resultados arrojados en su estudio, se dedicó a indagar acerca de los factores que conducían al éxito o fracaso en las escuelas. Por lo que selecciona en 1986, a dos escuelas piloto de la ciudad de San Francisco, donde Levin, es apoyado por un equipo de estudiantes de la Universidad de Stanford (Levin 2000).

En ellas, contra del aislamiento del desfavorecido, se opta por acelerar su educación para compensar las deficiencias del medio, es decir, los estudiantes en situación de riesgo deben aprender a un ritmo más rápido, y no a uno más lento que los retrasará aún más. Por eso hace falta una estrategia de enriquecimiento y no de recuperación.

El proyecto se basa en las competencias y posibilidades del alumnado y no en sus deficiencias, lo que los lleva a convertirse en sujetos capaces desde el punto de vista académico (Levin, 2000). De manera que las escuelas no necesitan más recursos de los que ya tienen; se trata de extraer y optimizar los máximos beneficios de los recursos ya existentes.

Actualmente existen más de 1000 escuelas primarias y secundarias que comparten el proyecto en 41 estados de USA. Así como también en países como China, Japón y Sudáfrica disponen en estos momentos de Escuelas Aceleradas (Bernal, 2004).

Objetivo

El objetivo prioritario consiste en crear escuelas que brinden oportunidades de aprendizaje enriquecidas y aceleradas a todos los alumnos durante todo el currículum (Levin, 2000). Con ello, se pretende fundar mejores escuelas para que los niños tengan la oportunidad de triunfar como miembros creativos, críticos y productivos de la sociedad (Bernal & Gil, 1999).

En estas escuelas, las bajas expectativas del medio ambiente de los alumnos se traducen en altas expectativas de futuro, aprovechando sus capacidades y posibilidades en la escuela (Bernal, 2004). Es decir, el fin último es que el alumnado de zonas deprimidas tenga acceso a una educación con altas expectativas, fijándose como objetivo reducir las diferencias de rendimiento entre el alumnado desventajado y el no desventajado al final de la enseñanza primaria para que pueda optar a la educación posterior reglada, y que desarrolle al máximo sus posibilidades intelectuales, emocionales, físicas y creativas.

Se pretende que los alumnos sean autónomos en su aprendizaje, consigan aprender a aprender y participen en el mundo que les rodea; para ello se efectúa un completo cambio de la escuela que afecta al currículum, a las estrategias pedagógicas y didácticas, a la organización escolar; desde una perspectiva constructivista y un aprendizaje activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se caracterizan por ser auténticos, contextuales, interactivos, centrado en el alumno, inclusivos y continuos (Bernal, 2004). Esto, a través de un método denominado 'pensamiento acelerado-definido' que consiste en 4 fases: entrada, escucha eficaz, habilidades sistemáticas de estudio y salida (Cárdenas, 2009) donde se pretende descubrir, experimentar y construir.

Se persigue establecer una comunidad formada por docentes, alumnos, padres de familia, administración y otros miembros de la comunidad local, participando en la toma de decisiones respecto al currículum, tipo de instrucción y asignación de recursos, siendo la asamblea el procedimiento empleado para ello (Bonal citado en Méndez, 2012).

Principios

La transformación de los centros educativos en Escuelas Aceleradas se implementa a través de un proceso sistematizado de cambio hacia el éxito académico del alumnado. Este proceso de cambio se genera a través de tres principios rectores (Castro, et al., 2007):

1. Unidad de propósito: acuerdo entre padres, madres, profesorado y estudiantes sobre los objetivos comunes que serán aquello a lo que dediquen sus esfuerzos,
2. Dar el poder: expandir la capacidad de decisión, se acaba la compartimentación del poder de unas personas contra otras. La responsabilidad de organizar el currículum es de la escuela, no de la administración o de los y las especialistas. Para implementar todo el proceso existe un comité formado por el director o directora, profesorado y familias. Esta dirección coordina el conjunto de la escuela. El distrito se encarga de la coordinación de la formación de formadores. La reforma se hace de abajo hacia arriba; quienes enseñan deciden lo que van a hacer y evaluar y no la autoridades.
3. Construir desde la base: aprovechar todos los recursos educativos, humanos y económicos de todas clases que hay en la escuela y en el entorno de la comunidad.

Pasos para llegar a ser una escuela acelerada

De acuerdo Elboj et. al (2006) se parte del hecho de que la comunidad de la escuela analiza su situación actual e idea una visión compartida de lo que quisiera que fuera la escuela. Entre la realidad y el proyecto se establecen áreas de prioridad para acelerar el cambio de uno a otro mediante grupos de trabajo. Las fases concretas son las siguientes:

1. Inventario de los problemas que existen en la escuela, de su historia, del entorno, los problemas sociales y de los estudiantes, los recursos externos e internos, etc.
2. Establecer una visión de lo que el centro va a ser y el objetivo común que tienen todas las personas implicadas en un plazo de cinco o seis años
3. Comparación entre la visión de lo que podría ser el centro y la realidad, con lo que se detectan las necesidades. Análisis y sistematización de los problemas y las soluciones aportadas.
4. Establecimiento de tres o cuatro objetivos concretos que serán las prioridades inmediatas, después de discutirlo entre todas las personas implicadas, padres de familia, profesorado, entorno, autoridades académicas, alumnado.
5. Establecer un comité de dirección que gestiona el trabajo.
6. Diseño de un programa experimental con la participación de todas las personas implicadas y el asesoramiento de la dirección nacional del programa.
7. Evaluación conjunta de los resultados.

Durante el primer año se mantiene una formación intensiva para el desarrollo del proyecto. Además durante la etapa de implementación se realizan varias evaluaciones: cuestionario de la escuela, diario del coordinador, datos de la escuela para análisis cuantitativos, guía para agrupar los documentos de la

escuela y material para establecer comparaciones con una escuela acelerada modelo.

Currículum y práctica pedagógica

Levin (2000) menciona que el aspecto central de una Escuela Acelerada es un proceso de aprendizaje que está conectado con la visión y las metas de la escuela y con las fortalezas de los alumnos y maestros, que vinculen al currículum, las estrategias pedagógicas y el contexto escolar con un modelo de aprendizaje constructivista.

Por su parte Bernal (2004) plantea cinco claves en el proceso de enseñanza – aprendizaje, desde una perspectiva constructivista y un aprendizaje eficaz:

- a) Auténtico: se estudia para aplicar lo aprendido a situaciones reales y problemas diarios, basando la enseñanza en las experiencias cotidianas, es decir se establece un vínculo con los intereses y la vida del alumno.
- b) Interactivo: se trabaja en pequeños grupos y se favorece el aprendizaje cooperativo y la ayuda de los compañeros y compañeras como un elemento muy efectivo para estudiantes en desventaja. Además establece una relación con la comunidad en la que está inmerso el programa.
- c) Centrado en el alumno: el alumno descubre y experimenta por sí mismo para alcanzar el conocimiento.
- d) Inclusivo: el objetivo es involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje mediante una variedad de métodos motivadores. Además se da una tutorización continua a los estudiantes.
- e) Continuo: el aprendizaje debe estar relacionado con lo que el alumno sabe, y no terminar en el momento de finalizar una unidad de trabajo.

Cómo adaptar el modelo a nuestro sistema educativo

Aunque la función educativa se encuentra centralizada en todos los niveles que integran el sistema educativo nacional, se debería intentar la implementación del proyecto de las escuelas aceleradas.

Actualmente vivimos en una contradicción entre el discurso pedagógico y el político. Ya que mientras en el primero se destacan las bondades de la educación como un apartado relevante para poder impulsar el desarrollo de la sociedad; en el discurso político se realiza una ofensiva a través de las políticas públicas contra el sector escolar.

Si el programa de escuelas aceleradas establece como parte fundamental un cambio en las estrategias de aprendizaje y la forma de estructurar las escuelas desde la base y en la que todos los sectores sociales implicados en la educación deben de participar de manera activa y comprometerse a lograr mejoras sustantivas, en cambio, en nuestro país se excluye a los principales actores (docentes, estudiantes, padres de familia y directores de escuelas públicas) en su diseño e implementación y en la que las reformas educativas se implementan de arriba hacia abajo y se realizan por personas ajenas al sector educativo.

El Programa de Escuelas Aceleradas representa la posibilidad de rescatar el sentido social de la educación, al trabajar contenidos y capacidades que se aplican en la vida cotidiana la escuela recupera su papel como organismo educativo por excelencia. Es por ello que podría y debería intentarse su implementación en algunos niveles educativos y en donde la estructura piramidal no ha dado buenos resultados.

Conclusiones

Brindar una educación que impulse el aprendizaje de todos los estudiantes es una tarea que debe involucrar a distintos actores del sistema educativo, para poder tener éxito. Las escuelas aceleradas representan un cambio paradigmático en este sentido, modificando el concepto de la escuela tradicional, centrando su atención en las fortalezas de los estudiantes, modificando el currículum, abandonando las estructuras de decisión de jerárquicas, trabajar juntos y dedicar tiempo y energía a transformar las escuelas, en beneficio de los estudiantes, de la comunidad escolar y del país. De esta manera se aminoraría el peso que las desigualdades socioeconómicas ejercen sobre el aprendizaje.

El proceso no sería sencillo y cualquier intento por lograr un cambio educacional implica una gran cantidad ensayo y error. Generar buenas ideas o proyectos es fácil, pero no lo es el llevarlo a la práctica (Levin citado en Bernal, 2004).

Referencias

- Bernal, J. L. (2004). *Escuelas aceleradas una actitud global ante la educación. Ponencia presentada en el "I Encuentro Orientación y Atención a la Diversidad"*. Disponible en: http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/01_escacelactglob.pdf. (Recuperado el 26 de Agosto del 2013)
- Bernal, J. L., y Gil, M. T. (1999). *Escuelas Aceleradas: Un sueño que se hace realidad*. Disponible en: http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/01_escuelas_aceleradas.pdf. (Recuperado el 31 de agosto del 2013)

- Cárdenas, T. J. (2009). Escuelas Aceleradas. En A. Barraza, *Tendencias y modelos para la escuela del siglo XXI* (págs. 66-72). Durango, México: IUNAES.
- Castro, M., Ferrer G, M. F., Majado, J., Rodriguez, J., Vera, M., y Zafra, M. H. (2007). las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad. *En La escuela en la comunidad: la comunidad en la escuela* (págs. 44-45). Barcelona: Editorial GRAO, de IRF, S.L .
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2006). Los orígenes de las comunidades de aprendizaje y otras experiencias educativas con éxito, de la supervisión a la ciencia. En *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. (págs. 66-69). Barcelona: Editorial Grao, de IRIF, S.L.
- Levin, H. M. (2000). *Las Escuelas Aceleradas: Una Década de Evolución*. Disponible en: <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/PREAL%20Documentos/doctra18espa%C3%B1ol.pdf>. (Recuperado el 26 de agosto del 2013)
- Méndez, A. (2012). Escuela acelerada y de tiempo completo: Dos modelos educativos vigentes de atención a la diversidad. En A. Barraza Macías, *Modelos escolares contemporáneos. Su abordaje a través de análisis comparativos*. (págs. 12-27). Durango, México: IUNAES-REDIE.

FE Y ALEGRÍA: ¿UNA ESCUELA VIABLE PARA EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO?

Heriberto Monárrez Vásquez

*Secretaría de Educación del Estado de Durango
Instituto Universitario Anglo Español
heriberto-mv@hotmail.com*

Resumen

El presente trabajo tiene como objeto, dar a conocer la historia, función y organización de las escuelas de Fe y Alegría, las cuales fueron formadas inicialmente por José María Vélaz en barrios marginales de la ciudad de Caracas, Venezuela, hasta llegar a expandirse de manera sustancial en muchas partes del mundo. El objetivo primordial de estas instituciones educativas, está en relación directa con la atención educativa y el desarrollo de las clases sociales más vulnerables; en ese sentido, se hace un análisis de la viabilidad de estas escuelas en el contexto mexicano, y cómo la normatividad existente puede llegar a favorecer o no su implementación en nuestro país. Se concluye en la viabilidad de estas escuelas, mediante la modificación de los objetivos que persiguen, cambiando lo relacionado con la religión por el crecimiento espiritual de las personas y desarrollando con más claridad la parte educativa de estas escuelas.

Palabras clave: Fe y Alegría, Ideario, Educación Popular, Organización, Viabilidad

Abstract

The present work aims, to publicize the history, function and organization of schools of Fe y Alegría, which were initially formed by José María Vélaz in the slums of the city of Caracas, Venezuela to expand substantially in many parts of the world. The primary objective of these educational institutions is in direct relation with the educational care and development of the most vulnerable social classes; in that regard, an analysis of the viability of these schools in the Mexican context, and how the existing regulations may encourage its implementation in our country or not. It concludes in the viability of these schools, through the modification of the aims pursued, changing related religion by the spiritual growth of people and developing more clearly the part educational schools.

Keywords: Faith and joy, Ideology, Popular Education, Organisation, Viability

Introducción

Recientemente se hacen críticas, -injustas y desproporcionadas en ocasiones, ciertas en otras-, al Sistema Educativo Mexicano, éstas tienen que ver básicamente con la calidad de los procesos educativos que se desarrollan en las

escuelas públicas, sobre todo en las pertenecientes a la educación básica; se les atribuye a las instituciones de instrucción primaria sobre todo, la pérdida progresiva de valores, la generación de violencia en su interior, el fomento de la obesidad, entre otros.

Es importante por ello, que quienes están inmersos en el Sistema Educativo Mexicano, opten por la implementación de estrategias adecuadas al entorno nacional, si bien es cierto no se tiene un modelo educativo perfecto a nivel mundial, también lo es que de los existentes que se han desarrollado en diversas partes del mundo, se puede extraer lo positivo de cada uno para armar el propio.

No se trata de hacer una mala copia, sino de adoptar las ideas que permitan convertir a la educación en el puntal para redirigir el futuro del país; esto implica además, que todos, absolutamente todos quienes deseamos que el nivel educativo y organizacional de la sociedad cambie, nos comprometamos para elevar las acciones educativas que permitan ese viraje.

En países como Venezuela se ha implementado un modelo educativo que por su época y contexto ha resultado satisfactorio, no quiero aseverar que con la implementación del modelo *per se*, la situación educativa de México se desarrolle satisfactoriamente, empero, analizar lo que le ha salido bien sería de gran provecho. El modelo educativo en referencia es el de las escuelas de Fe y Alegría.

En el presente trabajo se trata de clarificar qué parte de este modelo puede ser factible de aplicación en el contexto mexicano, destacando las bondades que lo han llevado a ser reproducido en 16 países de cuatro continentes, se hace una reseña histórica del surgimiento y consolidación de este tipo de escuelas, hasta llegar a la manera en que se organizan las actividades que permiten hacer de las escuelas de Fe y Alegría, un modelo digno de implementar en otros lugares con condiciones similares de desigualdad social.

Desarrollo

Un acercamiento a la historia de las escuelas de Fe y Alegría.

Retrato de un emprendedor.

Las escuelas de Fe y Alegría fueron creadas por José María Vélaz, nacido en Rancagua, Chile el 4 de diciembre de 1910; “según confesión propia, hizo los estudios primarios en el Instituto O’Higgings de Rancagua, dirigido por los (hermanos)...Maristas” (Federación Internacional de Fe y Alegría, 1999).

Según sus allegados había pensado estudiar Derecho; sin embargo, decidió entrar a la compañía de Jesús donde hizo sus estudios de noviciado en la compañía de Loyola, concluyó sus estudios eclesiásticos jesuitas en Hainaut, Bélgica; en septiembre de 1933, se trasladó al Château de Marneffe (Huccorgne, Bélgica), donde completaría sus tres años de Filosofía. Estudia teología en España entre los años de 1940 y 1946.

Una vez ordenado, y tres o cuatro meses antes de concluir su cuarto año de Teología (1943-1944), se le planteó el compromiso que debería asumir a partir del año siguiente. En carta al Viceprovincial (Oña, 15 marzo 1944), exponía su propósito de trabajar en la América Española, y sobre todo en Venezuela (Federación Internacional de Fe y Alegría, 1999)

Organizó un pequeño movimiento juvenil que tuvo por nombre Fe y Alegría junto con el cual visitaba un barrio caraqueño llamado Gato Negro, en Catia. Al conocer las necesidades de los pobladores de aquel suburbio, según la Federación Internacional de Fe y Alegría (1999):

“se imponía cada vez con más fuerza la persuasión de que una terrible ignorancia formaba la base fundamental de aquella pobreza integral”. Por eso, descartada una “obra de tipo alimentario o sanitario o de cualquier forma asistencial, que era lo que tradicionalmente emprendían las gentes de buena voluntad que se acercaban a los más pobres”, se decidió que la

obra a que el grupo de Fe y Alegría se dedicaría en Catia sería una escuela (p. 32).

El 5 de marzo de 1959 se inauguró la primera escuela de Fe y Alegría donde las maestras fueron tres jovencitas de tan sólo quince años que tenían terminados los estudios de sexto grado de primaria, que en los fines de semana eran apoyadas por los jóvenes universitarios del movimiento.

Ideario de las escuelas de Fe y Alegría.

En documentos de los congresos realizados por la Federación de Fe y Alegría entre los años de 1984 a 2007, se plasman una serie de ideas que dan sentido al quehacer de las escuelas, dicho ideario contempla, además de lo educativo propiamente dicho, un objetivo que tiene que ver con la Fe, “Contribuir a la creación de una sociedad nueva en la que sus estructuras hagan posible el compromiso de una Fe cristiana en obras de amor y de justicia” (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2000, p. 6).

La identidad que le da el ideario a este tipo de escuelas, tiene relación estrecha con ser una opción para la gente más humilde, más desprotegida y por ello se escoge a colonias donde viven ellos para poder instalar las instituciones educativas y de promoción social con la intención de hacer un mundo más humano.

Para ello se plantea el objetivo de “promover la formación de hombres y mujeres nuevos, conscientes de sus potencialidades y de la realidad que los rodea, abiertos a la transcendencia, agentes de cambio y protagonistas de su propio desarrollo” (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2000, p. 6).

Para la consecución de sus objetivos en servicio de los sectores más necesitados, Fe y Alegría:

1. Requiere de la presencia y acción de personas y grupos comprometidos en actitud de servicio.
2. Adopta una pedagogía evangelizadora y liberadora.

3. Promueve la integración de las fuerzas vivas locales para formar una comunidad educativa.
4. Reflexiona e investiga sobre las causas que originan las situaciones de injusticia.
5. Asume una metodología de planificación-evaluación en función de sus objetivos.
6. Precisa una estructura organizativa que impulse, coordine y oriente todas sus actividades” (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2000, pp. 6-7).

Además del carácter evangelizador de la acción educativa de las escuelas de este tipo, requiere de una serie de acciones que se caracterizan por el conocimiento de la realidad local y nacional en las experiencias populares de los sectores urbanos marginales, campesinos e indígenas; se empeña en la búsqueda permanente de estrategias y modalidades educativas que permita la atención de las problemáticas de las personas y de las comunidades en las que están insertas las instituciones de Fe y Alegría; ponen especial énfasis en el trabajo liberador y productivo que permita el crecimiento personal y comunitario en consecuencia; pero lo más importante para lograrlo, es la preparación permanente de todos quienes forman parte de este movimiento.

Organización de Fe y Alegría.

La manera en que este movimiento eclesial educativo se estructura y organiza a nivel mundial, tiene que ver de manera esencial con la idea de que deben existir irrevocablemente los siguientes aspectos:

1. Autonomía funcional de países, regiones y centros dentro de una comunión de principios y objetivos, y de una intercomunicación y solidaridad en inquietudes y proyectos.
2. Carácter eclesial del Movimiento como pueblo de Dios en el que resalta la presencia y acción de Laicos comprometidos y de Institutos de vida consagrada con sus carismas propios, en co-responsabilidad con la

Compañía de Jesús, fundadora y animadora del Movimiento, y en comunicación con las Iglesias locales.

3. Esfuerzo para que en la organización y funcionamiento de centros, regiones y países, se reflejen los valores que de acuerdo con los objetivos de Fe y Alegría, deben constituir al Hombre Nuevo y la Nueva Sociedad.
4. Uso adecuado de las relaciones públicas y de los medios de comunicación social como estrategia de apoyo a la labor de Fe y Alegría, manteniendo su identidad e independencia. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, pp. 13-14)

Estructura organizacional de las escuelas de Fe y Alegría.

En relación con la multiplicidad de las culturas organizacionales existentes, para dar un acercamiento a la estructura organizacional de este tipo de escuelas se organizan en la tabla 1, las estructuras mecanicistas y orgánicas.

Tabla 1.
Distinción fundamental entre estructuras mecanicistas y orgánicas.

	Estructuras mecanicistas (burocráticas)	Estructuras orgánicas (alternativas)
Objetivos	Establecimiento centralizado de objetivos según un proceso que se inicia en la alta dirección para descender en escala jerárquica. Los directivos controlan y establecen los objetivos mediante la utilización de la autoridad formal.	Establecimiento descentralizado de objetivos. Los directivos se ocupan de proporcionar una guía y resolver los conflictos.
Mecanismos de integración	Desarrollo de reglas y procedimientos que establecen de forma específica la naturaleza de las tareas a realizar de una forma estable y duradera. Se enfatiza la fiabilidad y la replicabilidad.	Se da importancia a la interacción entre los empleados de la organización y los diferentes grupos internos y externos.
Mecanismos de diferenciación	Creación de puestos especializados, con claras definiciones de tareas y una orientación hacia la eficiencia.	Se tiende hacia la flexibilidad, los puestos se definen de manera genérica y adaptable, las nuevas tecnologías facilitan la coordinación y el acceso a la información, y la organización en su conjunto se orienta hacia la innovación.

Fuente: Sáez, García, Palao y Rojo, (s.f, como se citó en Barone, 2009, p. 28).

En las escuelas de Fe y Alegría se valora la flexibilidad, la capacitación, la interdisciplinariedad, la creatividad y la autogestión, tomando como punto de partida el compromiso personal de cada uno de los miembros de la organización, para que ésta funcione adecuadamente y reconociendo la aportación que cada uno realiza a la organización escolar de Fe y Alegría; optan fundamentalmente por la organización alternativa sin demeritar los beneficios que pudiese llegar a presentar la organización de tipo mecanicista, no en cuanto a los mecanismos de diferenciación sino a los de integración.

Las escuelas de Fe y Alegría, un inserto en la educación popular.

Para poder aclarar como las escuelas de Fe y Alegría subyacen en la educación popular, es adecuado entender que es esta última, de esa forma se aclara fehacientemente la función de este tipo de escuelas.

Ser Movimiento de Educación Popular implica la permanente desestabilización creativa, la relectura continua de la realidad desde los intereses de los pobres y excluidos, en una actitud de comprobada búsqueda, con grandes dosis de audacia, de inconformidad, de autocrítica sincera y constante, de modo de superar las incoherencias y adecuar las prácticas a las exigencias y retos que plantea la realidad siempre cambiante y el empobrecimiento y exclusión crecientes de las mayorías. (Fe y Alegría, 2001, p. 14).

Para Mariño y Cendales, (2004, p. 10) la Educación Popular es una corriente de pensamiento, una manera intencionada de hacer educación desde los intereses de los sectores populares y una forma de contribuir a los procesos de transformación social.

Si bien es cierto que las escuelas de Fe y Alegría no formaron en sus inicios parte integrada del sistema educativo venezolano, también lo es, que ha logrado posicionarse, gracias precisamente a la idea de que la educación popular tiene como consigna fundamental según Freire (1997, p. 33) “insertar a los grupos

populares en el movimiento de superación del saber de sentido común por un conocimiento más crítico, más allá del ‘pienso que es’ acerca del mundo y de sí mismo en el mundo y con él”.

Freire (1997) pensaba además, que los grupos populares más desfavorecidos, tenían el derecho de organizarse para crear las escuelas comunitarias y a pugnar para lograr hacer de ellas, escuelas cada vez mejores. Decía que incluso las clases populares o quienes estaban en la tarea de organizar la creación de las escuelas, podían exigir al Estado la colaboración para su funcionamiento, organización y creación.

Al ser las escuelas de Fe y Alegría, parte inherente de la educación popular, se enfocan esencialmente, a la solución de los problemas sociales que atañen a las personas que ellas atienden; no se puede decir que se tiene educación popular si no se atiende las necesidades educativas, formativas y de desarrollo integral de las clases sociales marginales (indígenas, indigentes, pobres *in extremis* a causa del sistema imperante, madres solteras, pobladores de las comunidades rurales y colonias marginales de las urbes, etc.).

Las escuelas de Fe y Alegría: La viabilidad o su relación utópica con el Sistema Educativo Mexicano.

El Sistema Educativo Mexicano no hace una diferenciación entre la educación que se oferta a las localidades urbanas, con las que se desarrolla en las rurales; la oposición estriba fundamentalmente en la ubicación geográfica, a pesar de que existen modalidades como la educación preescolar y primaria indígena y los cursos comunitarios, todas atienden a un currículum oficial y centralizado que difícilmente se modifica para satisfacer las necesidades de formación de los diferentes estratos sociales, en las diversas regiones nacionales.

Esto ha ocasionado la homogenización de un sistema educativo que no atiende adecuadamente a las necesidades de los más desprotegidos socialmente; al tener una estructura organizacional de tipo mecanicista, los objetivos que se

persiguen se elaboran de manera cupular, son los especialistas los que planifican en un mundo utópico o para un mundo utópico.

México es uno de los países más desiguales del mundo; según el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2012, párr. 1-2):

Los datos de 2008 sobre pobreza en México revelaban que a 50.6 millones de mexicanos no les alcanzaban sus ingresos para cubrir las necesidades básicas respecto a salud, educación, alimentación, vivienda, vestido o transporte público, incluso dedicando todos sus recursos a estos términos. El 18.2% de la población sufría carencias alimentarias -casi veinte millones- de los cuales 7.2 millones habitaban en zonas urbanas, mientras que 12.2 millones pertenecían a zonas rurales. Entre 2006 y 2008, el nivel de vida de más de un millón de familias cayó bajo el umbral de la pobreza.

Si hablamos de datos globales de pobreza, es necesario tener en cuenta que en México una gran parte de la población es joven. En 2007 la cifra de población de 0 a 17 años superaba los 38 millones. Los niños, niñas y adolescentes forman parte de los grupos más vulnerables a sufrir carencias y privaciones. Así, en el capítulo de México en el Estudio Global sobre Pobreza y Disparidades en la Infancia, elaborado por UNICEF entre 2008 y 2009, se destacaba que en el período 2006/08 un 25% de los niños y niñas mexicanas (diez millones aproximadamente) vivían en condiciones de pobreza alimentaria.

Los datos anteriores revelan el nivel de urgencia que se tiene en el país de atender para disminuir la desigualdad social; es en este escenario, donde las escuelas de Fe y Alegría, tomando en cuenta su ideario, permite a las personas involucradas en la educación de las clases sociales más desfavorecidas, así como a ellas mismas, reflexionar e investigar sobre las causas que originan las situaciones de injusticia.

Este punto es uno de los pilares más fuertes de este movimiento educativo a nivel mundial y que es necesario experimentar sistemáticamente en nuestro país, recordando que en las escuelas de Fe y Alegría, se buscan

permanentemente estrategias educativas que conlleven a la atención de las necesidades y problemáticas de las personas, además de las comunidades más apremiadas donde se insertan, modificando sustancialmente el currículum establecido, para poder atender las necesidades locales sin descuidar las nacionales e internacionales.

Por otra parte, la “Fe” es la que determina la improcedencia de la aplicación de este tipo de escuelas, tal y como ha sido pensado y desarrollado por quienes forman parte de la Federación Internacional de Fe y Alegría, toda vez que el artículo 3° Constitucional a la letra dice que “...garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa”; este es el más importante y fundamental axioma en la relación utópica.

Conclusiones

Las escuelas de Fe y Alegría, por su cometido principal de desarrollar al ser humano desde una perspectiva apegada a la religión, es una organización que en países como el nuestro, no encuentra cabida a cabalidad, a consecuencia de la legislación en materia educativa; sin embargo, las cosas positivas que presentan este tipo de escuelas son dignas de reproducirse en todas partes del mundo, obviamente con las modificaciones pertinentes a los contextos.

Considerar que la organización no mecanicista en la que se basan este tipo de escuelas, que permite, además, la atención de las necesidades de los sujetos en relación con la influencia contextual, es algo de lo que se tiene que aprender; las escuelas del Sistema Educativo Mexicano, aún no pueden superar el sistema organizacional mecanicista, donde las autoridades educativas superiores, son las que determinan los objetivos curriculares e institucionales que se tienen que alcanzar durante cada ciclo escolar o periodo gubernamental.

En contraparte, el trabajo dedicado especialmente a las clases sociales más desfavorecidas, les da el suficiente impulso para ser replicadas en muchas partes del mundo, sobre todo en países del tercer mundo o en vías de desarrollo; la

atención a la educación mediante la educación popular, es uno de los aspectos más enriquecedores de este tipo de instituciones educativas.

Cuando se dice que la educación debe ser laica, porque así se determina en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, no tiene que ser limitante para la implementación de la gran mayoría de las acciones que las escuelas de Fe y Alegría vienen desarrollando, sobre todo en lo que respecta al ámbito educativo. Se considera que la educación requiere estar alejada de todo dogma impuesto por cualquier religión, es exacta dicha aseveración, por lo que la aplicación en México del programa de las escuelas de Fe y Alegría, tendría que sufrir una modificación sustancial, no sin dejar de atender la espiritualidad, pero entendida ésta, no como parte de la religión o de los dogmas, sino como parte intrínseca del crecimiento y formación de todo ser humano.

Las escuelas de Fe y Alegría pueden ayudar a cohesionar a la sociedad mexicana que está en un estado de deterioro permanente, gracias a la implementación de modelos socio económicos y educativos de corte neoliberal, que homogenizan a todos los beneficiarios del Sistema Educativo Mexicano, gracias a que este tipo de escuela, trata de hacer cambios sustanciales en los contextos sociales inmediatos de los individuos, así como dotarles de herramientas para su subsistencia digna con un desarrollo sostenido y sustentable

Referencias

Barone, S. (2009). *Las Estructuras Organizacionales: Cultura, Principios y Modelos para la innovación*. Obtenido de <http://www.feyalegria.org/>: http://www.feyalegria.org/archivos/file/EstructurasOrganizacionales_BaroneSabina2009.pdf

Federación Internacional de Fe y Alegría. (1999). *De la chispa al incendio. La historia y las historias de Fe y Alegría*. Caracas, Venezuela: Federación Internacional de Fe y Alegría (Movimiento de Educación Popular Integral).

- Federación Internacional de Fe y Alegría. (2000). *Identidad de Fe y Alegría. Documentos*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría-Movimiento de Educación Popular Integral.
- Federación Internacional de Fe y Alegría. (2008). *Pensamiento de Fe y Alegría. Documentos de los Congresos Internacionales 1984-2007*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Fe y Alegría XXXII Congreso Internacional. (2001) *La educación popular hoy y su concreción en nuestras prácticas educativas formales y no formales*, Federación Internacional de Fe y Alegría, Antigua, Guatemala.
- Freire, P. (1997). *Política y educación* (2da. ed.). México: Siglo veintiuno editores, S. A. de C. V.
- Mariño, G., & Cendales, L. (2004). *Educación no formal y educación popular. Hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Caracas, Venezuela: Federación Intenacional de Fe y Alegría.
- UNICEF. (2012). *Pobreza y desigualdad*. Recuperado el 12 de junio de 2012, de UNICEF: <http://www.unicef.org/mexico/spanish/17046.htm>

ESCUELAS QUE APRENDEN: EL CAMBIO EDUCATIVO Y LOS PROFESORES

Salvador Barraza Nevárez

*Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 89
Facultad de Contaduría y Administración de la UJED
angelukizz@hotmail.com*

Resumen

Se presentan ideas relacionadas con las organizaciones que aprenden, su origen, sus conceptos principales, el aprendizaje organizacional y a las escuelas como organizaciones que aprenden. Se aborda el tema relacionado con los profesores como uno de los elementos relevantes para el cambio en las escuelas y lograr que éstas se transformen en organizaciones dispuestas a aprender. Se termina planteando ideas que ayuden a la reflexión del quehacer educativo, para proponer estrategias encaminadas a lograr el aprendizaje.

Palabras clave: organizaciones que aprenden, aprendizaje organizacional, escuelas que aprenden, cambio educativo, ciclo de vida de los profesores.

Abstract

We present ideas related to learning organizations, its origin, its main concepts, organizational learning and schools as learning organizations. It addresses the issue related to the teachers as one of the elements relevant to the change in schools and ensures that they evolve into organizations willing to learn. You end up raising ideas to help reflection of educational work, to propose strategies to achieve learning.

Keywords: learning organizations, organizational learning, learning schools, educational change, life cycle of teachers.

Organizaciones que aprenden

El conocimiento y el cambio son dos conceptos que se configuran actualmente como variables centrales de la evolución y desarrollo de las organizaciones para el logro de un éxito sostenido. Así, numerosas personas, profesionales de distintas disciplinas han estado trabajando ante la necesidad de gestionar el cambio y de promover la mejora continua, ofreciendo teorías, modelos y soluciones que, desde diferentes visiones de la realidad empresarial están orientados hacia un mismo

objetivo y por tanto, son complementarios. Uno de los personajes más destacados en proponer teorías, modelos y soluciones es Peter Senge y su Quinta Disciplina. Con relación al origen de esta propuesta Senge (1998) dice: “La invención de las cinco disciplinas mencionadas en este libro no es mérito mío, (...). Pero he trabajado en esas disciplinas durante años, refinando ideas sobre ellas, colaborando en investigaciones, introduciéndolas en organizaciones de todo el mundo” (p. 24).

Lo que la Quinta Disciplina propone como respuesta para gestionar el cambio y promover la mejora continua para lograr el éxito sostenido en todos los ámbitos de la organización, en que el conocimiento es el factor clave, es el aprendizaje a todos los niveles como un enfoque que implica una afectación positiva tanto en las personas como en la arquitectura misma de la organización, considerándolos ejes del cambio organizativo.

Esta propuesta se basa en la premisa fundamental de que es posible cambiar la forma en que la gente piensa y actúa en conjunto dando origen a organizaciones que aprenden, a través de la práctica de lo que se denomina disciplinas de aprendizaje como son: dominio personal, pensamiento sistémico, modelos mentales y aprendizaje en equipo.

En la revisión de la literatura sobre el tema, acerca de cuándo y cómo las organizaciones aprenden se está de acuerdo en que:

..., decimos que las organizaciones aprenden cuando la ejecución de tareas que sus miembros ejecutan individual o colectivamente mejora constantemente ya sea porque los procedimientos internos se mejoran y/o porque la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema relacional se hace, a nivel organizativo, menos disfuncional. (Gairín, 2000, p.31)

Aprendizaje organizacional y las escuelas.

Dado el fenómeno actual de la globalización, con sus retos e incertidumbres, es imperativo que las escuelas estén en un estado constante de actualización y adaptación a los cambios educativos

Para que las escuelas puedan tener el éxito sostenido, sobre todo en lo que se refiere al cambio educativo y en lo que es su principal función: lograr el aprendizaje de sus alumnos, se han venido aplicando diferentes enfoques como el de mejora continua, escuelas eficaces, reformas educativas. Otra alternativa es el aprendizaje organizacional enfocado a las escuelas ya que éstas se pueden rehacer, revitalizar y renovarse en forma sostenida, no por decreto u órdenes, sino tomando una orientación de aprendizaje (Senge, Cambron-McCab, Lucas, Smith, Duton & Kleiner, 2002, p.17).

Las escuelas actualmente están en crisis, así como los sistemas educativos que las contienen porque la percepción general es que no se están obteniendo los resultados esperados relacionados con el aprendizaje de los alumnos. Las escuelas están siendo rebasadas por fenómenos acelerados que se están dando en todas las dimensiones de la sociedad, como la rapidez con la que cambia el conocimiento, los efectos a nivel mundial y local de la globalización, cambios en la estructura familiar, cambios en las tendencias de la televisión y cultura popular; también el vertiginoso cambio en la tecnología. Aunado a lo anterior la insatisfacción de los padres por la educación que reciben sus hijos, el nivel de preparación que reciben los profesores para proporcionar un servicios educativo de calidad y qué decir del aprendizaje de los alumnos. Así pues las escuelas, en muchas partes del mundo, deben dejar atrás su adaptación de un modelo industrial y de línea de montaje y se deberán transformar en organizaciones abiertas al aprendizaje para que logren trabajar para la equidad y la calidad de la educación.

El aprendizaje organizacional en las escuelas se ha convertido en un concepto clave en las instituciones educativas de tal manera que, en el ámbito de la investigación educativa, se han realizado variados estudios desde diferentes

perspectivas según el campo disciplinario que se ocupa de llevarlos a cabo. En la revisión de algunos documentos se encontró que se identificaron seis dimensiones de la capacidad de la escuela para el aprendizaje organizacional:

- a) Las estructuras tradicionales de las escuelas;
 - b) La participación de los profesores en la toma de decisiones;
 - c) El compromiso compartido y actividad colaborativa en la escuela;
 - d) El incremento del conocimiento y las habilidades en tiempos de cambio rápido;
 - e) El liderazgo, y
 - f) El seguimiento del desempeño y la comparación con los indicadores
- Marks, Louis y Printy, (2000, en Silins y Mulford, 2002, p. 428, citados por López en Flores y Torres, 2010).

Existen seis condiciones que ayudan a que las escuelas sean consideradas como organizaciones que aprenden:

1. Se requiere de una prescripción de los atributos deseados y un enfoque al desarrollo de estas cualidades;
2. La mejora en el aprendizaje de los alumnos debe ser el punto central y se requiere utilizar toda la información disponible acerca de cómo aprenden los alumnos;
3. El aprendizaje es continuo, por lo tanto la tarea de una Organización que Aprende (OA) es aprender a aprender y a proporcionar aprendizaje para toda la vida a todos sus miembros;
4. El liderazgo juega un papel muy importante en la construcción y sostenimiento de una OA, esto incluye la creación de condiciones y oportunidades positivas a nivel escolar;
5. Para desarrollar una comunidad de aprendizaje se requiere de líderes educativos involucrados en el proceso continuo y reflexivo de aprendizaje;
6. El apoyo psicológico necesario para los profesores, Cibulka et al. (2003, citado por López en Flores, 2010).

Este último aspecto referido a los profesores es importante, ya que su práctica y las estructuras de la escuela en que labora los deben ayudar a

constituirse como agentes genuinos para el cambio educativo, el cual depende de aquello de lo que ellos hagan al respecto (Fullan y Stiegelbauer, 1997), porque si ha de suceder el cambio educativo se requerirá una toma de conciencia de parte de los profesores para comprender lo que implica el cambio y llevarlo a cabo.

Los profesores y la organización escolar.

Se pone ahora especial atención en uno de los agentes principales del cambio educativo dentro de lo que es el aprendizaje organizacional en las escuelas: el profesor.

Son siete componentes acerca del trabajo del profesorado para que los centros educativos se puedan catalogar como organizaciones que aprenden:

- a) Tener un propósito moral más activo, visible y problemático, es decir marcar una diferencia en las vidas de los alumnos;
- b) Tener un conocimiento didáctico profundo de la acción educativa;
- c) Unir el propósito moral con la escuela más ampliamente con la política educativa y del desarrollo social;
- d) Trabajar en modos interactivos y colaborativos, superando los posibles conflictos;
- e) Organizar el trabajo en nuevas estructuras: equipos, tiempo para planificar conjuntamente, relación con padres de familia y comunidad, y participar en redes de centros;
- f) Desarrollar hábitos y destrezas de investigación y aprendizaje continuo, viendo nuevas ideas de dentro o fuera que pueden mejorar su práctica; y
- g) Comprender la dinámica del cambio (el conflicto es inevitable, las visiones llegan tarde, individualismo y colectividad coexisten en una tensión dinámica, perturbaciones arbitrarias del entorno pueden alterar el curso, Fullan (1993, citado en Bolívar, 2000b, p. 104, citado por López en Flores, 2010).

Estudios desde la investigación educativa consideran como universo de estudio a los maestros en su conjunto, y con muestras de ellos de distintas

nacionalidades se encontraron resultados desde los enfoques psicológico y sociológico, permitiendo con esto comprender la situación sobre las condiciones en que se han desarrollado los docentes.

Desde el enfoque psicológico se resaltan los estudios que versan sobre las condiciones de estrés y ansiedad en los profesores. Esteve (1982, citado por Pesqueira, en Flores, 2010) indica que se detectó que los problemas psicológicos se relacionan directamente con las condiciones socio-laborales en que trabajan los profesores.

Abraham (1975), Amiel (1980) y Blase (1982) (citados por Esteve, 1994, citado por Pesqueira, en Flores, 2010) coinciden en que las presiones que tienen los docentes por cumplir con las exigencias de calidad de los sistemas educativos y de la sociedad misma inciden en el comportamiento de los maestros y en su nivel de estrés, incluyendo diagnósticos que van desde la neurosis hasta la depresión.

Los estudios sociológicos, por su parte, realzan la actitud positiva de los maestros generando estabilidad y salud mental de los profesores. Johnson y Johnson (2002, citado por Pesqueira, en Flores, 2010) explican que trabajar colaborativamente con los demás y valorar esta cooperación es favorable para la salud psicológica, a diferencia de la competencia entre colegas. Establecer las condiciones favorables para que el trabajo colaborativo se dé de manera óptima es responsabilidad del director quien debe establecer un clima propicio para que sea saludable para los docentes y para la institución misma.

Los profesores como agentes de cambio, como se menciona, y de acuerdo los estudios realizados por investigadores educativos, los docentes, en el curso de su vida profesional, transitan por diferentes fases.

Ciclos de vida profesional de los docentes.

En esta sección, se aborda el tema de lo que se denomina ciclo de vida profesional de los docentes, para atender de una manera más específica a ese agente de cambio, los profesores y su desarrollo profesional. Torres (2005, citado

por Pesqueira, en Flores, 2010), identifica ocho fases del ciclo de vida profesional de los docentes, en particular, de los de educación básica. Se toman como referencia dos variables: relación maestro-director y relación maestro-maestros, desde la perspectiva de los mismos. A continuación, y haciendo referencia al autor antes citado, se describen los aspectos más relevantes que distinguen a cada etapa o fase.

Acceso a la carrera (15-17 años). Esta es una etapa previa la cual tiene que ver con la decisión de seguir la carrera docente. El docente se enfrenta a presiones tales como el autoritarismo de la dirección de la escuela, bajo salario, presiones sindicales, las demandas de los padres de familia, las administrativas de la burocracia, sus modestos niveles académicos y el limitado reconocimiento que la sociedad le otorga a su labor profesional.

1. *Novatez docente (20-25 años).* Esta etapa se caracteriza porque los profesores: tienen interés de reconocimiento, se sienten plenamente satisfechos con su trabajo, su pensamiento es positivo y hay ausencia de insatisfacción y tiene intención extrema de acercamiento con padres de familia, sobrevalúan su dominio de la materia, de los contenidos y de sus habilidades didácticas, lo cual les hace pensar que no requieren capacitación o actualización.

La interacción profesor- director es considerada importante en cuanto a trabajar en equipo y mantener una buena comunicación. Entre compañeros profesores la relación no se da de inmediato, percibe que una parte de sus compañeros no valoran su trabajo. No se tiene un modelo definido de docencia.

2. *Inicio y consolidación (26-30 años).* La idea de trascendencia viene acompañada de la necesidad de lograr reconocimiento. Aparece cierto grado de insatisfacción y aparece la necesidad de actualización. La relación profesor-director no se valora igual que en la etapa anterior, aunque se mantiene la actitud de trabajo en equipo y comunicación positiva. La actitud de confianza y acercamiento para solicitar ayuda a sus compañeros se incrementa un poco.

3. *Consolidación docente* (31-35 años). Se define un modelo docente con el que el profesor se siente satisfecho, seguro y estable. Se presentan los primeros síntomas de insatisfacción, por lo que se dedica a buscar nuevos retos y se mantiene abierto a nuevos aprendizajes. Es menos amigable y más exigente con sus alumnos. La crítica de los padres de familia ya no es tan importante, así como lo es también la interacción con sus compañeros en equipos de trabajo. Por considerarlo como un posible ascenso en su carrera valora las funciones del director como un ejemplo a seguir.
4. *Plenitud docente* (36-40 años). Esta etapa se asocia con el punto culminante de la carrera del profesor. Se da la posibilidad de desplazarse a otras áreas. Pero si permanece en el aula aparece el agotamiento por los años de trabajo. El profesor, en su relación con otros maestros da valor a la actitud de mantener una comunicación basada en el respeto, la tolerancia y el trabajo en equipo, modifica su percepción de la autoridad inmediata y se considera más cerca de la figura y puesto del director.
5. *Inicio de dispersión* (41-45 años). En esta etapa se le presentan al profesor nuevos retos que le permitirán acceder a otros tabuladores salariales y lo iniciará en nuevas relaciones de poder, autoridad y control, o a la preparación para su salida de la carrera desde una posición de mayor ventaja económica y laboral. Valora poco la actitud de confianza y acercamiento para pedir apoyo.
6. *Dispersión docente* (46-50 años). Se presenta el desencanto de la carrera docente de quienes han permanecido en el aula y por ello buscan movilidad. Con los padres de familia se ve mejorada la interrelación. El profesor valora bien la actitud de trabajo en equipo y comunicación efectiva.
7. *Preparación para la salida* (51-55 años). El profesor pierde la energía y el ímpetu de las primeras etapas, se muestra menos tolerancia en su relación con los padres de familia y valora poco a los alumnos. Reduce la importancia concedida al trabajo en equipo y la comunicación efectiva. Los que permanecen en el aula ya no se preocupan por desarrollar habilidades

de dominio del contenido y la problemática de los alumnos. Directores y supervisores han perdido interés en la actualización.

8. *Salida inminente* (56-60). Esta etapa se caracteriza por una menor interacción profesor-alumnos y con padres de familia. En cuanto con el director se reduce la importancia concedida al trabajo en equipo y a la comunicación efectiva y se espera obtener reconocimiento personal como docente.

A través de las interacciones que se reconozcan como exitosas es como se podrá dar la incorporación de un maestro nuevo o la reubicación de otros, en las escuelas y, con esto, los directores pueden dar cumplimiento a la responsabilidad de generar una cultura de trabajo colaborativa con la integración de equipos de maestros.

El profesor y el cambio educativo.

El cambio educativo se da en diversos niveles: en el sistema educativo, en zonas escolares, en las escuelas, en el salón de clases y, claro también a nivel de profesor. El cambio educativo es el resultado de la interacción de diferentes factores que pueden ser externos e internos. Dentro de los externos se pueden mencionar la tecnología, los valores, modelos económicos, nuevas políticas públicas, etc. Con relación a los internos se pueden considerar cambios en la estructura de las escuelas, las instalaciones de las mismas, el liderazgo, entre otros.

Se centra la atención en el profesor por ser uno de los protagonistas en los procesos educativos. Llevar a cabo las innovaciones y cambios que otros colegas o autoridades proponen le corresponde al docente, para quien el significado del cambio debe estar lo suficientemente claro para poder comprometerse. En la revisión de la literatura se encontró con una investigación que muestra los criterios que utilizan los maestros para evaluar un cambio determinado:

1. ¿El cambio aborda, potencialmente, una necesidad? ¿Estarán interesados los estudiantes? ¿Aprenderán? ¿Hay evidencia de que el cambio funcione, es decir que produzca los cambios esperados?
2. ¿Qué tan claro es el cambio en términos de lo que tendrá que hacer el maestro?
3. ¿Cómo afectará personalmente el maestro en cuanto a tiempo, energía, nuevas técnicas, sensación de entusiasmo y competencia, e interferencia con las prioridades existentes?
4. ¿Qué tan gratificante será la experiencia en términos de interacción con los colegas y los demás? (Fullan & Stiegelbauer, 1997).

Al presentar a los profesores las innovaciones y cambios propuestos, Doyle & Ponder (1977-1978, citados por Fullan, 1997) sugieren una ética de lo práctico como otro criterio de evaluación que los maestros usan y que comprende aspectos como la congruencia, la instrumentalidad y costo. La primera se refiere a la estimación de la forma en que reaccionarán los estudiantes al cambio y qué tan bien parece ajustarse la innovación a la situación de los maestros. La instrumentalidad se refiere a los “cómos” de la implementación y los costos se relacionan con la inversión que implica llevar a efecto lo anterior. Pero como dicen Fullan y Stiegelbauer, (1997) el pleno entendimiento sólo se puede obtener después de alguna experiencia con el cambio.

Para que los maestros tanto en forma individual como en equipo tengan claridad de las propuestas de innovación y cambio, se sugiere que antes de decidirse por el cambio o bien rechazarlo: ser autocrítico, averiguar si las autoridades respaldan el cambio y por qué, detectar si los demás colegas se interesan por el cambio, participar en el desarrollo de culturas de trabajo en colaboración, apoyo de los maestros líderes, buscar el apoyo de asociaciones y sindicatos para la mejora y seguimiento del cambio, (Fullan & Stiegelbauer, 1997).

La literatura revisada muestra la investigación que hay acerca del profesor como protagonista del cambio, estos estudios se refieren a tres enfoques que tienen en común la búsqueda de una forma efectiva de mejorar el desempeño del profesor:

- a) El profesor como profesional reflexivo. Comprende su actuar a través de pensar acerca del mismo como una habilidad y capacidad que ha desarrollado para mejorar su práctica continuamente, a esto Schön (1992, citado por Gutiérrez, en Flores, 2010) lo ha llamado la reflexión-acción. Aunque se señala que no existe evidencia contundente acerca de que la reflexión-acción mejore el desempeño de los estudiantes, el profesor sí obtiene beneficios propios. Se sugiere abundar en este tema en estudios posteriores.
- b) Las comunidades profesionales de aprendizaje, cuyo principal representante es Kuit et al. (2001, citado por Gutiérrez, en Flores 2010) enmarcan al profesor en un ambiente formal institucional en el cual interactúa frecuentemente con otros profesores de su área o departamento, sus acciones se rigen por normas dirigidas a la propia práctica y su mejoramiento. Es importante el apoyo de directivos para que la comunidad profesional de aprendizaje se logre.
- c) Comunidades de Práctica, su representante principal es Etienne Wenger (2002, citado por Gutiérrez, en Flores, 2010). Las comunidades de práctica es un grupo informal de personas que tienen un interés común en compartir su conocimiento y habilidades que han obtenido para beneficio de la comunidad de la cual forman parte, (Gutiérrez, en Flores, 2010).

Cada uno de estas líneas tiene sus características que los distinguen pero se propone, para investigar acerca de la mejora del desempeño del profesor y su efecto en el de los alumnos, utilizar un enfoque tridimensional, ya que es un campo de estudio que se abre porque, como menciona Gutiérrez (en Flores, 2010) no existe una evidencia clara sobre una mejora significativa en el desempeño del profesor.

Como se menciona, el profesor tiene un papel muy importante en la educación para lograr los fines de la misma. En México, las autoridades educativas le asignan al profesor toda una serie de aspectos que deberá atender para que se dé la calidad en la educación y le demandan que se asuma como un profesional responsable de su aprendizaje permanente y se responsabilice para

conformar escuelas que evolucionen con el contexto. Como consecuencia de esa continua formación se espera también, que adquiera actitudes y valores así como competencias profesionales que lo respalden como un buen educador.

En contraste con las asignaciones que las autoridades le hacen al maestro, Latapí (2003, citado por Martínez, en Flores, 2010) da énfasis al escaso sueldo de la profesión, condiciones laborales poco estimulantes, instalaciones y muebles inapropiados y deteriorados, carencia de apoyos didácticos suficientes, muchas obligaciones burocráticas, etc.

La literatura consultada menciona que las investigaciones recientes para lograr el perfil docente del deber ser del maestro, se orientan a identificar cómo aprenden los docentes de educación básica, así cómo, dónde y cuándo pueden aprender y en qué condiciones, asumiendo un papel reflexivo que le permita involucrarse más en los procesos de cambio resultando significativo para ellos y sus alumnos. Se señala también que el nuevo papel que los docentes deben adoptar es trabajar colaborativamente entre ellos mismos compartiendo aprendizajes, experiencias, recibiendo retroalimentación con el fin de mejorar su práctica docente, trabajando también con los demás sectores de la institución educativa propiciando el aprendizaje organizacional de ella y a causa de esto sea eficaz y valiosa como organización.

Conclusión

- a) El reto para los docentes como agentes de cambio, es propiciar un ambiente de trabajo que reemplace al que ha prevalecido por mucho tiempo y que representa un modelo de la época industrial. Dicho ambiente debe proporcionar oportunidades para trabajar colaborativamente involucrando a los que participan en el proceso educativo; toda la escuela debe participar en el cambio, es en este sentido que señalan Fullan y Stiegelbauer (1997):

Es la hora de producir resultados. La renovación individual e institucional, por separado y juntas, deben convertirse en nuestra razón de ser. Necesitamos reemplazar el negativismo y la

MODELOS ORGANIZACIONALES Y/O PEDAGÓGICOS PARA LA ESCUELA DEL SIGLO XXI
COORDINADOR ARTURO BARRAZA MACÍAS

retórica ilusoria, con acción informada. Armados con el conocimiento del proceso del cambio, y un compromiso para la acción, no debemos aceptar otra cosa que no sean resultados positivos a una escala masiva a niveles tanto del individuo como de las organizaciones (p.296)

- b) La revisión de literatura plantea la necesidad de seguir investigando sobre los ciclos de vida de la vida docente con el objetivo de poder caracterizar los grupos y subgrupos de maestros que se integran formal e informalmente para discutir temas de aprendizaje y enseñanza, planear actividades escolares, etc. para que se fomente una cultura de trabajo colaborativa a través de la integración de equipos de maestros.

Referencias

- Fullan, M. G., & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27,31-85.
- Gutiérrez, L. A. (2010). Tres rumbos en el desarrollo profesional del profesor: Práctica reflexiva, comunidad profesional de aprendizaje y comunidad de práctica. En Flores, M. & Torres, M. (coord.). *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 227- 249). México: Trillas.
- López, J. L. (2010). El aprendizaje organizacional y las escuelas que aprenden: Adquisición y diseminación del conocimiento de los profesores. En Flores, M. & Torres, M. (coord.), *La escuela como organización de conocimiento* (79-103). México: Trillas.
- Pesqueira, N. G. (2010). Los ciclos de vida profesional del maestro como base para la organización escolar. En Flores, M. & Torres, M. (coord.), *La escuela como organización de conocimiento* (127-149). México: Trillas.
- Torres, S., González, A. y Vavilova, I. (2012). *La cita y referencia bibliográfica: Guía basada en las normas APA* (3ª ed.). Buenos Aires: UCES
- MODELOS ORGANIZACIONALES Y/O PEDAGÓGICOS PARA LA ESCUELA DEL SIGLO XXI
COORDINADOR ARTURO BARRAZA MACÍAS

Senge, P.M. (1998). *La Quinta Disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. México: Granica.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., y Kleiner, A.(2002) *Escuelas que aprenden. Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que este interesados en la educación*. Bogotá:Norma.

EDITORIAL IUNAE



LÍNEA:
LÍNEA:

MODELOS ESCOLARES Y SISTEMA EDUCATIVO
MODELOS ESCOLARES Y SISTEMA EDUCATIVO

