

TENDENCIAS Y MODELOS PARA LA ESCUELA DEL SIGLO XXI



**Coordinador
Arturo Barraza Macías**

**Prólogo
ALFREDO CUELLAR CUELLAR**

TEXTOS DE

Arturo Barraza Macías

Araceli Esparza Reyes

Adla Jaik Dipp

Enrique Ortega Rocha

Cuauhtémoc Gámiz Parral

Dolores Gutiérrez Rico

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

María Guadalupe Herrera Castro

Gregorio Vázquez Rivera

Emilio Rosas Cerda

Carlos Hernández Rivera

José Bernardo Sánchez Reyes

Ivonne Torres Ibarra

Emilio Rosas Cerda

Jesús Manuel Luna Espinoza

Ilustración de portada: Antonio Ruiz
(ant_ruiz77@hotmail.com)

Primera edición: **octubre de 2009**

Editado en Durango, Durango, México
por el **Instituto Universitario Anglo Español**

ISBN: **978-607-9003-00-5**

Coordinador

Arturo Barraza Macías

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro,
así como su tratamiento o transmisión por cualquier medio o método,
sin la autorización por escrito del editor

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
PRÓLOGO	8
PRIMER BLOQUE TENDENCIAS POLÍTICAS	
School Choice o Elección de Escuela	13
<i>Arturo Barraza Macías</i>	
La Escuela Inclusiva en México	21
<i>Araceli Esparza Reyes</i>	
Innovando las escuelas	31
<i>Adla Jaik Dipp</i>	
SEGUNDO BLOQUE MODELOS ORGANIZACIONALES	
Qué es una escuela Imán?	42
<i>Enrique Ortega Rocha</i>	
Autonomía Escolar o Administración Basada en la Escuela	48
<i>Cuauhtémoc Gámiz Parral</i>	
Sistema CADI. Escuelas Primarias Humanistas “Proyecto Primavera”	56
<i>Dolores Gutiérrez Rico</i>	
TERCER BLOQUE MODELOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	
Escuelas Aceleradas	66
<i>Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar</i>	
Escuelas Inclusivas. Su conceptualización	74
<i>María Guadalupe Herrera Castro</i>	
Escuela Multicultural	84
<i>Gregorio Vásquez Rivera</i>	
CUARTO BLOQUE MODELOS PEDAGÓGICOS	
Escuelas Fe y Alegría	95
<i>Emilio Rosas Cerda</i>	
La escuela Inteligente. Solución para encontrar el conocimiento activo	105
<i>Carlos Hernández Rivera</i>	
Las escuelas eficaces y el liderazgo escolar	112
<i>José Bernardo Sánchez Reyes</i>	

Escuela Inteligente: Alternativa a considerar para la revitalización de la educación	122
<i>Ivonne Torres Ibarra</i>	
Escuela Nueva de Colombia	130
<i>Emilio Rosas Cerda</i>	
Escuela Eficiente	140
<i>Jesús Manuel Luna Espinoza</i>	

INTRODUCCIÓN

El Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español, ubicado en la ciudad de Durango, en el estado de Durango, en México, tiene una historia reciente. Inicia en el año 2005, posteriormente en el año 2006 comienza la segunda generación y actualmente se encuentra cursando dicho programa académico una tercera generación.

Como egresado de la primera generación fui invitado por la Coordinadora, la Dra. Adla Jaik Dipp, a impartir el módulo denominado “Estructura del sistema educativo y modelo educativo y escolar”; tras varios análisis, algunos desarrollados en colaboración con la coordinadora del doctorado, y teniendo como insumos el programa realizado al conformarse el plan de estudios del doctorado y la experiencia acumulada por las dos primeras generaciones se decidió darle un giro a la estructura temática que conformaba dicho programa; este cambio consistió esencialmente en establecer a la categoría “modelo escolar” como eje estructurante del programa y derivar a partir de ella las tendencias y modelos que configuran y reconfiguran actualmente los sistemas educativos.

Esta nueva estructura temática nos condujo a discutir temas como school choice, la autonomía basada en la escuela, las escuelas innovadoras, las escuelas eficaces y la mejora en la escuela, entre otros. Durante el desarrollo del módulo fue posible observar que la información sobre estas diferentes tendencias y modelos escolares era algunas veces escasa, otras veces caóticas y la mayoría de las veces altamente dispersa. Ante esta situación se pensó en la elaboración del presente libro que nos permitiera reunir un conjunto de artículos de divulgación sobre las tendencias y modelos escolares presentes en el discurso educativo actual.

Para la constitución del libro se invitó a escribir artículos de divulgación sobre las diferentes tendencias y modelos escolares a los alumnos de la tercera generación en su totalidad, así como a algunos exalumnos de la primera y segunda generación. Una vez elaborados los artículos fueron sometidos a un proceso de dictaminación a doble ciego que permitió seleccionar 16 artículos que fueron agrupados en cuatro bloques.

El primer bloque denominado “tendencias políticas” lo conforman los artículos elaborados por el Dr. Arturo Barraza Macías (egresado de la primera generación), la Dra. Araceli Esparza Reyes (egresada de la segunda generación) y la Dra. Adla Jaik Dipp (egresada de la primera generación).

El segundo bloque denominado “modelos organizacionales” lo conforman los artículos elaborados por el Dr. Enrique Ortega Rocha (egresado de la primera generación), el Mtro. Cuauhtémoc Gámiz Parral (alumno de la tercera generación) y la Dra. Dolores Gutiérrez Rico (egresada de la primera generación).

El tercer bloque denominado “modelos de atención a la diversidad” lo conforman los artículos elaborados por la Mtra. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar (alumna de la tercera generación), la Mtra. María Guadalupe Herrera Castro (egresada de la segunda generación) y el Mtro. Gregorio Vázquez Rivera (alumno de la tercera generación).

El cuarto bloque denominado “Modelos pedagógicos” lo conforman los artículos elaborados por el Mtro. Emilio Rosas Cerda (egresado de la segunda generación), el Mtro. Carlos Hernández Rivera (alumno de la tercera generación), el Mtro. José Bernardo Sánchez Reyes (alumno de la tercera generación), la Mtra. Ivonne Torres Ibarra (alumna de la tercera generación) y el Dr. Jesús Manuel Luna Espinoza (egresado de la segunda generación).

Cabe precisar que en este libro los lectores no encontrarán análisis pormenorizados de estos modelos, tampoco encontrarán críticas al respecto, evaluaciones de su aplicación o apología de sus bondades. El presente libro fue pensado esencialmente como un libro de divulgación por lo que los artículos que incluye tienen como única finalidad ofrecer una caracterización general de la tendencia o modelo escolar que se aborda. En ese sentido, el presente libro tiene como principal destinatario a los estudiantes de maestría o doctorado que durante su posgrado aborden dichas temáticas con fines exclusivamente de estudio y su lectura no necesariamente sigue una secuencia, ya que está estructurado de manera modular lo que hace que cada texto se pueda leer de manera independiente a los otros.

Por último quisiera aprovechar el espacio para agradecer el apoyo brindado para la realización del presente libro a la Mtra. Alia Lorena Ibarra Ávalos, Directora General del Instituto Universitario Anglo Español, y a la Dra. Adla Jaik Dipp, Directora Académica de Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español. Un agradecimiento especial merece el Dr. Alfredo Cuellar Cuellar, quien a pesar de sus múltiples ocupaciones, se dio un espacio para prologarnos este libro brindándole valor agregado a su edición y ofreciendo un respaldo a este primer esfuerzo editorial que se realiza.

Arturo Barraza Macías
Coordinador

PRÓLOGO

Me opuse con vehemencia, pero era una lucha perdida. Un curso de doctorado que idealmente se da en un semestre de cuatro o cinco meses, concentrarlo en uno o dos fines de semanas, en maratónicas sesiones de 10, 12 o más horas diarias para cumplir con la suma total de horas, es en el peor de los casos, un suicidio pedagógico, y en el mejor escenario, una innovación forzada que pone a prueba a profesor y alumnos. Era eso, o tener que recurrir a un profesor local. Acepté, viajaría desde la ciudad de Fresno, California, a la histórica ciudad de Durango para enseñar el curso inicial de doctorado a la generación que inauguraría este programa en el Instituto Universitario Anglo Español.

Los académicos que emigramos al extranjero, particularmente a los Estados Unidos, nos quedamos con el cerebro en nuestro trabajo local (en EE.UU.) y el corazón en México. Por lo tanto, colaborar con un curso, una conferencia, o una consultoría en México, más que una oportunidad de servir (eso también), es un reencuentro con la tierra de uno de la que nunca debimos haber partido.

Ambos, alumnos y profesor, se hacen cómplices de esta “aventura” de enseñar 8 mil años de educación, /Fundamentos de las Ciencias de la Educación/ era el título de la materia que los alumnos tomarían en dos fines de semana.

Inmediatamente me llamó la atención un alumno, el ahora coordinador de esta obra. Arturo Barraza Macías era en términos antropológicos el típico norteño, alto, recio, de mirada profunda, como salido de una de las escenas revolucionarias de una de las narraciones de Martín Luís Guzmán. No tenía sentido del humor, y su lenguaje corporal era la de un intelectual contenido haciendo esfuerzos por soportar la irrelevancia de la clase. Nunca se mostraba ansioso o apurado por hablar ofreciendo una opinión. Era más un tipo que privilegiaba la comunicación escrita que la palabra oral. Para un veterano de casi medio siglo de andar en arenas académicas, no me llevó mucho tiempo darme cuenta que Arturo tenía mucho que aportar y hoy lo muestra con esta obra, que me honro en prologar.

El ahora Dr. Barraza, encabezó a sus compañeros y los retó para la compilación de artículos que presentaran las tendencias y modelos de la escuela de este siglo, que avizora el fin de su primera década. En ese sentido, este libro presenta una valiosa suma de recopilar que tendencias influyen sobre la escuela en lo que va del siglo. Digamos que es una excelente obra para aquellos profesionales de la educación que asediados por el mundo y sus demandas no han tenido la oportunidad de reflexionar sobre las direcciones en que se

mueve la educación del Siglo XXI, y particularmente como estas tendencias influyen a las escuelas, por supuesto que públicas y particulares, y muy concretamente el salón de clases.

Los artículos que recopila el libro están divididos en cuatro bloques: 1) Tendencias Políticas, 2) Modelos Organizacionales, 3) Modelos de Atención a la Diversidad, y el cuarto bloque, 4) Modelos Pedagógicos. Es en este último bloque, que es de particular valor a los profesores, con seis artículos que recorren los temas de las escuelas inteligentes, las escuelas eficientes y eficaces, la nueva escuela de Colombia, y las escuelas de fe y alegría. Es este el bloque con el mayor número de artículos. Uno de estos Las Escuelas Eficaces y el Liderazgo Escolar bien pudo ser parte del segundo bloque, Modelos Organizacionales, pero el Dr. Barraza tomó una buena decisión llevándolo al bloque de modelos pedagógicos ya que su contenido apunta más a cómo influir la didáctica en estas escuelas a través de la gestión.

El tercer bloque resulta parte de una tendencia bastante en boga, los asuntos de diversidad demográfica. Tres excelentes piezas los llevarán al mundo de las escuelas aceleradas, las escuelas inclusivas, y las escuelas multiculturales.

Los modelos organizacionales del segundo bloque, presentan tres artículos que tratan los temas de las escuelas imán (magnet), la autonomía escolar y la administración basada en la escuela (site-based management), y una excelente descripción del Proyecto Primavera o el sistema CADI de las escuelas primarias humanistas.

Finalmente, el bloque número uno sobre las tendencias políticas nos presenta tres artículos la selección o elección de escuelas (school choice), las escuelas inclusivas, y la innovación en las escuelas.

No es necesario seguir un orden al leer cualquiera de estos artículos, o bloques ya que cada aportación es independiente y no tuvo censura ni edición prescrita. Le corresponderá a cada lector hacer conexiones entre cada artículo o con cada bloque.

Un par de comentarios más antes de cerrar este prólogo. Primero con la excepción de un par de artículos todos los demás presentan temas o contenidos que son populares, o fueron vigentes en los Estados Unidos o/y en otras regiones del mundo. Esto no es malo, al contrario, prueba que la obra es mucho un producto de la globalización y refleja que las ideas fluyen y viajan sin pasaporte por el mundo. Sin embargo los artículos tienen el sello de cada autor, sus sesgos y sus originales aportaciones, bien sea en criticar estas tendencias o en sugerir como tienen limitaciones o ventajas en los contextos mexicanos.

Segundo, los lectores han de tener en cuenta que todos los autores son estudiantes y ex estudiantes de un programa doctoral en educación de una universidad particular, el Instituto Universitario Anglo Español de Durango, sin embargo, la mayoría de los autores trabajan en escuelas públicas. Dicho de otra manera, esta obra es más que una recopilación de interesantes artículos sobre la escuela en la primera década del Siglo XXI, simbólicamente es un libro que rompe paradigmas pues su contenido no es ni partidista, ni pro-ideológico,

ni censurado, ni producto de un maquiavélico plan de imponer, manipular, o apoyar a una u otra ideología. Es un testimonio intelectual de profesionales duranguenses ejerciendo un liderazgo de la historia pedagógica y un producto nuevo, fresco representante de la iniciativa de estudiantes y noveles doctorados en ciencias educativas. En este sentido los programas doctorales de todo el mundo usan cada vez más la tendencia de exigir, demandar, requerir o condicionar que los alumnos publiquen. Esta generación, influidos por Arturo, es vanguardista en México en publicar y reta así a otros programas doctorales.

Mi comentario final, todos los profesores de posgrado y particularmente de doctorado soñamos con alumnos como estos autores, y con líderes como el Dr. Arturo Barraza Macías. Este libro simboliza la realización de muchos sueños.

Alfredo Cuellar Cuellar



PRIMER BLOQUE

**TENDENCIAS
POLÍTICAS**

NOTA INTRODUCTORIA

La política educativa, desde mediados del siglo XX, ha impulsado paulatinamente los sistemas educativos descentralizados y altamente flexibles que buscan diversificar la oferta para una población demandante altamente heterogénea y diversa.

En ese contexto adquiere pleno significado la irrupción de algunas tendencias políticas que buscan marcar el rumbo de la educación internacional globalizando propuestas locales que, pensadas para una sociedad en lo específico y para un sistema educativo en lo particular, aspiran a universalizarse.

Estas tendencias, más allá de sus bondades o defectos, se constituyen en un horizonte discursivo que posibilita repensar los sistemas educativos nacionales, de los diferentes países que nos encontramos en su área de influencia, con la intención explícita de avanzar en la construcción de procesos de calidad que orienten su esfuerzos al logro de los aprendizajes de todos los alumnos que asisten a la escuela, para sustituir el derecho de asistir a la escuela por el derecho de aprender en ella. Bajo esa lógica en el presente apartado se presentan tres tendencias políticas.

SCHOOL CHOICE O ELECCIÓN DE ESCUELA

Arturo Barraza Macías¹

Resumen

En el presente artículo se aborda la política educativa identificada como school choice o elección o selección de escuela. Para el desarrollo del artículo se parte de sus antecedentes para posteriormente reseñar de manera sucinta los diferentes programas a través de los cuales se opera dicha política, con la intención de ser ilustrativo más que exhaustivo. Por último se plantean las críticas que se le han hecho al respecto.

Introducción

Durante el siglo XX, los sistemas educativos nacionales transitaron mayoritariamente de estructuras centralizadas a estructuras descentralizadas. El discurso dominante, impulsado esencialmente por gobiernos conservadores y/o neoliberales, aseguraba que la descentralización era una de las mejores formas de lograr elevar la calidad educativa.

La masificación y generalización del discurso apologético de la descentralización dio pauta a múltiples políticas educativas que, tras la euforia momentánea y lo magro de sus resultados, dieron lugar a rediscutir estas ideas en el marco de la implementación y evaluación de las políticas públicas nacionales. El optimismo ingenuo, mostrado inicialmente por los defensores de la descentralización, ha dado paso a una expectativa discreta, modesta en su alcance y generalización, que recuerda la complejidad de los procesos estructurantes de los sistemas educativos.

En este marco de redefiniciones discursivas se hace necesario repensar la descentralización de los sistemas educativos más allá de las estructuras administrativas; en ese sentido, se

¹ Licenciado en Educación de Personas con Problemas de Aprendizaje; Maestro en Educación Campo Práctica Educativa; y Doctor en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como: a) Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango; b) Director de la revista electrónica Visión Educativa IUNAES; c) Coordinador del Grupo de Investigación “Innovación Educativa”; d) Coordinador del Grupo de Investigación “El estrés en los agentes educativos”; y e) Presidente de la Red Durango de Investigadores Educativos A. C..

abren varias líneas que ofrecen elementos para realizar un análisis más sistémico y menos reduccionista. De los diferentes componentes que se pueden traer a la mesa de la discusión, en este momento la atención se centra exclusivamente en la imbricación de estructuras administrativas descentralizadas y la diversificación de la oferta educativa.

Uno de los ejes centrales de las nuevas políticas educativas, en contextos esencialmente descentralizados, es la elección de escuela o school choice. Esta política, originalmente, se configura a partir de un propósito intrínseco que centra su atención en la expansión de la educación pública; sin embargo, un amplio sector de los defensores de esta política abogan por algo más radical, es decir, el reemplazo de la educación pública, tal como se le conoce hoy, por nuevos sistemas de provisión de educación que, de cualquier manera no dejaría de ser pública.

Las características generales de este tipo de programas son la separación de la tradicional función estatal de provisión y financiamiento de la educación, en otras palabras, se propone el financiamiento público del servicio con provisión no estatal del mismo. Así mismo se hace un fuerte énfasis en la satisfacción de la demanda, la cual es identificada con los padres de familia.

Este tipo de política, y los programas a través de los cuales opera, se encuentra presente actualmente en países como Francia, Canadá, Estados Unidos, Chile y Argentina.

Antecedentes

A mediados del siglo XX, específicamente en los años cincuenta, Milton Friedman (en Viteritti, 2002), planteó por primera vez la idea de la elección educativa. Esta idea, derivada de su enfoque de libre mercado, apuntaba a la introducción de la competencia en el sector educativo y a la reducción radical del papel que, como administrador y proveedor, ejerce tradicionalmente el gobierno.

Para este autor, y sus seguidores, la introducción de la competencia en el sector educativo debería necesariamente originar una lucha darwiniana que obligaría a cerrar a las instituciones de inferior calidad, y por ende de baja matrícula, mientras que a las demás instituciones, obviamente de mejor calidad, les tocaría recibir incentivos, esencialmente económicos, para mejorar. Por otra parte, consideran que este tipo de escuelas sirven de catalizador para conducir a las escuelas a crear programas innovadores que les permitan responder mejor a las demandas de los padres e incrementar el rendimiento de sus alumnos.

En 1990 la publicación del libro denominado *Politics, Markets and America's Schools* de Chubb y Moe (en Viteritti, 2002) volvió a poner en la palestra de la discusión política internacional el tema de la elección de escuela; sin embargo, el apoyo en términos reales a esta política no se dio como se esperaba ya que en los hechos el apoyo se brindó muy lentamente y uno de sus principales programas (el voucher, bono o cheque educativo) fue fuertemente cuestionado.

No sería sino hasta la aparición, y el desarrollo, de las escuelas charter (escuelas públicas que operan fuera de la jurisdicción legal de los distritos escolares) que muchos de los defensores de la educación pública, normalmente detractores de los programas de vouchers educativos, se sumarían al apoyo de la elección de escuela; esta acción vino a ser la punta de lanza que popularizó la elección de escuela en los Estados Unidos.

School Choice o Elección de Escuela

School Choice, traducido al español como Elección de Escuela, es una política gubernamental que busca que todos los padres envíen a sus hijos a la escuela de su elección, independientemente de dónde vivan o de sus ingresos. Bajo esta política los padres tienen el derecho de elegir la escuela con base en sus necesidades o de sus hijos y no de su ubicación geográfica.

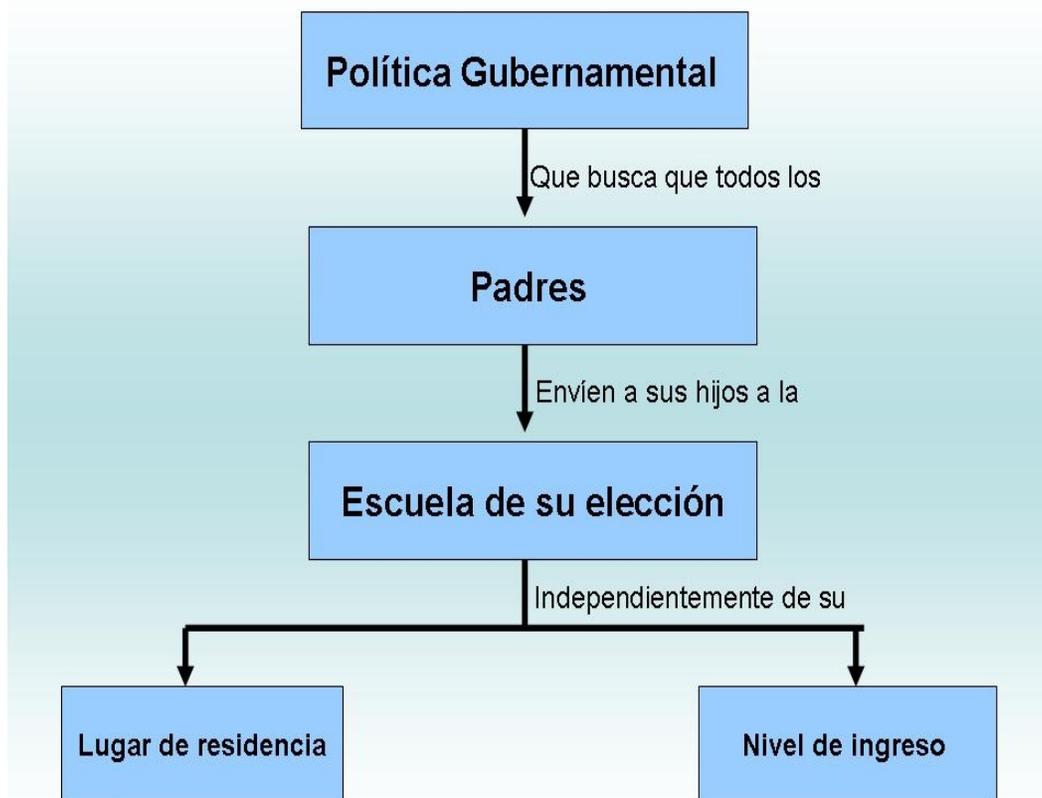


Ilustración 1. Definición de School Choice

En términos operativos, esta política se orienta a través de una amplia gama de programas encaminados a dar a las familias la oportunidad de escoger la escuela a donde sus hijos deberán asistir. Entre esos programas, destacan por su importancia, las escuelas charter y el voucher educativo.

El objetivo del presente artículo no es hacer una presentación exhaustiva de todos los programas ubicados bajo esta política por lo que en el próximo rubro solamente se abordarán siete de ellos.

Tipos de programas involucrados en la elección de escuela

De los diferentes tipos de programas involucrados en la elección de escuela, en el presente artículo la atención se centra exclusivamente en siete de ellos (Heritage Foundation Leadership for America, s/f; y Wikipedia, s/f); a este respecto se hace necesario aclarar que no son todos los que existen, pero sí los que se consideraron más relevantes por el autor del presente artículo.

a) Créditos y deducciones fiscales y cuentas de ahorro para la educación.

Los créditos y las deducciones fiscales permiten a los padres solicitar una, u otra opción, con relación a sus gastos en educación; estos gastos incluyen la inscripción y colegiatura en escuelas privadas, así como los gastos por libros, tutores o transportes.

Por su parte, las cuentas de ahorro para la educación permiten a los padres ahorrar hasta \$ 2000 anuales en cuentas bancarias, que están libres de impuestos, para aplicar ese dinero a los gastos de educación.

b) Vales, Bonos o Vouchers

Los bonos educativos implican que, en la mayoría de los casos, cada estudiante recibe una suma equivalente a lo que el Estado hubiera gastado en él dentro del sistema educativo público. Normalmente estos bonos equivalen a becas financiadas con fondos públicos; estos bonos se pueden utilizar para matricularse en instituciones públicas o privadas.

Los bonos, con relación a los alumnos elegibles, pueden ser clasificados como universales o selectivos. En los bonos universales todos los niños son elegibles mientras que en los bonos selectivos son solamente elegibles un cierto tipo de alumnos, por ejemplo: niños provenientes de familias con un nivel de ingreso económico por debajo de un estándar establecido, niños con un buen desempeño escolar, niños con necesidades educativas especiales, o niños que viven en localidades donde las escuelas públicas no funcionan adecuadamente.

En algunas ocasiones se cuenta con vales financiados por organismos privados, en estos casos las becas se otorgan por sorteo a los solicitantes para el uso en escuelas privadas.

En el caso específico de estudiantes en situación de riesgo o con discapacidad, cuando los servicios no están disponibles, se realizan contratos con escuelas privadas para que se les brinde el servicio.

c) Estudiantes Homeschooled o Inicio de Escolarización

Para iniciar la escolarización se práctica la enseñanza en el hogar por los padres o tutores. En promedio, los alumnos de esta opción educativa tienen un mayor rendimiento académico que los estudiantes de escuelas públicas o privadas.

Casi todos los estudiantes escolarizados en sus casas participan en, por lo menos, dos actividades extracurriculares como lo son la danza, el deporte y la música.

Las leyes relacionadas con la educación en el hogar varían a lo largo de los Estados Unidos: en algunos estados los padres simplemente notifican al Estado que el niño será educado en su casa, mientras que en otros estados los padres no pueden educar a sus hijos a menos que uno de ellos sea un maestro certificado y el progreso anual de sus resultados sea revisado por el propio Estado.

d) Las Escuelas “Magnet” o “Imán”

Una de las formas más antiguas de la selección de escuelas subvencionadas públicamente son las escuelas magnet; este tipo de escuela se desarrollaron para atraer a los estudiantes de diferentes orígenes étnicos con el fin de reducir la segregación.

Las escuelas "Magnet" ofrecen a los estudiantes un enfoque académico o temático según el medio ambiente donde se desarrollen. El término "Escuela Imán" entró en uso después de establecerse una Escuela de Artes Visuales en Houston, Texas, y fue utilizado para describir la manera en que atrajo a los estudiantes.

La escuela Imán puede definirse como una escuela pública que normalmente tiene una función especializada como la ciencia, la tecnología o el arte. Para profundizar en este tema se puede ver el trabajo que al respecto presenta en este mismo libro Enrique Ortega Rocha.

e) Inscripción abierta

Es la política educativa que permite a los residentes de un estado inscribir a sus hijos en cualquier escuela pública del estado. Las leyes estatales pueden permitir a las familias elegir la escuela dentro o fuera del distrito o distritos que estén bajo su jurisdicción.

Esta política puede tener dos variantes: la elección intradistrital o la interdistrital. Los programas de elección intradistrital permiten a los padres elegir cualquiera de las escuelas del distrito donde residen. Los programas de elección interdistrital brindan a los padres la libertad de enviar a sus hijos a escuelas públicas fuera de su distrito de residencia.

En algunos estados la política es voluntaria y los distritos pueden o no participar, mientras que en otros es obligatoria y todos los distritos deben permitir la transferencia.

f) Doble inscripción

Este tipo de política permite la doble inscripción de alumnos de escuela secundaria juniors o escuela secundaria seniors en la universidad. Al tomar cursos de la universidad y el obtener créditos universitarios posibilita la transición del alumno entre las dos instituciones.

g) Escuelas charter

Una escuela charter es una escuela pública patrocinada por: 1) una junta escolar local, 2) una universidad, 3) una junta estatal de educación, ó 4) por otro órgano de gobierno estatal; y es operada por grupos padres, de maestros, o de organizaciones privadas.

A estas escuelas se les concede mayor autonomía de gestión por lo que se responsabilizan directamente del resultado de sus alumnos. Su mayor autonomía les permite a) utilizar un curriculum diferente al distrital, b) establecer un currículum temático, c) determinar una mayor carga horaria al día, etc.

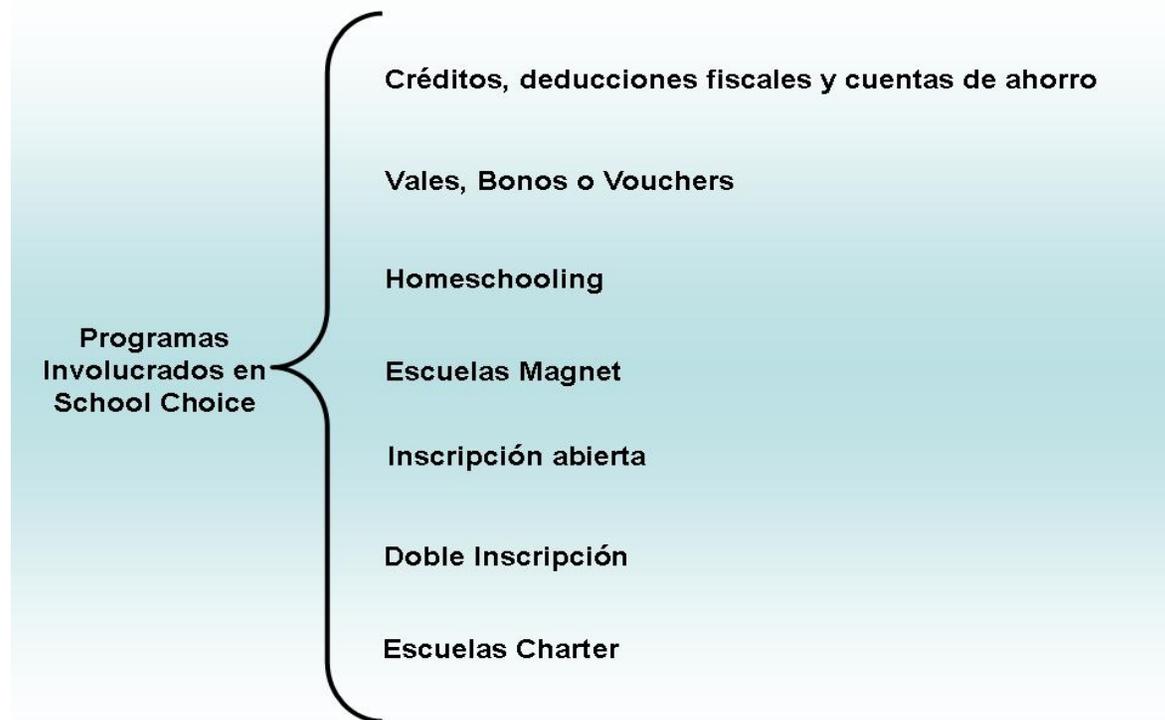


Ilustración 2. Programas involucrados en School Choice

Críticas

La elección de escuela por parte de los padres es uno de las políticas educativas actuales más controvertidas. Una de las principales razones por las cuales esta política está creciendo fuertemente, es que sus fundamentos son defendidos desde grupos muy diversos en el espectro ideológico, lo que conduce a reconocer la presencia de diferentes posiciones que oscilan desde la defensa de la elección sólo entre escuelas públicas, como un medio para mejorar la escuela pública, pasando por los que quieren ampliarla a las privadas no confesionales, hasta los que preconizan la libre elección de escuela pública o privada sin ningún tipo de distinción; esta última postura ha ocasionado una fuerte polémica acerca de la separación entre la Iglesia y el Estado.

Los que rechazan esta política la ven como un ataque a la educación pública, y una válvula de escape que evita, y por consecuencia distrae la atención de, una auténtica reforma educativa. A este respecto Murphy, (1999) y Murphy *et al.*, (1998) (en Pini, 2000) afirman:

la elección de escuela dentro del sector público es una de las iniciativas que se orienta a introducir las fuerzas del mercado dentro del sistema, ya que los contratos constituyen un grado de privatización de la escuela pública. Los padres no participan como ciudadanos o miembros de comunidades sino como consumidores, por lo tanto, las soluciones se ubican en la esfera económica en lugar de en la esfera política (sección 3.3, párr. 2)

A esta crítica valdría la pena agregar otra que, de manera recurrente, aparece en los estudios realizados al respecto y es el fracaso de esta política como estrategia de equidad. Los esfuerzos que, a nivel discursivo, se le adjudican a esta política para lograr una educación con equidad han sido fuertemente refutados por algunos educadores críticos que, a través de una serie de estudios, han demostrado que la discriminación y la segregación siguen presentes en este tipo de escuelas.

A manera de cierre

La elección de escuela, como política educativa, tiene una gran bondad que trasciende sus críticas, y es el hecho de que ofrece elementos importantes para pensar en un sistema educativo altamente diverso que responda a la diversidad de alumnos y de necesidades educativas. Sin embargo, creo también que las críticas son totalmente justificables, por lo que habría que pensar en cómo rescatar esta diversidad de programas y tipos de escuela bajo una perspectiva crítica que centre su atención más en la equidad y menos en lo económico.

Este propósito ya ha sido abordado por educadores críticos en los Estados Unidos, lo que ha llevado a plantear límites o matices a este tipo de programas y a considerar que “los programas school choice tienen la particularidad de poder adaptarse a distintos intereses en términos de equidad” (Narodowski, Nores y Andrada, 2002; p. 12).

Referencias

- Heritage Foundation Leadership for America (s/f), *Tipos de elección de escuela*, (on line)
- Narodowski M., Nores M., y Andrada M. (2002), Nuevas tendencias en políticas educativas: alternativas para la escuela pública, en *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*, de Narodowski M., Nores M. y Andrada M. (compiladores), Buenos Aires, Argentina, Granica.
- Pini M. E. (2000), Lineamientos de política educativa en los Estados Unidos: Debates actuales: significados para América Latina, *Education Policy Analysis Archives*, 8, (8), s/p.
- Viteritti J. P. (2002), Una salida. La elección de escuela y oportunidades educativas, en *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*, de Narodowski M., Nores M. y Andrada M. (compiladores), Buenos Aires, Argentina, Granica.
- Wikipedia (s/f), *Elección escolar*, (on line)

LA ESCUELA INCLUSIVA EN MÉXICO

Araceli Esparza Reyes²

Resumen

El modelo de escuela inclusiva en México, visto desde panorámicas diversas, ha ido evolucionando sin existir la oportunidad de presumir su funcionamiento real. Implementar su práctica, implica contemplar la necesidad de mover esquemas mentales y transformar estructuras sociales.

Ser una escuela inclusiva se relaciona con los criterios ético-filosóficos que guían la acción docente. Esos criterios presentes en las políticas educativas y las decisiones gubernamentales a nivel de discurso y papel. Sin duda, sigue quedando una tarea pendiente: ser congruente con el decir y el hacer, tarea que -por presión social ahora- corresponde directamente al profesor.

Resulta necesario viajar un poco en años atrás para constatar, cuál ha sido la evolución del tema en la política educativa mexicana; en consonancia con la mundial y dejar en claro además, cuáles son las particularidades a atender si el interés de un grupo de profesores(as) comprometidos(as) está dirigido a convertir su centro de trabajo en una ESCUELA INCLUSIVA.

Se pretende pues, con el presente artículo, revisar cuál ha sido el transitar en México de un tema que se antoja utópico por las características filosóficas que le pertenecen de fondo, por la ascendencia histórica que le cobija y por su ya imprescindible inmersión en los proyectos de vida de los propios profesionales de la educación.

“Una escuela inclusiva es aquella, pues, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal”.
Climent Giné i Giné

Introducción

De tiempo atrás se conoce que los grupos de aprendizaje que en la actualidad atienden los docentes, no son homogéneos -y tampoco sería normal que así lo fueran- dadas las características inherentes a cada ser humano, dependientes de contextos sociales específicos

² Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” de Ciudad Saucillo Chihuahua; Maestra en Educación por la Universidad de Colima y Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español.

que les ha correspondido sortear, manipular, asimilar; o bien, adaptar a sus propias necesidades.

En momentos específicos de la historia educativa que se desenvuelve al interior de las escuelas primarias, prevaleció la necesidad de atender casos de estudiantes cuya atención docente dejaba mucho que desear, -a veces por desconocimiento-; otras muchas situaciones graves, por desidia o disidencia (cuando se escinde de las problemáticas áulicas).

De manera cotidiana, -no obstante lo imposible de la homogeneidad-, el docente busca eso, pretendiendo hacer una labor más fluida en base a la disciplina implementada, cree que los resultados serán mucho más favorables y acercados a las expectativas educativas. Sobre todo si se considera que la burocracia educativa en muchas partes del mundo -en México también- están orientadas a generar resultados y no a solucionar problemas (Ortiz & Lobato, s/f).

Por diferentes motivos, algunas veces existe coincidencia entre los deseos docentes y las peculiaridades o características que presenta un grupo de alumnos, en esta situación el profesor si puede refutar el hecho de que existen los milagros escolares. Y ese milagro se concretaba en los años 80, cuando podían detectar a aquellos estudiantes con alguna dificultad evidente y los ubicaban en un grupo llamado: integrado, porque ahí iban a parar distintos alumnos con distintas problemáticas; entonces los grupos se conformaban más o menos de manera homogénea para beneplácito de quienes disfrutaron vivir la experiencia.

El “experimento” no duró muchos años y de nuevo los alumnos regresaron a donde pertenecían; ahora para enojo de muchos. Se dijo entonces que había sido un error apartar a los estudiantes de la convivencia cotidiana con sus compañeros, pues con ello se estaba evitando el hecho de que tales estudiantes pudieran llevar una vida tan “normal” como el resto de las personas que los rodean. Fue el comienzo de un sendero que cada vez parece recomenzar, en cada actitud, en cada documento, en cada intención a favor de la inclusión educativa.

Se pretende, con el presente artículo, revisar de manera rápida cuál ha sido el transitar en México de un tema que se antoja utópico por las características filosóficas que le pertenecen de fondo, por la ascendencia histórica que le cobija y por su ya imprescindible inmersión en los proyectos de vida de los propios profesionales de la educación.

Antecedentes

Con el nuevo modelo educativo de los años noventa, se buscó proporcionar una educación integral (conocimientos, habilidades y valores que atienda la diversidad de capacidad, intereses y motivaciones); a la escuela le corresponde pues propiciar los espacios y el ambiente necesario para desarrollar al máximo las potencialidades de los niños con necesidades educativas especiales (SEP-CONAFE, 1999). Entra aquí una palabra sumamente favorecedora para la dispersión de caracteres estudiantiles: la integración

educativa que consiste en brindar oportunidades de acceso para alumnos con necesidades educativas especiales, se sugiere entonces la necesaria adaptación de los espacios físicos y del currículo, pide el enfoque además la creación de actividades que incluyan a todos los niños permitiendo y aceptando así la diversidad en el aula en un marco de justicia, igualdad y respeto. Familia, maestros y compañeros de grupo deberán desarrollar actitudes de tolerancia, respeto y solidaridad, indispensables para una integración educativa exitosa.

Ofrecer educación de calidad implica para docentes y centros escolares (incluyendo al director) conocer de necesidades y de estrategias. Conocer de necesidades implica en primera instancia abordar las características básicas que el docente ha de aprender o recordar de su formación inicial, para identificar cuáles estrategias va a implementar si está comprometido con la atención total de sus estudiantes.

En el marco de la profusión de documentos relacionados con la intención de construir un nuevo modelo educativo para la educación básica; específicamente el editado por el CONALTE (Consejo Nacional Técnico de la educación), en el periodo 1989-1994, se enfatiza una concepción de ser humano que “habrá de traducirse en una educación integral que atienda al desarrollo armónico en todas sus dimensiones”, las políticas apuntan a enmarcar las metas de desarrollo en conceptos como: identidad nacional, democracia, solidaridad, justicia e igualdad, tendencias cuyos criterios educativos reafirman la puesta en práctica del Art. 3º constitucional.

De igual manera, una de las orientaciones específicas que orientaría la formulación de los nuevos planes y programas de estudio (de 1993) se enmarca con la profundización en la ética y el civismo, como criterios para asegurar la convivencia respetuosa en la igualdad y la justicia (CONALTE, 1991).

El nuevo modelo, dentro de la modernización educativa, se organiza pretendiendo el logro de tres cambios estructurales: calidad de la educación, cobertura de la educación y reorganización interna del sistema. Plantea también, concepciones específicas de ámbitos de desarrollo que dan firmes bases para la descripción de los perfiles de desempeño pendientes de desarrollar a partir de la puesta en marcha tal modelo. Resalta el ámbito de desarrollo personal que se describe a continuación:

Está definido por el efecto formativo de las relaciones que establece el individuo consigo mismo, al tomar en cuenta sus condiciones físicas, mentales, económicas, sociales y culturales. Todo ello determina su ubicación como sujeto histórico y propicia la formación de valores individuales que paulatinamente van configurando valores sociales. Éste ámbito alude también al reconocimiento de las potencialidades del individuo, como medio para fortalecer la autoestima e interactuar positivamente creando un ambiente de justicia y equidad en el hogar, en la escuela y en la comunidad” (CONALTE, 1991; p. 32)

En este sentido, la nueva función docente implica emprender el desarrollo de competencias en los alumnos, que les permitan desempeñarse individual y socialmente en forma satisfactoria, en diversas situaciones planteadas por una sociedad en constante

transformación. De tal forma que en el desempeño docente han de incluirse esquemas coherentes de relaciones que respondan de forma particular a situaciones concretas con supuestos de orden filosófico, moral, social, político, económico y científico (CONALTE, 1991).

Los perfiles de desempeño definidos para cada grupo de estudiantes, ayudarán al docente, -según lo plantea el nuevo modelo- a identificar las necesidades básicas de aprendizaje de su grupo escolar, para incorporarlas dentro del programa de estudio. Así, el maestro al preparar su plan de clase cuenta con el referente nacional, el estatal y el local, estos referentes orientan sus estrategias de enseñanza en función de las condiciones y necesidades de su grupo.

En este plan intervienen los alumnos en forma participativa y específica organizando las actividades escolares, vinculándolas con las extraescolares para aprovechar lo que cada una de ellas les aporta (CONALTE, 1991; p. 40).

Tales documentos, se encuentran en plena consonancia -por su contenido- con otros de nivel internacional: Jomtien (1990), Salamanca (1994), Dakar (2000) que en forma expresa hacen saber a los países del mundo que **la escuela inclusiva es el modelo a seguir** si se pretende alcanzar calidad y equidad en la formación de todos los individuos de sus comunidades (citados por Ortiz & Lobato s/f).

Las NEE (Necesidades Educativas Especiales) son las atenciones previstas para aquellos estudiantes que presentan alguna necesidad física, psicológica, sensorial, inadaptación social, cultural o escolar y que les obstaculizan seguir un ritmo normal de aprendizaje.

El maestro ha de enfatizar en las condiciones del niño para aprender y no en aquellas características que por décadas le han señalado y etiquetado, disponiendo a todos los involucrados para recibir y dar un trato distinto a los demás. Al conocer las necesidades educativas especiales y las estrategias de atención apropiadas, indiscutiblemente habrá una educación de calidad para todos los niños del grupo. Aquí entra el poder de la inclusión educativa.

Los fundamentos de una inclusión educativa mexicana, provienen directamente de los fundamentos filosóficos que sustentan al Art. 3º Constitucional, en la parte del texto que anuncia que la educación es integral y superará las desigualdades; de ahí que marque un enfoque directo al reconocimiento de que los derechos humanos incluyen como bandera blanca al derecho a la educación como uno de los medios para acceder en forma personal a niveles de vida más dignos, que impliquen la atención de las necesidades específicas no sólo severas, sino a cualquier obstáculo que pudiera presentarse o anteponerse al aprendizaje de cualquier persona, llámese infante, adolescente o adulto.

En el año 2002, la Secretaría de Educación Pública, dentro de las atribuciones que le señalan las leyes, y en consonancia con el Programa Nacional de Educación 2001-2006, procede a la elaboración del Programa de Educación en Derechos Humanos; cuyo propósito

es mantener viva una cultura y un ambiente de respeto y promoción de las garantías individuales y los derechos de todas las personas. Generar una cultura formativa para el ejercicio de los derechos humanos, implica que todos los actores educativos participen en forma activa, primero: buscando que la escuela sea incluyente, que evite de entrada excluir a los menos favorecidos socialmente hablando, pues algunos estudiantes ya han sido marginados desde el momento mismo de su nacimiento, cuando se llega al mundo con alguna discapacidad física manifiesta.

Con estas acciones, la Secretaría de Educación Pública, tomó en cuenta las secciones relativas a la educación en el diagnóstico de la ONU, para elaborar los principios generales del Programa de Educación en Derechos Humanos (SEP, 2005).

Una de las estrategias generales de dicho programa, fortalece el tema de la escuela inclusiva al contemplar un especial énfasis en equidad de género y atención a grupos vulnerables. Además, una de las estrategias pedagógicas aborda la necesidad de considerar la promoción del conocimiento, respeto, protección, defensa y cumplimiento de los derechos humanos en todos los tipos y modalidades educativas.

Hacer esto, conlleva a serias acciones vivenciales, donde no basta el discurso constante; al contrario, urge la acción inmediata al interior de los centros escolares, contemplando a la escuela no como un ente fragmentado por las opiniones de lo que se cree apropiado o no, sino como un ente cohesionado para el cumplimiento de las metas planteadas a nivel filosófico y jurídico que es donde finalmente, en extremo se apela por el incumplimiento a cabalidad de lo que significa hacer uso y exigir el derecho que se tiene a educarse de una manera integral.

Entonces, educarse integralmente no podrá llevarse a cabo en un espacio aislado, donde los intereses de los involucrados divergen para sí y para con los lineamientos previamente establecidos por cumbres internacionales, organismos no gubernamentales, fundaciones, constituciones políticas, decretos y más que se elaboran para asegurar el cumplimiento de esos derechos que sólo se leen más no se practican; no obstante que los derechos humanos están como contenidos desde los primeros grados de escuela cursados por los mexicanos (SEP, 2005). Y de manera textual se cita que:

La Secretaría de Educación Pública sigue y formula políticas que influyen en el ambiente de las instituciones educativas y en la cultura de los derechos humanos que en ella priva. El respeto a las creencias de todos los miembros de la comunidad educativa; el carácter laico de la educación pública; las políticas compensatorias que buscan que ni el género ni la situación económica de las personas sean obstáculo infranqueable para su educación; las disposiciones sobre la disciplina; el respeto a los derechos sindicales de los trabajadores; la vigilancia sobre las condiciones sanitarias de los planteles educativos, entre otras muchas disposiciones, van también creando un ambiente de respeto y promoción de los derechos humanos (SEP, 2005; p. 8).

Como bien se observa, la escuela inclusiva ya tiene cabida en el discurso de papel, en las frases construidas, en las aspiraciones filosóficas, en las buenas intenciones; véase ahora, qué implica ser una escuela inclusiva y cuál es la realidad experimentada en relación al tema.

Implicaciones de la escuela inclusiva

En muchas ocasiones, poner en práctica las medidas precautorias y estratégicas para la inclusión de todos los potenciales aspirantes a lograr los propósitos de aprendizaje, implica pensar en posibilidades que posiblemente en México suenen a imposibles, si se considera la crisis económica que actualmente se sufre.

No obstante, como lo dice Andere (2006), ha de ejercitarse una alta política educativa destinada a cubrir con financiamiento necesario y directo a las escuelas para que se mejoren las oportunidades de enseñanza y aprendizaje; completa diciendo que el Estado ha de contemplar los recursos destinados a superar la pobreza, reasignándolos para el tratamiento directo de autoridades escolares muy cercanas a la escuela, atendiendo a una política de equidad, si se considera que en la actualidad los pobres tienen menos oportunidad de ser atendidos por buenas escuelas y buenos maestros.

El gran pendiente sería superar a través de la escuela las condiciones económicas y culturales que viven diariamente los estudiantes con sus familias; en el sentido de convertirse en una especie de “oasis” para el estudiante. Considérese en la actualidad, que en México, la mayor cantidad de estudiantes con pocos recursos económicos y serios problemas de conducta y aprendizaje de nivel básico, acuden a recibir clases en turnos vespertinos (poca población-poco ingreso, pues sobreviven con las aportaciones voluntarias de los padres de familia) porque en los matutinos ya no hay espacio para ellos(as); regularmente, reciben atención de profesores que ya han cubierto una jornada escolar por la mañana y los apoyos técnico-pedagógicos que brindan asesoría también escasean por las tardes.

Entonces cabe considerar la afirmación de que los resultados están en función de las oportunidades de enseñanza y aprendizaje de los niños y jóvenes o de las condiciones culturales en que se ven envueltos familiares y comunidades que la simple propuesta de que a más pobreza, menor educación (Andere, 2006). Definitivamente, la escuela importa.

De manera cotidiana, el docente sabe que al atender a la diversidad habrá de poner atención a ciertas particularidades que se anuncian como NEE (Necesidades Educativas Especiales). Implica para ellos, observar con detenimiento las características mínimas que presentan algunos de sus estudiantes, para que con ojo crítico pueda profundizar en su investigación y luego proceda a crear la estrategia más conveniente según las metas educacionales.

Estos casos son lo que cotidianamente se entiende por integración y que necesariamente pasan a formar parte de una escuela inclusiva, en el marco de una escuela comprensiva

(tipo de escuela abierta que acoge e intenta dar las mismas oportunidades a todo tipo de alumnos, sin discriminación de raza, credo, ideología, clase social o sexo) (Santillana, 1995); en esa evolución conceptual, se va del desarrollo de la integración al de inclusión: la aceptación incondicional de todos(as) los alumnos.

La realidad de la escuela inclusiva

Los centros escolares de la actualidad, desconocen el tema de la escuela inclusiva y a menudo lo confunden con la escuela integradora (que es lo más cercano a su interpretación), incluso en conversaciones informales, con el responsable del programa escuela siempre abierta (programa del presente sexenio); se desconoce el impacto para superar las desigualdades sociales y obtener una intervención válida para atender a la diversidad.

La uniformidad del tratamiento dado a alumnos de contextos socioculturales y económicos diferentes, se manifiesta en la ausencia de autonomía de los establecimientos de enseñanza, incapacitándolos para enfrentar de un modo más flexible las presiones que vienen del medio social inmediato (Namo de Mello, 2004).

En una ausencia de gestión manifiesta, no se ha pensado el seguimiento individual por alumno, mucho menos se han creado las condiciones para que cada uno aproveche su potencial. En este sentido, se están atendiendo aquellas características muy visibles de quienes presentan una NEE, normalmente identificada como tal; no obstante aquellas características que no son muy visibles y que tienen que ver con problemáticas sociales fuertemente marcadas y etiquetadas a otro nivel.

La tarea educativa de miles de docentes en México, será entender a la educación como el nuevo nombre de la justicia social (Ferreira & Peretti, 2006). En este nuevo escenario, el sistema educativo pasa a ser una prioridad para la construcción de sociedades más equitativas y justas; y la educación que disemina, como “acción humanizadora”, el sendero para contribuir con el mejoramiento de la calidad de vida (Ferreira & Peretti, 2006). Significará moverse de una visión restringida que habla de la educación uniforme, igual para todos, homogénea, a una visión ampliada que atiende a la diversidad porque las necesidades básicas de aprendizaje son distintas entre diversos grupos y culturas (Ferreira & Peretti, 2006).

Ha de garantizarse pues, el principio de igualdad de oportunidades con medidas inclusivas a través de programas de estímulo del éxito escolar y de la prevención del fracaso, que busquen mejorar la calidad educativa. (Ferreira, citado por Ferreira & Peretti, 2006) para que los habitantes, aquellos que no tienen un lugar (excluidos), pasen a ser ciudadanos de esta tierra (incluidos).

En países donde la escuela inclusiva, es un tema muy en boga y comienza a echar raíces, se anuncian como **finalidades generales de la escuela inclusiva** (Giné, 2001) las siguientes:

- a) Conceptualizar en forma diferente las necesidades especiales del alumnado
- b) Reconocer y valorar las diferencias presentes en el alumnado
- c) Procurar la participación de todo el alumnado en el currículo de acuerdo a las características personales de cada uno de ellos
- d) Capacitar a la escuela para que pueda dar respuesta a todo el alumnado del sector geográfico asignado
- e) Desarrollar la institución a partir de la reflexión compartida y la negociación del profesorado, así como promoviendo su formación
- f) Buscar vías alternativas e innovadoras para mejorar la práctica en el aula, a partir de la experiencia del profesorado y del trabajo cooperativo.

Es visible, que el camino hacia una escuela inclusiva ha sido andado y desandado. Cuando se revisan a profundidad experiencias de centros escolares que presumen de ser escuelas inclusivas, se encuentran situaciones donde los personales docentes y directivos demuestran buenas intenciones -esto, en los mejores casos- porque en México, particularmente en Durango, el tema aún no despega, pues la mención del mismo con docentes, directivos y Apoyos Técnico-Pedagógicos, aparecen conceptualizaciones muy cercanas a lo que es una escuela integradora, que recibe a estudiantes con NEE; entendiendo éstas como discapacidades físicas y/o intelectuales o de capacidades sobresalientes.

Conclusiones

Un gran pendiente queda por atender: y éste se refiere a reconsiderar que la escuela inclusiva debe pasar del papel a la acción; poniendo especial atención al tipo de cultura escolar que se desarrolla al interior de los centros escolares, pues en ese vivir cotidiano confluyen creencias, costumbres y relaciones que podrían de manera sorprendente promocionar u obstaculizar tal proceso.

Un directivo(a) que ejerza un liderazgo positivo con una filosofía inclusiva, será imprescindible para ese centro escolar que ahora pretende innovar al interior, reflexionar sobre los procesos para resolver las problemáticas internas de aprendizaje de esos estudiantes que acuden con la ilusión de tener una formación integral para lograr un nivel de vida más digno, en un ambiente que suele ser ensombrecedor.

A continuación, para consulta de los(as) docentes comprometidos(as) se resumen los **factores clave para pasar de un centro educativo tradicional a un centro educativo inclusivo**, como se cita en Giné (2001):

- a) El personal docente deberá partir de su conocimiento y propia experiencia, sumando sus aportaciones para plantearse y lograr mejoras
- b) Poseer el conocimiento pleno de que avanzar a un concepto de inclusión, les hará sentirse parte de un proyecto conjunto

- c) Estar dispuestos a hacer del trabajo colaborativo su instrumento habitual, para atender las necesidades de todo el alumnado
- d) Entender la heterogeneidad como una oportunidad de potenciar la diversidad y avanzar al trabajo cooperativo entre estudiantes
- e) Dotarse de una estructura de centro flexible, donde predomine la colaboración a la hora de planear y trabajar en el aula
- f) Mejorar la autoestima, tanto del alumnado como del profesorado
- g) Diseñar y promover planes de formación del profesorado, tanto al interior(reflexión de centro) como al exterior (colaboración)
- h) Incorporar la evaluación de los resultados como generadora de los cambios.

Finalmente, no atribuido a los centros, será el apoyo decidido de la administración y de la comunidad. Y si Usted desea saber si su centro educativo trabaja en el marco de un enfoque inclusivo, revise la tabla 1. Ser una escuela inclusiva significa vivir una filosofía real de fondo; y ello, implica necesariamente hacer efectivo el código de ética que cada docente asumió cuando al terminar su carrera profesional expresó: SI, PROTESTO.

Tabla 1.- Enfoques escolares

<i>Una escuela con enfoque tradicional</i>	<i>Una escuela con enfoque inclusivo</i>
Se centra en el alumno	Se centra en el aula
Se asigna un especialista al alumno	Tiene en cuenta los factores de e/a
Se basa en el diagnóstico	Resolución de problemas en colaboración
Se elabora un programa individual	Estrategias para el profesorado
Se ubica al alumno en programas especiales	Apoyo en el aula ordinaria

Fuente: Giné (2001)

Referencias

- Andere, E. (2006). *México sigue en riesgo: el monumental reto de la educación*. México: Planeta.
- CONALTE (1991). *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria*. México: Talleres CAMSAN.
- Ferreira, H. & Peretti G. (Coords.) (2006). *Diseñar y gestionar una educación auténtica*. Buenos Aires: Noveduc.
- Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. Ponencia presentada en el III Congreso “La atención a la diversidad en el sistema educativo”. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Namo de Mello, G. (2004). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: CONALITEG.
- Ortiz, M. C. & Lobato, X. (s/f) *Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas*. Disponible en www.lasalle.edu.mx/diplo-inst-las/docs-diplo/2domodulo/escuela_inclusiva.pdf.(Consultado el 30 de Abril de 2009).
- Santillana (ed).(1995). *Diccionario de las ciencias de la educación*. México: Gil editores.

- SEP-CONAFE (1999). *Guía del maestro multigrado*. México: comercializadora litográfica Leiruc de México.
- SEP. (2005). *Programa de Educación en Derechos Humanos. “La inclusión de los derechos humanos en la educación es un elemento clave de una educación de buena calidad”*. México: folleto impreso.
- SEP (2005). *Programa de Transformación del Sistema Educativo de Durango 2005-2010*. Durango: CIDSA.

INNOVANDO LAS ESCUELAS

Adla Jaik Dípp³

Resumen

Microsoft desarrolla una iniciativa mundial denominada Alianza por la Educación, dentro de la cual nace el proyecto Escuela del Futuro, enfocado al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje; el proyecto se rediseña y se convierte en el “Programa Escuelas Innovadoras”, con el cual se pretende realizar una reforma integral de la escuela, a través de la implementación de un modelo educativo que permita desarrollar prácticas innovadoras, incorporando la tecnología a favor de un aprendizaje continuo, flexible, relevante y congruente a las necesidades del entorno, logrando así, la integración de alumnos, docentes y padres de familia, a su comunidad. Actualmente el Programa Escuelas Innovadoras apoya a 12 escuelas en distintas partes del mundo: Brasil, Canadá, Chile, Qatar, Hong Kong, Finlandia, México, Francia, Alemania, Irlanda, Suecia y Reino Unido. En poco tiempo se podrán conocer resultados de esta innovación educativa, gracias a la investigación y a las redes de información y comunicación inherentes al programa.

Introducción

Partiendo de la visión de Bill Gates de que las empresas deben involucrarse en el proceso educativo por considerar que la educación es la clave para crear oportunidades y apoyar a los jóvenes a desarrollar todo su potencial, Microsoft ha desarrollado una iniciativa de colaboración con distintos gobiernos y escuelas en todo el mundo denominada Alianza por la Educación, que está enfocada hacia el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el apoyo a los maestros en el uso de la tecnología en el aula, a fin de lograr que la enseñanza sea un experiencia motivante, interesante, innovadora, acorde a los requerimientos de la nueva era, el siglo XXI (http://www.microsoft.com/latam/educacion/roadmap/k12/LA/1_Vision.aspx).

Después de varios años que Microsoft se ha avocado a la integración de la información al proceso educativo, y en la idea de que para lograr el éxito esperado, es necesario incorporar

³ Ingeniera en Ciencia y Tecnología de los Alimentos, Maestra en Educación y Doctora en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como: a) investigadora adscrita al CIIDIR IPN, Unidad Durango, b) Directora Académica del Posgrado del IUNAES, c) integrante del Comité de Arbitraje de la revista Investigación Educativa Duranguense, y d) Secretaria Administrativa de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

las tecnologías a las aulas, emprende en el año 2003, dentro del macro programa Alianza por la Educación, el proyecto denominado Escuela del Futuro, a fin de promover el uso dinámico, innovador y activo de las tecnologías como parte inherente a la escuela. Jim Nevels, presidente de la Comisión de Reforma Educativa de Filadelfia, comenta que la Escuela del Futuro plantea la estructura educativa más original del mundo, propone reestructurar la norma, y exponer cómo debe ser la educación en el siglo XXI (<http://www.innovativeschools.org/sites/default/files/Press%20Release%20-%20Final.doc>).

Este proyecto, se rediseña y se convierte en lo que ahora se conoce como “Escuelas Innovadoras”, con el que se aspira justamente realizar una reforma integral de la escuela.

El Programa de Escuelas Innovadoras pretende impulsar la inclusión de los estudiantes en la economía del conocimiento, apoyando a las escuelas para ir más allá del límite del aula, de los libros de texto, de la biblioteca escolar y de los modelos tradicionales de enseñanza, de manera que los únicos límites sean los intereses y la curiosidad de los estudiantes. Su objetivo es crear un modelo educativo que permita desarrollar prácticas innovadoras incorporando la más alta tecnología a favor del aprendizaje de los estudiantes, a través de un aprendizaje continuo, flexible, relevante y congruente a las necesidades del entorno, logrando así la integración de alumnos, docentes y padres de familia, a su comunidad (http://www.microsoft.com/latam/educacion/roadmap/k12/LA/1_Vision.aspx).

A través de este programa, que busca desarrollar el máximo potencial de los alumnos, Microsoft asume un compromiso con la educación, por considerarla como pieza clave, para el desarrollo económico y el crecimiento de los países, ya que permitirá en un futuro disponer de una fuerza laboral competente, con las habilidades y destrezas necesarias, así como con la capacidad para resolver problemas que requiere la economía del conocimiento.

Actualmente el programa de Escuelas Innovadoras apoya a 12 escuelas en distintas partes del mundo: a través de propiedad intelectual y conocimiento, práctica y uso de las tecnologías, creando modelos y nuevas prácticas que cualquier escuela pueda utilizar en el futuro, a fin de preparar a los estudiantes para enfrentar los retos del siglo XXI.

Antecedentes

Las tendencias económicas del siglo XX causaron un fuerte impacto en la sociedad, al pasar de una economía netamente agrícola, hacia una economía industrial, dando paso a la era de la información con el advenimiento de las computadoras y el Internet.

El modelo educativo imperante, que daba respuesta y aseguraba que los trabajadores contaran con la formación suficiente y necesaria para cumplir con la demanda laboral, se quedó atrás, ya no fue suficiente saber leer, escribir y calcular. Dada esta situación, hacia 1983 se da una amplia reforma educativa en los Estados Unidos que, ahora pasados más de veinte años, también se ha quedado rezagada y obsoleta por el impacto social de la

demanda científica, tecnológica y la economía globalizada que han ido exigiendo una reforma aún mayor.

En esta nueva reforma educativa participaron tanto educadores como, politólogos, empresarios, padres de familia y estudiantes. Uno de estos participantes fue Microsoft quien se sumó a diversas comisiones destinadas a pensar la nueva educación para siglo XXI, considerando que las empresas ahora requieren de empleados con capacidades diferentes a las requeridas en el pasado siglo. De aquí nace el proyecto Escuela del Futuro y en el año 2006 se inaugura la primera en Filadelfia, Pensilvania.

Ante el interés mundial mostrado por este nuevo modelo, Microsoft convocó a un concurso y durante el Foro de Líderes de Gobierno que se realiza en la ciudad de Edimburgo, se eligieron 12 primarias y secundarias en todo el mundo para desarrollar el proyecto, mismas que están ubicadas en Brasil, Canadá, Chile, Qatar, Hong Kong, Suecia, México, Francia, Alemania, Irlanda, Finlandia y Reino Unido (<https://www.microsoft.com/chile/prensa/2007/ene/innovadoras/>).

El criterio de selección elegido por Microsoft para el Programa de Escuelas innovadoras, incluyó cuatro aspectos principales que debían demostrar las escuelas:

- A) Visión de educar para la vida: propiciar un aprendizaje personalizado, con un programa de estudio motivante y con el manejo de diversos estilos de aprendizaje. Manejar un modelo educativo en el que el estudiante dirija su propio aprendizaje y los docentes funjan como guías del proceso
- B) Liderazgo sustentable y aceptación del cambio: reconocer la importancia de realizar cambios en el sistema. Contar con la participación activa del gobierno nacional, la autoridad local y la dirección de la escuela; así mismo, incluir un equipo líder dentro de la institución que comprenda personal administrativo, docentes y estudiantes. Incorporar a la comunidad al proceso de reforma escolar
- C) Empleo de la tecnología: concebir a la tecnología como un marco para guiar a los estudiantes en el aprendizaje y como una herramienta necesaria para lograr las metas educacionales
- D) Interés por aprender: manifestar el deseo de aprender de los demás planteles incluidos en el programa, de explorar fuera de sus propios sistemas y de las experiencias de Microsoft.

Características

Las escuelas innovadoras trabajan en colaboración con Microsoft, empleando principios educativos que involucran la investigación y tecnología de alto nivel adaptada a las necesidades particulares de la comunidad en la que se asientan.

Microsoft se compromete con el Programa de Escuelas Innovadoras a: establecer alianzas con el propósito de eliminar barreras económicas y sociales que impiden que los docentes

preparen estudiantes con las habilidades necesarias para el Siglo XXI; realizar una planeación para integrar la tecnología en las escuelas participantes y puedan plasmar su visión para la educación; otorgar un plazo de dos años para que se cumplan las metas principales: a) instituir una alianza o sociedad pública y/o privada, b) desarrollar el plan de estudios, c) establecer un diálogo entre los educadores, d) estimular el desarrollo económico y de la comunidad a través de la educación, e) guiar en el proceso de desarrollo y f) ofrecer un marco efectivo para la toma de decisiones (http://www.microsoft.com/latam/educacion/roadmap/k12/LA/1_Driving.aspx).

La idea de Microsoft de apoyar 12 escuelas alrededor del mundo es que se conviertan en motores de innovación pedagógica en sus países, a través de un modelo educativo que integre las tecnologías de la información al proceso educativo aplicando investigación y desarrollo para generar prácticas educativas innovadoras.

Estas 12 escuelas que participan en el Programa Escuelas Innovadoras, conforman una representación de la diversidad encontrada en las escuelas de todo el mundo, situación que apoya en la identificación de los retos que enfrentan las escuelas a nivel mundial, además de los específicos de países concretos. Este diseño obedece a la idea de generar modelos de aprendizaje factibles de ser reproducidos en todos los sistemas escolares y en las diversas condiciones locales, a fin de lograr la transformación educativa a gran escala.

La elección de una Escuela Innovadora de Microsoft no implica la entrega de recursos económicos y equipo de cómputo, el concepto principal es el intercambio de experiencias exitosas, prácticas innovadoras, información y programas entre las 12 escuelas participantes, explicó Kristen Weatherby, responsable a nivel mundial de la iniciativa Escuelas Innovadoras, quien comentó que a nivel global, todas las escuelas podrán tener acceso a sesiones virtuales de entretenimiento, reuniones virtuales o presenciales con docentes de las otras escuelas, así como acceso a los diversos recursos académicos. (http://www.3ersector.org.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=3405&Itemid=34).

Para lograrlo, cada plantel tiene un coordinador vinculado a Microsoft que recibe capacitación adecuada, dispone de la información necesaria y tiene acceso a los resultados de las investigaciones y experiencias para utilizarlas en su institución.

Microsoft participa en la planeación estratégica de las escuelas innovadoras con sus recursos humanos, mismos que apoyan tanto en la planeación de los recursos tecnológicos, como en los ajustes programáticos de los programas escolares, tales como: alfabetización tecnológica, formación de profesores, utilización de tecnología, diseño de estrategias colaborativas de trabajo, pensamiento crítico y analítico, comunicación oral, preparación para el trabajo y ciudadanía y ética, utilizando para ello medios electrónicos, comunicación escrita y trabajo en redes (<http://www.microsoft.com/mexico/educacion/>).

Una característica peculiar del proyecto es que los estudiantes, los docentes, los padres de familia y las comunidades se vinculan en un contexto integral que brinda atractivas y novedosas oportunidades para la educación.

Las escuelas innovadoras se caracterizan por crear un ambiente pedagógico que entusiasma a los estudiantes, que inspira la responsabilidad y gusto por el aprendizaje, e incorpora soluciones tecnológicas que permiten el desarrollo grupal. El rol de los docentes es participar como facilitadores de los procesos de aprendizaje; el de los alumnos como protagonistas del proceso educativo y los elementos que van a lograr este objetivo están sostenidos en las tecnologías de la información.

El proyecto no es únicamente tecnológico, es un proyecto pedagógico ya que el aprendizaje no se logra por el uso de la tecnología en sí misma, sino por las prácticas de los docentes que adoptan nuevas estrategias y metodologías de enseñanza centradas en el estudiante, que garantizan su preparación para afrontar los desafíos del siglo XXI.

A este respecto Martín Karich, gerente de comunicaciones de Microsoft, mencionó que las escuelas innovadoras, más allá de buscar situarse como una solución tecnológica, proyecta proporcionar guías y experiencias en el proceso de la reforma holística de la escuela, así como un mapa para integrar la tecnología a fin de mejorar los logros estudiantiles (<https://www.microsoft.com/chile/prensa/2007/ene/innovadoras/>).

Otra característica importante de las escuelas innovadoras es la importancia que Microsoft, como líder en la producción de tecnología y software innovadores, le otorga a la investigación. Considera que los educadores requieren resultados de investigación que incluyan la evaluación de los planes y programas que están trabajando, para tener el conocimiento necesario a fin de implementar nuevas planeaciones exitosas.

Los hallazgos de las investigaciones realizadas se comparten entre todos los planteles para reforzar el cambio educacional y social, y particularmente para lograr el éxito del aprendizaje digital tanto dentro como fuera del aula (http://www.microsoft.com/latam/educacion/roadmap/k12/LA/3_Research.aspx).

Microsoft realiza una evaluación de la investigación, a fin de valorar el impacto de sus planes de tecnología de información y comunicación mediante el análisis de esfuerzos y logros anteriores a partir de: a) analizar métodos externos para determinar la eficacia del programa; b) conocer los requerimientos de capacitación y desarrollo profesional; c) realizar estudios competitivos que indiquen la pertinencia del proyecto; y d) desarrollar planes de control de calidad para mantener el mismo nivel de calidad desde el inicio del programa.

Microsoft identifica determinados elementos que son necesarios para lograr el éxito de las escuelas innovadoras: mantener una comunidad conectada; implementar medios que faciliten la comunicación y el acceso a la información; utilizar los medios electrónicos para eliminar barreras lingüísticas y económicas; responder a los cambios continuos que afectan

las necesidades de la comunidad; contar con una infraestructura técnica que admita equipos técnicos y móviles así como aulas y laboratorios con espacios adecuados para proporcionar y facilitar el aprendizaje; crear un entorno pedagógico flexible y sustentable; incorporar los descubrimientos recientes de instituciones educativas, empresariales y tecnológicas; actuar como un laboratorio pedagógico en el que se pueda diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar proyectos de mejora educativa; y contar con un líder con las características y fortalezas necesarias para cumplir con la misión de las escuelas innovadoras (<http://www.microsoft.com/mexico/educacion/escueladelfuturo/vision.mspx>).

Avances

Dentro de los logros que ha tenido Microsoft en relación al Programa Escuelas Innovadoras, se presentan en primera instancia algunas instituciones que en iniciativas anteriores se unieron a Microsoft y han tenido éxito en la integración de nuevas tecnologías, en el uso y aplicación de la investigación y en el desarrollo de la comunidad, y que han servido de modelo para el Programa Escuelas Innovadoras.

Lugar	Nombre	Nivel	Régimen	No. alumnos
Sippy Downs, Queensland, Australia	Chancellor State College	primaria y secundaria	público	1700
Singapur	Crescent Girls' School	secundaria	público	1.400
Taipei, Taiwán	Zhong-Lun Senior High School	secundaria	público	2.200
Filadelfia, Pensilvania, Estados Unidos	Philadelphia School of the Future	secundaria	público	170

Las 12 escuelas innovadoras que se presentan a continuación están presenciando una nueva forma de pensar el aprendizaje:

Lugar	Nombre	Nivel	Régimen	No. alumnos
San Pablo, Brasil	Instituto Escola Lumiar	Primaria	Privado	120
Ontario, Canadá	Literacy@School	Primaria y secundaria	Público	600
Santiago, Chile	Centro Educacional Erasmo Escala Arriagada	Primaria y secundaria	Público	446
Oulu, Finlandia	Ritaharjun Yhtenäisperuskoulu	Primaria y secundaria	Público	700
Amiens, Francia	École Chateaudun	Primaria	Público	230
Munich, Alemania	Ottobrunn	Secundaria	Público	1.400
Sheung Shui, Hong Kong	Fung Kai No 2. Primary School	Primaria	Público	530
Condado de Meath, Irlanda	Dunshaughlin Community School	Secundaria	Público	930
Hermosillo, Sonora, Méx.	Escuela Secundaria Técnica Estatal No 12	Secundaria	Público	673
Doha, Qatar	Al-Bayan Independent School for Girls	Secundaria	Independiente	484
Nacka, Suecia	Bjorknas School	Primaria y secundaria	Público	1.000
Huyton, Knowsley, Reino Unido	Bowring Community Sports Collage	Secundaria	Público	665

Como ejemplo se presentan las Escuelas Innovadoras ubicadas en Chile, Brasil y México.

Chile

Para diseñar el modelo de Escuela Innovadora en el distrito de Peñalolén se tomaron en cuenta las normas educativas de Chile y las necesidades particulares del distrito. Peñalolén es un distrito vulnerable y pobre ubicado en la Región Metropolitana, con bajos resultados académicos en todas las escuelas municipales.

El Centro educacional Erasmo Escala Arriagada fue el elegido para la implementación de la Escuela innovadora de Peñalolén. Es una institución que si bien tiene serias debilidades en cuanto a resultados académicos se refiere, tiene fortalezas importantes, destacando el liderazgo directivo y la disponibilidad de sus docentes. La implementación e instalación de la Escuela Innovadora se estableció para el 2008 – 2009, a través de integrar las tecnologías de información y comunicación a los elementos escolares centrales: sistema educativo, plan de estudios, estrategias pedagógicas, contexto de enseñanza y aprendizaje, canales de comunicación, y herramientas administrativas; la institucionalización está prevista para el 2010 - 2011. (http://www.chile.com/tpl/articulo/detalle/masnotas.tpl?cod_articulo=85805).

Brasil

El Instituto Escola Lumiar, que es una institución privada localizada en San Pablo, Brasil, fue la seleccionada por Microsoft para participar en este Programa. El objetivo de este proyecto es sistematizar el programa de trabajo pedagógico desarrollando bases de datos, matrices de competencia, carteras de estudiantes, e informes de avance del proyecto. La Escuela Lumiar, se asume como un proyecto pedagógico autónomo y horizontal, liberador de la creatividad, democrático en su actuar diario, con un profundo respeto por los estudiantes y los padres de familia, con un pensamiento claro de formar desde y para la autonomía personal (<http://www.lumiar.org.br/>).

México

Mediante un convenio realizado entre la Secretaría de Educación, el Gobierno del Estado de Sonora y Microsoft, se formalizan las acciones para la participación de la Escuela Secundaria Técnica N° 12 ubicada en Hermosillo, Sonora, para participar en el Programa Escuelas Innovadoras. El objetivo del proyecto es incorporar innovadoras soluciones tecnológicas a la educación, así como desarrollar un modelo que se pueda adaptar a otras comunidades. La Escuela Secundaria Técnica N° 12 se propone desarrollar en sus estudiantes las siguientes competencias: comprensión de lectura; razonamiento lógico matemático, dominio de la lengua inglesa, respeto por el medio ambiente y apoyo a los valores culturales. Esta escuela se caracteriza además por ser inclusiva, brinda atención a estudiantes con capacidades diferentes; actualmente alberga alumnos sordos, alumnos con discapacidades motrices, además de un alumno autista (http://www.sonora.gob.mx/noticias/templates/template_principal.asp?articleid=4917&zoneid=33).

Conclusiones

Actualmente se reconoce a nivel mundial, las oportunidades que ofrecen las tecnologías de información y comunicación para acelerar el crecimiento económico y la inclusión social de los países.

La computación se ha convertido en una poderosa herramienta para la educación, al darle a la sociedad el acceso al mundo de la información y facilitar la colaboración a grandes distancias.

Internet ofrece un nivel sin precedentes de contenidos educativos a una amplia audiencia, fomentando el intercambio de recursos a nivel mundial.

El Programa Escuelas Innovadoras ha sido una exitosa iniciativa dado el compromiso y dedicación y entrega mostrada por autoridades gubernamentales, directivos de las escuelas, docentes y alumnos que han acogido el programa y mostrado la voluntad de emprender acciones a favor del cambio.

En poco tiempo estaremos en posibilidad de conocer los resultados reales de esta innovación educativa, gracias a los extensos programas de investigación implementados por Microsoft y a las redes de información y comunicación inherentes al programa.

Referencias

- Alianza por la educación de Microsoft Educación con tecnología para crecer.* Recuperado el 17 de abril de 2009, de <http://www.microsoft.com/mexico/educacion/>
- Consejo Asesor de Alianza por la Educación de Microsoft en América Latina. *Marco Educativo para la educación escolar en América Latina.* Recuperado el 17 de abril de 2009, de http://www.microsoft.com/latam/educacion/roadmap/k12/LA/1_Driving.aspx
- Crear la visión. Marco Educativo para la educación escolar en América Latina.* Recuperado el 21 de abril de 2009, de http://www.microsoft.com/latam/educacion/roadmap/k12/LA/1_Vision.aspx
- Cultural competency training brought to Delaware Public Schools. Innovative Schools.* Wilmington, Delaware, April 8, 2009. Recuperado el 12 de abril de 2009, de <http://www.innovativeschools.org/sites/default/files/Press%20Release%20-%20Final.doc>
- Escuela del Futuro: Conoce la visión. Microsoft Educación.* Actualizado: junio 12, 2007 Recuperado el 21 de abril de 2009, de <http://www.microsoft.com/mexico/educacion/escueladelfuturo/vision.msp>
- Inaugura Microsoft la primera escuela innovadora en México. 3er SECTOR Revista de Reflexión.* Recuperado el 18 de abril de 2009, de http://www.3ersector.org.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=3405&Itemid=34

Investigación. Marco Educativo para la educación escolar en América Latina. Recuperado el 14 de abril de 2009, de http://www.microsoft.com/latam/educacion/roadmap/k12/LA/3_Research.aspx

Lumiar. Recuperado el 14 de abril de 2009, de <http://www.lumiar.org.br/>

Microsoft ofrece los mejores recursos para el modelo educacional del futuro. Microsoft Prensa, Santiago de Chile, 31 de enero de 2007. Recuperado el 18 de abril de 2009, de <https://www.microsoft.com/chile/prensa/2007/ene/innovadoras/>

Programa mundial “Escuelas Innovadoras de Microsoft”. SONORA -vamos por soluciones-. Hermosillo, Sonora, noviembre 8 de 2007. Recuperado el 18 de abril de 2009, de http://www.sonora.gob.mx/noticias/templates/template_principal.asp?articleid=4917&zoneid=10



SEGUNDO BLOQUE

MODELOS ORGANIZACIONALES

NOTA INTRODUCTORIA

Las tendencias políticas, en su concreción, coexisten con diferentes modelos educativos generados desde diversos ámbitos por los diferentes sujetos o agentes interesados en la educación, sean éstos, autoridades educativas, pedagogos, intelectuales, investigadores, profesores, estudiantes o padres de familia.

Estos modelos educativos, en mayor o menor medida, buscan recuperar el carácter multidimensional del hecho educativo, sin embargo, la imposibilidad de una visión totalizadora hace que siempre se privilegie una u otra dimensión del acto educativo; en ese sentido se puede hablar de modelos organizacionales, modelos pedagógicos, modelos didácticos, etc.

En el presente apartado se abordan tres modelos que en su propuesta privilegian los aspectos organizacionales de las instituciones educativas, buscando con ello el logro de sus objetivos.

¿QUÉ ES UNA ESCUELA IMÁN?

*Enrique Ortega Rocha*⁴

Resumen

Se describe el modelo y características esenciales de una “escuela imán”, concepto que hoy en día tiene una fuerte presencia en la educación norteamericana. El origen de este tipo de escuela se remonta a 1970 y surge como una manera de enfrentar la segregación racial de facto, es parte del sistema escolar público pero ofrece un curriculum especializado.

El programa magneto tiene el propósito de ofrecer, además del currículo tradicional, materias de estudio íntimamente relacionadas con el talento de los alumnos y el interés de los padres, cada escuela se especializa en un tema, que va desde matemática y ciencia hasta tecnología y humanidades, lo que ha posibilitado desde temprana edad la orientación del desarrollo profesional de miles de estudiantes que descubren desde la primaria su talento artístico o su inclinación por las ciencias o la tecnología.

En el documento se presentan algunas de los programas de este tipo de escuelas, sus formas de trabajo, logros e inconvenientes.

El propósito de este trabajo es describir el modelo y características esenciales de una “escuela imán”, concepto que hoy en día tiene una fuerte presencia en la educación norteamericana desde los niveles básicos hasta los superiores. Para tener una visión más amplia de la gestión de esta modalidad será necesario también conocer el marco político y legal en el que se inserta y su ubicación contextual, lo cual se considera importante dadas las experiencias históricas sufridas en México al importar modelos o ideas educativas utilizadas en otros contextos y que se han considerado como respuestas universales, pero que finalmente resultan infuncionales para nuestra realidad; lo anterior permitirá rescatar -eso se espera- las características educativas de este tipo de escuelas que puedan enriquecer en nuestras circunstancias el diseño y la práctica de nuestro quehacer educativo.

⁴ Ingeniero Mecánico, Maestro en Educación, Maestro en Ingeniería, Maestro en Administración y Doctor en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como profesor titular en el posgrado en educación del Instituto Universitario Anglo Español y en el posgrado en educación de la Universidad Interamericana de Desarrollo.

En 1989 se realizó una reunión sobre educación (Charlottesville Education Summit) en la que participaron el Presidente de los Estados Unidos y todos los gobernadores. En ella se enfatizó la necesidad de una respuesta nacional para los problemas educativos, y en función de esto se acordaron una serie de compromisos y acciones, entre los que se contaban la creación de Objetivos Nacionales de Educación que proveyeran un marco nacional, dejando a los estados y comunidades flexibilidad para diseñar sus propias estrategias de mejoramiento (Pini, 2000).

Los objetivos nacionales acordados y que hoy en día siguen siendo el centro de continuas revisiones y tensiones, son ocho, dentro de ellos por su relación con el tema se destacan los siguientes:

1. La tasa de graduación de la escuela secundaria aumentará al menos al 90%.
2. Todos los estudiantes terminarán los grados 4to., 8vo. y 12vo. habiendo demostrado competencia en contenidos importantes de las materias académicas.
3. Los estudiantes norteamericanos serán los primeros en el mundo en logros en Matemáticas y Ciencias.
4. Todo adulto norteamericano estará alfabetizado y poseerá el conocimiento y las habilidades necesarias para competir en la economía global y ejercitar los derechos y responsabilidades de la ciudadanía.
5. La fuerza docente de la Nación tendrá acceso a programas para el mejoramiento continuo de sus habilidades profesionales y la oportunidad de adquirir el conocimiento y las habilidades necesarias para instruir y preparar a todos los estudiantes norteamericanos para el próximo siglo.
6. Todas las escuelas promoverán la asociación (partnership) con personas y entidades de la comunidad, lo que aumentará la implicación de los padres y la participación en el estímulo al crecimiento social, emocional y académico de los niños.

Lo anterior implicó el desarrollo de un programa en el que se refleja la necesidad de apoyar financieramente ciertas áreas, respetar la toma de decisiones a nivel local y estatal y controlar el uso de los fondos a través de sus resultados. Sus principales características son: el mejoramiento de los logros académicos se verifica por medio del cumplimiento de estándares estatales o nacionales; las escuelas deben rendir cuentas de sus resultados en función de los objetivos definidos por la comunidad, como parte de su compromiso; el perfeccionamiento docente es una de las claves para el mejoramiento y se promueve la participación ciudadana a través del consenso entre grupos, individuos e instituciones, para una acción concertada y responsable de educadores, empresarios, organizaciones de padres y líderes políticos para su desarrollo (U.S Department of Education, 1996).

Por su naturaleza polisémica y por ser una construcción histórica de la sociedad, la educación no está exenta de ideologías e intereses de los grupos de poder y al igual que en nuestro país, en Norteamérica las tensiones de orden político siempre están presentes, al respecto Apple (1966), señala que a pesar de que los neoliberales enfatizan los valores de mercado, y los neoconservadores los valores tradicionales ambos responsabilizan a la escuela por la mayor parte de los problemas de la sociedad. Para este autor dicha alianza

"combina los negocios con la Nueva Derecha y con los intelectuales conservadores". Las principales propuestas de este "bloque de poder" incluyen la implementación de programas de elección de escuela como bonos o créditos en los impuestos, el intento de establecer estándares de excelencia; el ataque a las escuelas públicas porque no encarnan los tradicionales valores occidentales; y el reclamo de incluir las necesidades de las empresas en los objetivos de la educación.

En 1983, la aparición del informe *Nation at Risk* marcó el comienzo de un poderoso ataque contra la escuela pública e inició la campaña a favor del modelo de mercado, en el que la libertad de elección y la competencia aparecen como los principales valores para la educación.

En el acuerdo de los objetivos educativos nacionales (*Goals, 2000*), parecen haberse plasmado las ideas de la derecha y los demócratas radicales con respecto a la libertad local y a la menor intervención del Estado Nacional, las ideas republicanas de estándares nacionales para un mayor control de calidad y competitividad, y las ideas demócratas de que todos tienen que tener las mismas oportunidades y de que el gobierno federal es el responsable de garantizarlo, sosteniendo programas compensatorios. Este es el contexto en el que también se desarrolla el *movimiento por la elección de escuela*, que constituye una de las propuestas de reforma más importantes en los Estados Unidos, que dentro de este marco de lucha política por el control de la educación es defendida tanto por sectores conservadores como progresistas (Pini, 2000).

El tema de la elección de escuelas por parte de los padres es uno de los más controvertidos en la educación norteamericana actual. Una de las razones por las cuales el movimiento está creciendo fuertemente es que sus fundamentos son defendidos desde grupos muy diversos en el espectro ideológico. Dentro de este movimiento encontramos también diferentes posiciones que van desde la defensa de la elección sólo entre escuelas públicas, como un medio para mejorar la educación pública, pasando por los que quieren ampliarla también a las privadas no confesionales, hasta los que postulan la libre elección de escuela pública o privada sin distinción. Los conceptos de democracia, libertad, competencia, mercado y desigualdad social están en la base de estas discusiones (Pini, 2000).

El reclamo básico de la elección de escuela es que las escuelas deben tener más autonomía para trabajar mejor, y los padres mejores opciones que la escuela pública de la zona, a menudo percibida como deficiente. Entre las principales propuestas que impulsan los partidarios de la elección de escuela por parte de los padres encontramos: escuelas charter, programas de bonos, escuelas imán y escuela en el hogar.

En este trabajo como ya se señaló me voy a referir a las escuelas imán, llamadas también escuelas magneto.

El origen de las escuelas imán se remonta a principios de 1970, su programa surge como una manera de enfrentar la segregación racial de facto, los fondos fueron entregados a los distritos escolares que aplicaron planes voluntarios o a través de órdenes judiciales para

reducir el aislamiento racial. Uno de los objetivos de las escuelas imán es eliminar, reducir y prevenir el aislamiento de grupos minoritarios, y proporcionar a los alumnos un mayor conocimiento de las materias académicas y profesionales (Waldrup, 2000).

Las escuelas magneto son parte del sistema escolar público pero ofrecen un currículum especializado, sus fondos son tanto locales, estatales como federal, incluido el programa de las escuelas “magnet”. Las escuelas magnet también se diferencian de otras escuelas públicas en que reciben fondos adicionales a fin de que puedan gastar más dinero en sus estudiantes, materiales, profesores, programas, etc. (Chen, s/f).

En el nivel de educación básica los niños asisten a la escuela pública en el área en la que viven y trasladarse a otra escuela requiere de un complicado trámite burocrático, aún siendo en el mismo distrito escolar. Las escuelas imán no están definidas por área, todos aquellos que viven en el distrito escolar o en distritos diferentes pueden asistir a la escuela imán de su elección mientras haya un balance racial y exista espacio disponible. Este tipo de escuelas pueden existir dentro de las escuelas públicas “normales” -escuela dentro de la escuela- o bien ser planteles específicos del sistema imán, por ejemplo en las grandes zonas urbanas en un mismo centro escolar pueden combinarse varias escuelas imán con especialidades diferentes como es el caso de la Skyline High School en Dallas.

Algunas escuelas imán tienen un proceso de ingreso, que requiere un examen de ingreso, entrevista, o audición. Otras escuelas magneto seleccionan a los estudiantes mediante un sistema de lotería, o un sistema que combina algunos elementos de concurso de ingreso y una lotería. Los procesos de concurso de ingreso se han puesto en práctica para fomentar buenas calificaciones y el comportamiento de los estudiantes que deseen ser admitidos en una escuela magneto (Magnet Schools of America, 2007).

Indudablemente que la reforma educativa surgida de los objetivos educativos nacionales (Goals, 2000) y el movimiento de elección de escuelas ha influido considerablemente en el fortalecimiento de las escuelas imán, pero ¿Cuál es la característica distintiva del modelo de las escuelas imán que las ha llevado a ser una exitosa presencia en el sistema educativo norteamericano?

El propósito original de las escuelas imán era reducir la segregación racial en general pero sobre todo la voluntaria, para ello era necesario crear una escuela que fuera atractiva, que fuera capaz de “atraer” -de aquí el término imán- a los estudiantes de otras escuelas partiendo de la premisa de que todos los estudiantes no aprenden de la misma manera y por lo tanto si se les ofrece programas de aprendizaje que se adapten mejor a ellos y además se ofrece un tema unificador, acorde al interés y aptitud de los alumnos, entonces el desempeño será mejor. En otras palabras, si un “imán” atrae a la escuela voluntariamente a estudiantes y profesores éstos tendrán éxito porque ellos quieren estar ahí por interés de orden académico.

Helen Blanch, directora del programa Magneto señala que, el programa magneto tiene el propósito de ofrecer, además del currículo tradicional, materias de estudio íntimamente

relacionadas con el talento de los alumnos y el interés de los padres, cada escuela se especializa en un tema, que va desde matemática y ciencia hasta tecnología y humanidades, lo que ha posibilitado desde temprana edad la orientación del desarrollo profesional de miles de estudiantes que descubren desde la primaria su talento artístico o su inclinación por las ciencias o la tecnología. Las áreas de estudio incluyen el aprendizaje de un idioma -como español, francés o alemán- y de robótica, ingeniería y biotecnología; también existen programas Magneto de arte, aviación, turismo y arquitectura.

El Programa de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática para Escuelas Secundarias Imán (STEM, por sus siglas en inglés), para estudiantes académicamente capaces e interesados en cursar estudios rigurosos y relevantes en ciencias, tecnología, ingeniería y matemática, han sido diseñados para ofrecer a los estudiantes un emocionante medio ambiente de aprendizaje basado en proyectos y rico en tecnología con altas expectativas en el que se espera que los estudiantes se destaquen. Los elementos que impulsan a estos programas son un punto de vista global, las capacidades tecnológicas y de comunicación acordes con el siglo veintiuno, las materias con sólidos fundamentos STEM, la resolución de problemas en forma colaborativa, las oportunidades de investigación y prácticas internas, el aprendizaje basado en proyectos, la motivación personal y la responsabilidad social.

La siguiente cita es reveladora de lo que es una escuela imán: La directora de la escuela "Young Women's Preparatory Academy" asegura que el secreto de la escuela es la rigurosidad de las clases y el concepto "holístico" de la enseñanza. En relación a las alumnas señala que "Si van a ser las líderes del futuro deben dominar desde política y cultura, hasta idiomas y tecnología" (Rodríguez, 2007. parr. 26).

Uno de los más recientes programas Magneto es el de robótica e ingeniería de la secundaria y centro educacional Miami Lakes. "Los estudiantes experimentan en un laboratorio supermoderno y pueden construir sus propios robots y hacerlos funcionar, como si trabajaran en cualquier empresa que usa esta tecnología" (Blanch, 2007. parr. 20).

Otra cita que permite vislumbrar como se trabaja en la escuela imán de nivel primaria E.W.F Stirrup, enfocada en programas de matemática, ciencias, y en el mundo aeroespacial, es la que hace su directora Marisel Elías Miranda: "Queremos que los niños experimenten desde pequeños como si fueran científicos... aquí tienen la oportunidad de usar equipos de laboratorio para programar computadoras y hacer simulaciones". Al final del año, los estudiantes visitan el Centro Espacial Kennedy para apreciar los conocimientos que aprenden en el aula, y ver de cerca el lanzamiento de un cohete (Blanch, 2007. parr 16).

Los logros específicos en las escuelas "Magnet" incluyen: la mejora de rendimiento académico, la matrícula estudiantil diversa; mayores tasas de asistencia y de graduación, y menores tasas de abandono. Las escuelas imán cuentan con más participación de los padres, más desarrollo personal a través de temas basados en la educación, y programas especializados proporcionando una sensación de un entorno más seguro para el aprendizaje. Los profesores están mejor preparados a través de su desarrollo profesional (Brooks, 2000).

A manera de cierre es necesario señalar que las escuelas imán de ninguna manera pueden ser consideradas como las escuelas perfectas, aún cuando no es el propósito hacer una evaluación de esta modalidad educativa, sin lugar a dudas hay muchos pros y contras de las escuelas “Magnet”. Decidir si una escuela de este tipo es adecuada o no depende de muchos factores, pero sin lugar a dudas tiene que ver mucho con las metas educativas que los padres tengan para con los hijos y por supuesto con las expectativas personales y profesionales de los alumnos. Para cada familia que se enfrente a la disyuntiva de elegir el futuro educativo de sus hijos, el primer paso es entender lo que son las escuelas imán a fin de poder decidir qué tan conveniente es y si tiene sentido que sus hijos asistan a una escuela de este tipo.

Referencias

- Apple, M. (1966). *Cultural politics and education*. NY, Teachers College Press.
- Blanch, H. (2007). *Las escuelas Magneto atraen muchos elogios*. Disponible en <http://weblog.mendoza.edu.ar/robotica/archives/014222.html> (Recuperado de el 27 de abril de 2009).
- Brooks, R. (2000). *Magnet Schools in America: A Brief History*. *Magnet Schools of America*. Disponible en: <http://www.magnet.edu/index.php> (Recuperado el 17 de Abril del 2009).
- Chen, G. (s/f). *What is a Magnet School?*, Disponible en <http://www.publicschoolreview.com/articles/2> (Recuperado el 18 de abril del 2009).
- Magnet Schools of America (2007). *Magnet schools in America: A brief history*. Retrieved, Disponible en <http://www.magnet.edu/modules/content/index.php?id=1> (Recuperado el 20 de abril del 2009).
- Pini, M. E. (2000). *Política educativa, prácticas y debates en los Estados Unidos. Reflexiones sobre América Latina*. Disponible en www.rieoei.org/rie20a05.htm (Recuperado el 17 de abril del 2009).
- Rodríguez, K. (2007). *Escuelas magneto: Atraen cada vez más estudiantes*. Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Portal ABC.
- U.S. Department of Education (1996): *Goals 2000: Increasing student achievement through state and local initiatives*. Office of Educational research and Improvement, Educational Resources Information Center (ERIC).
- Waldrip, D. R. (2000). *Conferencia 2000 de Escuelas "Magnet"*, Tucson, AZ.

AUTONOMÍA ESCOLAR O ADMINISTRACIÓN BASADA EN LA ESCUELA

Cuauhtémoc Gámiz Parral⁵

Resumen

En la reunión de la APEC, realizada en Santiago, Chile, en abril de 2004, la Administración basada en la escuela fue aprobada como estrategia para la reforma educativa con la recomendación de algunos aspectos de centralización; para ilustrar el tema se analizan los siguientes documentos: “La Administración Basada en la Escuela” de Brian J. Caldwell, quien nos dice que no debemos de considerarla como la solución mágica, “Autonomía Escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva” de Viola Espínola, la que, sin decirlo claramente, aboga por una mayor delegación de responsabilidades y facultades y “Autonomía Escolar: el riesgo de la privatización encubierta” de Luis Gómez Llorente, quien nos advierte de los riesgos de la descentralización que lleven a una privatización y nos recuerda el peligro de atentar contra la carrera magisterial, recuerda además los fundamentos de la instrucción pública.

El presente documento versa sobre la autonomía escolar o la administración basada en la escuela; en los últimos años, la mayoría de los países la ha implantado cuando menos en algunas de sus escuelas como una estrategia para mejorar los resultados escolares. Pero ¿qué es la Autonomía escolar?, ¿en cuáles países se ha implantado?, ¿con qué resultados?, ¿hay diversos puntos de vista respecto de la bondad de su implantación?, a éstas y otras preguntas trataremos de dar respuesta.

Diversos autores coinciden en que las primeras naciones en que se aplicó la administración basada en la escuela o la autonomía escolar son Canadá, Australia, El Reino Unido y Nueva Zelanda; en América Latina, Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, El Salvador, Nicaragua, Paraguay y Uruguay; también la han aplicado España, Estados Unidos, Indonesia y Hong Kong, si bien el grado de descentralización y las responsabilidades a descentralizar no ha sido uniforme.

⁵ Ingeniero Industrial en Electricidad por el Instituto Tecnológico de Durango, Maestro en Educación por el Instituto Universitario Anglo Español y actualmente es parte de la tercera generación que cursa el Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español; actualmente se desempeña como Director del Instituto Calmecac de Durango S.C.

En la Reunión de Ministerios de Educación de la APEC, (Cooperación Económica Asia Pacífico, por sus siglas en inglés) del mes de abril de 2004, realizada en Santiago, Chile, el tema fue “la calidad en la educación” y uno de los cuatro subtemas fue la administración, se puso especial atención en la descentralización. La administración basada en la escuela fue aprobada por los ministros como una estrategia en la reforma educativa pero con la recomendación de algunos aspectos de centralización especialmente en la estructura para la rendición de cuentas y de la posibilidad de adecuar los planes de acuerdo a las distintas economías.

Como en todos los temas que se refieren a educación existen diferentes puntos de vista, algunos que consideran la propuesta como la solución mágica para lograr p. ej. que se incrementen los resultados escolares, otros que consideran que su implantación no sólo no beneficia, sino que implica el riesgo de perder parte de lo logrado y algunas otras en que se ponderan aspectos positivos y negativos.

Para ilustrar lo anterior del tema de la autonomía escolar o administración basada en la escuela, comentaremos brevemente los trabajos de: Brian J. Caldwell “La administración basada en la escuela”, contenida en la serie de folletos de políticas educativas de la Academia Internacional de la Educación, el documento “Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva” de Viola Espínola de la División de Programas Sociales I, del Departamento Regional de Operaciones I del Banco Interamericano de Desarrollo, publicada en: http://www.upch.edu.pe/faedu/educacion_continua/Actividades/Actividad_3/pdf/autonomia.pdf y el artículo de Luis Gómez Llorente: “Autonomía escolar: el riesgo de la privatización encubierta” publicado en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/32955> .

La administración basada en la escuela, Brian J. Caldwell

Caldwell define la administración basada en la escuela como: “la descentralización sistemática en el ámbito del plantel de la autoridad y responsabilidad para tomar decisiones sobre asuntos importantes relacionados con las operaciones escolares en un marco de metas, políticas, planes de estudio, estándares y rendición de cuentas determinado centralmente”.

A principios del siglo XXI, nos dice Caldwell, existen tres principales vías para el cambio en los sistemas educativos: administración basada en la escuela, un enfoque implacable en los resultados de aprendizaje y la creación de escuelas para una sociedad del conocimiento y una economía global. Aparentemente ningún sistema prevalece por lo que es importante que los líderes escolares tengan la capacidad de adaptarse a los cambios.

En opinión de Caldwell, los valores que se requieran y las habilidades de las personas que intervengan en el proceso son la base para lograr un equilibrio entre la descentralización y la centralización, respecto de aquella, intervienen también las preferencias políticas u

orientaciones ideológicas, “cuando la administración basada en la escuela ha sido impulsada por la preocupación por empoderar a la comunidad y mejorar la profesión se le asocia con gobiernos de izquierda, cuando ha sido impulsada por el interés en una mayor libertad o más diferenciación se le asocia frecuentemente con gobiernos de derecha; y a veces se le ha visto como una manifestación de esfuerzos para crear una competencia de mercado entre las escuelas de los sistemas de educación pública”.

Frecuentemente las primeras etapas de la adopción de la administración basada en la escuela son conflictivas y a esto debemos aunar que inicialmente no se tenía como propósito el obtener resultados por lo que de las primeras experiencias no existen pruebas contundentes de que éste sistema haya tenido un efecto directo o indirecto en los resultados escolares.

Narra el autor su experiencia personal en Indonesia donde la administración basada en la escuela fue una de cuatro estrategias para un plan piloto que se implantó y que incluía: proporcionar un presupuesto pequeño a cada escuela participante, un programa de desarrollo profesional para maestros, mediante el desarrollo comunitario alentar a los padres a apoyar a sus escuelas y mediante una iniciativa de “Aprendizaje activo, gozoso y eficaz”, lograr que para los alumnos valiera la pena ir a la escuela. A los 12 meses se lograron mejoras notables en los índices de asistencia y en los resultados de exámenes.

Cuando la administración local se ocupa de manera especial en el apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, según demuestran estudios recientes, se observan vínculos directos e indirectos entre la administración basada en la escuela y los resultados de aprendizaje, situación que es de gran importancia para que continúe su implantación en otros sistemas y/o escuelas.

Otro aspecto que resalta Caldwell es la madurez y conocimientos profundos sobre la administración basada en la escuela que se requieren tanto en el nivel central como en el local, quizá de manera prioritaria en aquél para evitar que por actitudes egoístas o por un sentimiento de pérdida de poder, se haga fracasar la implantación, debe de hacerse entender que es lo contrario y que el aumento en su supervisión es clave para el éxito.

Para la administración basada en la escuela, una característica importante es la descentralización del presupuesto a nivel del plantel; por otro lado, el desarrollo de competencias en el nivel local ha tomado para los maestros “la forma de un desarrollo profesional que se ocupa de temas tales como la evaluación de necesidades, el diseño del plan de estudios, la pedagogía basada en investigación y el monitoreo continuo” Caldwell.

Menciona el autor, que una de las principales críticas a la administración basada en la escuela es la aparente pérdida del sentido de sistema ya que las escuelas funcionan aisladamente, debe de entenderse que por el contrario, el funcionamiento es con un sentimiento de redes de apoyo mutuo, transferencia de experiencias y la oportunidad de impactar positivamente en todo el sistema.

Por último, concluye Caldwell citando lo dicho en un libro sobre el tema de “el Estado adaptativo” que describe el reto como: “Necesitamos nuevos sistemas capaces de reconfigurarse continuamente para crear nuevas fuentes de valor público. Esto significa enlazar interactivamente las distintas capas y funciones de gobierno, y no buscar un anteproyecto estático que defina previamente su importancia relativa. La cuestión central no es cómo podemos alcanzar precisamente el equilibrio correcto entre las distintas capas: la central, la regional y la local, o entre diferentes sectores: el público, el privado y el voluntario. Más bien, necesitamos preguntar: ¿cómo puede el sistema como un todo convertirse en algo más que la suma de sus partes?” (Bentley & Widson, 2004).

Autonomía escolar: factores que contribuyen a una Escuela más efectiva, Viola Espínola

En su estudio analiza la autora los efectos de la autonomía escolar sobre los resultados educativos en Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, El Salvador, Nicaragua, Paraguay y Uruguay. Si bien los contextos son diferentes, las estrategias utilizadas son una o las dos siguientes: autonomía administrativa en la que el gobierno delega la contratación de docentes y el control sobre el uso de recursos y la autonomía pedagógica en la que, en función de pequeños proyectos pedagógicos se otorga a la escuela un margen más focalizado de autonomía ya que exige rendición de cuentas sobre los recursos asignados. Menciona la autora: “La pregunta que guía el estudio es por los efectos y las ventajas comparativas de cada una de las estrategias sobre los resultados educativos. Al interior de cada estrategia, nos interesa identificar cuáles de las acciones tienen mayor impacto sobre los resultados educativos y cuáles son los mecanismos a través de los cuales operan”.

Para Espínola, Autonomía escolar es “la transferencia de responsabilidades desde un nivel de gobierno superior hacia la escuela, acompañada de los recursos necesarios para su ejecución”.

Si bien la autora analiza a fondo los resultados obtenidos en cada país mediante un modelo y estudio de caso que plantea, para nuestro objetivo basta con que ilustremos los resultados obtenidos en cada estrategia aplicada y su punto de vista en cuanto a la autonomía escolar (vid tabla 1).

Los países en que se implantó la Autonomía Administrativa son: Brasil, El Salvador y Nicaragua; en los que se implantó la Autonomía Pedagógica son: Argentina, Bolivia, Uruguay y Paraguay y sólo en Chile se implantaron ambas.

La autora aplica el método de estudio de caso en todos los países, determinando los resultados y características de cada uno de ellos concluye con que, en la aplicación de la autonomía administrativa, los principales resultados generales fueron:

Tabla 1. Rasgos Básicos de las Estrategias

Autonomía Administrativa	Autonomía Pedagógica
Objetivo	
Mejorar la eficiencia en el uso de los recursos y proporcionar una enseñanza de mejor calidad.	Adecuación del currículum oficial en función de necesidades y características locales, para lograr una enseñanza de mayor calidad, más pertinente y relevante.
Foco	
Visión global de la institución educativa y su quehacer.	Visión focalizada en la solución de un problema específico.
Funciones transferidas	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elección de directores, contratación de recursos humanos, pago de salarios ➤ Mejoramiento de la infraestructura, adquisición de equipamiento ➤ Adquisición de material didáctico ➤ Sanciones contra estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adquisición de material didáctico, contratación de consultores y asistencia técnica ➤ Acondicionamiento de la infraestructura ➤ Adquisición de equipamiento.
Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recursos de libre disponibilidad, con algunas restricciones ➤ Pueden captar y administrar otros recursos complementarios ➤ Rinden cuenta al nivel local. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recursos se asignan por proyecto, para gastos “ear-marked” (itemizados) a determinadas actividades y resultados ➤ No pueden captar recursos adicionales a los solicitados en el proyecto ➤ Rinden cuentas al nivel inmediatamente superior
Destrezas requeridas	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planeación, gestión y ejecución de planes y proyectos ➤ Toma de decisiones colegiadas ➤ Rendición de cuentas a usuarios. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Creatividad, iniciativa y disposición al cambio ➤ Capacidad para generar pequeños proyectos ➤ Capacidad para trabajar en equipo.
Principales Beneficiados	
➤ Directores	➤ Profesores
Perspectiva de tiempo	
➤ Se instalan entre las actividades de la escuela para el largo plazo.	➤ Representan una inversión para un período acotado de tiempo”.

- Cambios introducidos en el ámbito de la gestión de la escuela producen indirectamente un impacto importante sobre los resultados educativos.
- Las medidas administrativas que más afectan los resultados educativos son la facultad de contratar y despedir profesores y evaluar su desempeño.
- La evaluación externa del rendimiento académico y la devolución de los resultados a los profesores produce un efecto importante sobre los resultados educativos.
- La elección de directores por la comunidad, los padres o los consejos escolares por sí sola, no tiene efecto sobre los resultados educativos.
- El monitoreo directo del desempeño de los profesores de parte de los padres, los directores o los consejos disminuye el ausentismo docente.
- El monitoreo directo de los alumnos fuera del aula a través de las visitas de los profesores a los hogares y del apoyo de los padres a la realización de tareas incide positivamente en su rendimiento.
- Cuando los padres se perciben como tomando decisiones que impactan la actividad escolar, tienden a apoyar a sus hijos en las tareas y a impedir que falten a la escuela.
- Finalmente, la Autonomía Administrativa induce a un mejor uso de los recursos, los que son usados más creativamente, con importantes ahorros y escaso desperdicio”.

Por lo que respecta a los resultados obtenidos en los planteles en que se aplicó la Autonomía Pedagógica solo diremos que si bien se incrementa la autoestima y obtienen más satisfacción en el trabajo tanto profesores como alumnos, los resultados escolares obtenidos son más bien modestos, un poco en el rendimiento académico pero los índices de deserción y repetición permanecen prácticamente iguales.

Concluye su estudio Espínola diciendo que “la Autonomía Administrativa produce un mayor impacto relativo en las escuelas de mayor tamaño, generalmente en centros urbanos, la Autonomía Pedagógica muestra su mayor impacto relativo en escuelas medianas y pequeñas, fundamentalmente rurales”. Como aspectos pendientes para estudios más profundos deja la autora la sostenibilidad sobre todo en la autonomía pedagógica, la planificación de actividades con mayor precisión, los incentivos para los docentes y por último nos dice que falta por evaluar los costos de ambas estrategias y el uso que se da a los recursos en contextos de autonomía.

Autonomía escolar: el riesgo de la privatización encubierta, Luis Gómez Llorente

El profesor, político e historiador español empieza su artículo respecto de la autonomía escolar diciendo que “ser autónomo es darse a sí mismo normas de conducta”; para luego

preguntarse “Autonomía, sí, pero ¿Quién es el sujeto que la detenta, que la puede ejercitar?”, considera que el dueño en la escuela privada, pero “¿es el director del centro público, es la comunidad escolar?, ¿a quién estamos dando más poder cuando hablamos de autonomía?”. Luego se pregunta ¿Para qué la autonomía? y manifiesta que si es para apoyar el desempeño escolar es correcto, pero si es para ajustar el currículum a la demanda del entorno, puede derivar en la implantación de cribas selectivas, o si se usa para seleccionar y poder despedir al personal docente, será el principio del fin del funcionariado refiriéndose a la carrera magisterial.

Comenta Gómez Llorente diversos aspectos que considera de cuidado respecto de las tendencias que llevan a la autonomía escolar y nos dice que es una maniobra que opera en “tres direcciones fundamentales, perfectamente simultáneas y coherentes” y que son “a) La privatización del currículum, b) La mercantilización del sistema escolar y c) El modelo de gestión gerencial y su corolario: la laboralización del personal docente”.

Profundiza el autor sobre cada una de esas tendencias resaltando la opinión de organismos internacionales como la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico) respecto de la obligación de los gobiernos de formar “capital humano” y sus implicaciones; comenta que la escuela pública evidentemente no fue creada para dar educación a una clase ociosa pero que su objetivo original era suministrar: “La visión científica del mundo, la comprensión objetiva de los fenómenos sociales, la formación ético-cívica, y la maduración de las facultades estéticas, aunque estos bienes no sean cotizables en el mercado laboral para el común de los mortales”.

Por otro lado enfatiza el autor que la educación no es una mercancía, que en ella no se trafica con cosas “sino que se opera con algo sagrado como es la conciencia humana”; “el educador contribuye aportando el depósito de saberes legado por la historia de la cultura”. En otra parte de su artículo nos dice que en la educación no se trata de obtener el máximo lucro al mínimo costo sino la “satisfacción de unas necesidades individuales y sociales al mejor nivel de calidad que la sociedad en su conjunto pueda mantener”.

Para Gómez: “Mayor autonomía sí, pero para la comunidad escolar, para el claustro dentro de sus funciones, y para el Consejo Escolar en lo que le es propio”. Al respecto, reconoce que los profesores solicitaron mayor autonomía pero para organizarse con unos recursos que nunca llegaron en grado suficiente, para mayor autonomía para las decisiones pedagógicas y para modificar el estatus funcional creando una carrera docente que justipreciara la dedicación de cada cual para hacer funcionar bien todo el sistema.

Concluye Gómez Llorente diciendo que si la prometida autonomía va a servir para que cada centro someta más sus enseñanzas al dictado del mercado, excitar la competencia entre los centros y derivar hacia la gestión gerencial, se puede decir que la citada autonomía es el caballo de Troya de la privatización encubierta.

Comentarios finales

Hemos visto tres opiniones que tienen un enfoque distinto de lo mismo, la autonomía escolar, Caldwell nos dice que no debemos considerarla la solución mágica a los problemas escolares, Espínola, sin decirlo claramente aboga por una mayor delegación de responsabilidades y facultades y Gómez Llorente nos advierte de los riesgos y nos recuerda los fundamentos de la instrucción pública.

Consideramos que cualquier esfuerzo por mejorar los aprendizajes de nuestra juventud vale la pena, sin embargo no al costo de perder de vista la función social y de legado de cultura de la educación. Es deseable entonces, que reafirmando los ideales de la Escuela Pública y sin hacerse a los designios de un neoliberalismo cada vez más agresivo y antisocial, propugnemos por dar a nuestros profesores las facultades que les permitan hacer mejor su trabajo, formar a la sociedad del futuro.

Referencias

- Caldwell Brian J. (s/f). La administración basada en la escuela. Serie políticas educativas Academia Internacional de la Educación, Instituto Internacional Para la Planeación de la Educación.
- Espínola, Viola. “Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva”. Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento Regional de Operaciones I, División de Programas Sociales I.
http://www.upch.edu.pe/faedu/educacion_continua/Actividades/Actividad_3/pdf/autonomia.pdf
- Gómez Llorente, Luis. “Autonomía escolar: el riesgo de la privatización encubierta”.
<http://firgoa.usc.es/drupal/node/32955>

SISTEMA CADI. ESCUELAS PRIMARIAS HUMANISTAS "PROYECTO PRIMAVERA"

*Dolores Gutiérrez Ríco*⁶

Resumen

En el presente artículo se realiza una caracterización de los Centros de Atención y Desarrollo Infantil (denominados Sistema CADI); en esta breve caracterización se aborda su orientación humanista, su modelo pedagógico, los proyectos que conforman su actuación particular en la enseñanza, el perfil académico de sus actores, su modelo organizacional y sus características de infraestructura.

La educación a la primera infancia ha sido una prioridad para organismos mundiales como la UNICEF y la UNESCO; en las políticas formuladas por estos organismos se considera que la estimulación y una adecuada intervención son una acción estratégica para apoyar el desarrollo de los niños desde sus primeros días de vida. Bajo esa lógica es que la UNICEF (2009) estableció los siguientes principios:

- Defender, promover y proteger los derechos de los niños;
- Movilizar la política y los recursos materiales para ayudar a los países a crear políticas apropiadas y servir a los niños y a sus familias;
- Asegurar la protección especial de los niños más desfavorecidos del mundo.

De igual forma la Organización de Estados Americanos (OEA, 2007) ha planteado como objetivos para la infancia:

a. Desarrollar marcos legales, éticos y reglamentarios y/o mecanismos de financiamiento para asegurar la implementación de políticas de primera infancia.

⁶ Licenciada en Educación Especial en el área de Deficiencia Mental, Maestra en Educación con Campo en la Práctica Educativa y Doctora en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Profesora Investigadora y Coordinadora del Postgrado en la Universidad Pedagógica de Durango y desde 2007 es coordinadora del grupo de investigación "Cognición y procesos de enseñanza y aprendizaje".

b. Aumentar la cobertura de educación de calidad para la primera infancia, de acuerdo con las realidades de cada Estado Miembro, con un objetivo a largo plazo de universalizar su atención integral a la primera infancia.

c. Establecer políticas de atención integral y educación de la primera infancia, procesos y criterios de focalización para la atención de poblaciones en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, poblaciones étnicas, migrantes y con necesidades educativas especiales.

d. Implementar programas de atención integral que permitan atender a los niños y niñas de acuerdo con sus necesidades, características y contextos particulares.

e. Articular los sectores e instituciones de educación con otras entidades del entorno nacional, local y territorial responsables de brindar los componentes de protección, nutrición, salud, cultura y asistencia social, garantizando así una atención integral a la primera infancia.

f. Fortalecer la formación y desarrollo continuo de calidad de los agentes educativos para la primera infancia, incluyendo a los docentes, las familias y las comunidades como primeros espacios educativos.

g. Desarrollar políticas y estrategias de articulación educativa, interinstitucional e intersectorial que permitan la transición exitosa de los niños y niñas entre las distintas etapas de la primera infancia.

h. Promover mecanismos de evaluación de la calidad de la atención integral y educación de la primera infancia.

i. Impulsar políticas de comunicación y difusión sobre la atención integral y educación de la primera infancia.

Uno de los sistemas educativos que ha apoyado esta tarea es el denominado Centros de Atención y Desarrollo Infantil (Sistema CADI); este tipo de instituciones tienen sus primeras experiencias en nuestra República Mexicana, en la ciudad Regiomontana de Monterrey, Nuevo León, para luego propagarse a lo largo y ancho del país. Surgen en el año de 1998, como una oportunidad para recibir atención todos los infantes de cualquier comunidad, sin ser derechohabientes como algunas instituciones que protegen a las madres trabajadoras; más bien era para darle respuesta a la gran demanda de madres de familia que su mercado laboral era de servicio doméstico, obreras, profesionistas etc. Sin distinción en su estatus socioeconómico.

La atención ha sido fundamental, pues los CADI's, ofertan una atención de vanguardia para todos los niños, desde su nacimiento hasta los cinco años, con instalaciones en donde la enseñanza es con base en laboratorios acondicionados a las necesidades de sus principales clientes, los niños. Su principal objetivo es, el impulsar su desarrollo integral y armónico,

estimulando sus inteligencias múltiples para el aprendizaje permanente e involucrando a todas las niñas y niños sin exclusión.

Es en esta década donde los CADI's han brindado apoyo y educación a la población de infantes mexicanos; es en ese marco que se establece un nuevo proyecto, denominado **Proyecto Primavera**, centrado en escuelas humanistas que den atención a una totalidad de la educación básica, siendo el origen de las mismas el Estado de Durango. El Senador de la República Prof. Gonzalo Yañes, fue quien dio inicio a este Modelo Educativo, junto con otras personas, que motivados por su interés, enfrentaron el reto de dar un giro innovador a la educación actual, en pro de los alumnos de Durango, y que en poco tiempo, sin duda, se extenderá a otros estados de la República.

Este nuevo proyecto no es más que la continuidad del objetivo planteado a los CADI's, tomando en consideración que hoy en día la sociedad exige sujetos responsables de su entorno, con toma de decisión y sobre todo que puedan resolver retos de la vida diaria; sin embargo, para dar mayor claridad a este nuevo sistema de educación es necesario describirlo desde diferentes aspectos:

¿Por qué escuelas humanistas?

Sin lugar a dudas, el sustentar epistémicamente las bases de este sistema educativo, es centrar en el individuo ese aspecto autodirectivo que se requiere para enfrentar cualquier situación de vida, en donde él con sus herramientas pueda resolver las problemáticas a las cuales se enfrente, por ello el tomar los postulados de Rogers, lo hace interesante.

En palabras de Pages (1998) el individuo es capaz de dirigirse a sí mismo... esta capacidad de autodirección designa un conjunto de dos sistemas acoplados: un sistema motivador unificado, esto es la tendencia actualizante y un segundo sistema de evaluación de la experiencia que funciona como regulador del primero.

Por lo anterior estas escuelas tienen el firme propósito de ofrecer una educación integral, de respeto a la diversidad, en un ambiente armónico de principios humanos, un espacio donde los niños tengan un abanico de oportunidades para desarrollar al máximo sus potencialidades de acuerdo a sus propias inclinaciones, mediante una praxis crítica, auto directiva y constructiva (Gabinete Psicopedagógico del Sistema CADI, 2008).

El sentido humano de estas escuelas, aparte de tomar elementos de Carl Rogers, reconocen también a un gran pedagogo que transformó la visión de la escuela, Juan Amos Comenio, considerado padre de la didáctica, al transformar la pedagogía en ciencia de la educación, siendo un factor principal para la humanización de la civilización. Si los niños, son seres creativos, humanos, en pleno proceso de desarrollo de sus potencialidades requieren de un proyecto que verdaderamente sea integral y que atienda sus necesidades, como lo propone el CADI.

¿Cuál es su modelo pedagógico?

El modelo que se plantea, aparte de las bases humanistas, ofrece dar respuesta a las necesidades actuales de la sociedad del conocimiento que se viven hoy en día, por tanto el paradigma cognitivo y metacognitivo es fundamental, ya que se requiere ver a los infantes como procesadores y constructores de conocimiento, es ver al proceso de enseñanza aprendizaje centrado en el alumno. Quien, motivado por sus intereses y con una acertada ayuda pedagógica, promoverá el aprender a aprender y el aprender a pensar. Este paradigma plantea pues, el hecho de ver al aprendiz como una persona que es consciente de su forma de aprender, pero sobre todo de descubrir a partir de la exploración e indagación el mundo en el cual vive. Por ello este sistema, promueve una escuela activa, en donde a partir de la enseñanza de lenguas extranjeras, computación, pasión al deporte, entre otras disciplinas, pueda realizar proyectos para la vida. El modelo educativo tiende a la deseducación, a la educación y a la reeducación.

¿Cuáles son sus proyectos internos como medios para la enseñanza?

Los proyectos internos que se desarrollan en estas escuelas tendrán prioridad en los programas de educación básica pública vigente, cumpliendo normativamente con la Secretaría de Educación Pública. Por tanto los proyectos internos se trabajan de forma interdisciplinaria; sin embargo se direccionan e identifican con una orientación, y metodología, humanista.

Los proyectos internos toman las bases de teorías como: Inteligencias Múltiples de Gardner, apoyado por el modelo educativo de Rogers, así como el proyecto de las motivaciones de Abraham Maslow, Proyecto de la inteligencia emocional de Goleman, Filosofía para niños de Lipman, proyecto sociocognitivo de Vigotsky, proyecto de aprendizaje significativo de Ausubel, entre otros. Sin lugar a dudas la ciencia cognitiva es elemento crucial en las bases de estos proyectos. Sin embargo también se retoman las bases de la praxis educativa que desde hace más de diez años ha emprendido el personal de este Sistema.

El nombrar a una diversidad de teorías como se mencionaron en renglones anteriores es por el hecho de que cada una de ellas tendrá una base en la enseñanza de los infantes.

En el caso de las Inteligencias Múltiples, se favorecerá a través de las áreas cocurriculares como se muestra en la tabla 1.

Las áreas cocurriculares fueron seleccionadas para desarrollar y potencializar estas inteligencias, cada maestro de área es especialista y por lo tanto identificará y estimulará la inteligencia que corresponda.

Otro de los proyectos que desarrollan estas escuelas, es el de integración educativa, tratando de fortalecer la calidad educativa, y realmente ser una escuela inclusiva, en donde

todos los niños que presenten necesidades educativas con y sin discapacidad serán atendidos con el mismo profesionalismo y respeto que los demás. Siendo valorados por sus cualidades y habilidades, sin ser etiquetados por sus limitaciones.

Lo anterior se enlaza con el proyecto de Desarrollo Humano en donde dan como prioridad el trabajar directamente con las familias de los niños y niñas, ya que se considera que ésta es formadora de principios éticos y se ven reflejados en la escuela. Este proyecto se conforma por escuela para la familia y talleres para la comunidad educativa.

Tabla 1. Áreas cocurriculares que favorecen las inteligencias múltiples

Inteligencia a favorecer	Cocurricular
Lógico Matemática	Laboratorio de matemáticas Laboratorio de informática Laboratorio de ciencias Ajedrez Curso de ingeniería robótica
Lingüístico-verbal	Taller de lectura Idiomas (inglés, francés, hindi, japonés, chino mandarín, italiano, portugués y alemán) Comunicación humana Teatro Oratoria, declamación y locutoria
Espacio-visual	Pintura Computación creativa Manualidades
Rítmico-musical	Música Orquesta Sinfónica Infantil
Cinético-corporal	Educación física Fútbol soccer Tae Kwan Do Danza y baile Ping Pong Jockey de mesa Balero, trompo, yoyo, matatena...
Intrapersonal	Filosofía para niños Psicología Desarrollo humano Saber ser Yoga infantil
Interpersonal	Psicología Inteligencia social Saber convivir Civismo y amor a México
Naturalista	Laboratorio de ciencias Arte culinario Ecología

Sin duda, una de las prioridades en la actualidad y en base al modelo pedagógico de este sistema es el hecho de que los niños y niñas desarrollen un pensamiento crítico, profundo y

conciente, por ello el proyecto de filosofía ética tiene como finalidad de fomentar en el niño la conciencia de su dignidad mediante la reflexión y vivencia de principios éticos.

Con esto se ayudará a los niños y niñas a aprender a pensar, ya que con los fundamentos filosóficos de Matthew Lipman (1997) en su filosofía para niños, refiere que no se pretende que el niño sea un filósofo, sino que aprenda a filosofar. Por lo que este proyecto es trascendental en su formación, pretenden involucrar a los padres de familia, ya que se considera que los mismos requieren de establecer vínculos en el razonamiento filosófico de los niños.

Este proyecto mantiene estrecha relación con el de lectura: lectuario y biblioteca, ya que se pretende fomentar en los alumnos el amor por la lectura como herramienta decisiva de autoeducación y crecimiento personal. Desarrollar la imaginación, creatividad, y sobre todo la comprensión de aquello que leen. Por ello la metacognición es importante, ya que Flavell (en Díaz Barriga, 2006) menciona que el interactuar con el texto, es desarrollar un sentido de apropiación hacia la realidad de lo leído.

En el momento en que se lee, el razonamiento se relaciona con el dominio del lenguaje, y el proceso de aprender a hablar, y de pensar. Para Vigotsky (1986) existe una íntima relación entre el pensamiento y el lenguaje, ya que es darle significado y sentido a la palabra. El pensamiento de los niños surge al comienzo individual del lenguaje.

¿Cuál es el perfil de los actores académicos?

De acuerdo al modelo humanista en que tiene su base este sistema educativo, los docentes requieren ser facilitadores que permitan la autogestión, pero sobre todo mantener un clima de armonía y respeto en el aula, en sí el profesor es un facilitador de comunicaciones que promueve el dar la seguridad al estudiante a la toma de decisiones, esto de acuerdo a Rogers (en Oury & Vásquez, 1988).

Los académicos que laboran en las Escuelas Humanistas, así como el personal interdisciplinario, administrativo trabajan con actitud positiva, son personas que tienen una formación en la disciplina en la cual se comprometen servir, personas con grados de licenciatura, maestría y doctorado. Personas que son expertos en su rama como el deporte, yoga, música etc. Se ha buscado consolidar un equipo especializado para que desarrolle su máximo potencial.

De acuerdo al Gabinete Psicopedagógica del Sistema CADI (2008), refieren como perfil de los actores académicos lo siguiente:

1. Habilidades de observar, para reconocer las potencialidades de los escolares, así como las dificultades que presenten en el aprendizaje.
2. Comprensión rápida de deseos, necesidades y reacciones de los escolares.

3. Habilidad para manejar con claridad y alegría las actividades.
4. Creatividad al planear y realizar sus actividades sin que éstas pierdan interés.
5. Trabajar con paciencia, con verdadero sentido de principios éticos.
6. Capacidad para trabajar en equipo de manera interdisciplinaria.
7. Disposición para continuar preparándose y cada día ser mejor.

¿Cómo es su organización?

El Sistema CADI está organizado de la siguiente manera:

- Gabinete psicopedagógico
- Dirección General del Sistema CADI
- Dirección Pedagógica del Centro Educativo
- Cada grupo de escolares tendrá un tutor académico y un asistente educativo
- Coordinadora Pedagógica por cinco grupos
- Académicos por cada área cocurricular
- Asistentes educativos
- Visitadoras Pedagógicas
- Especialistas en: nutrición, psicología, comunicación humana, educación especial, trabajo social, terapia física, deporte, artística
- Personal administrativo
- Cocineras
- Equipo de monitoreo
- Equipo de intendencia
- Mantenimiento y vigilancia.

Para el desarrollo de las actividades ¿cómo es la infraestructura de cada plantel?

Las escuelas humanistas cuentan con alta tecnología, para estar *ad hoc* a los avances científicos y tecnológicos, y además cuenta con:

- Salas digitales de aprendizaje
- Laboratorio de ciencias
- Laboratorio de computación
- Lectorio
- Biblioteca
- Auditorio de usos múltiples
- Sitios lúdicos
- Canchas

- Cocina y comedor
- Estética infantil

Todas estas áreas están supervisadas permanentemente por un cerebro digital, que es una pantalla con monitores distribuidos en cada una de ellas, con la finalidad de mantener vigilancia y prevención en los niños.

Es importante mencionar que el horario de estas escuelas es de ocho de la mañana a cuatro de la tarde, para que los estudiantes participen en todas las actividades curriculares y cocurriculares. En estos centros se dará la alimentación a los alumnos, la cual estará bajo la vigilancia de una nutrióloga, quien cuidará que los alimentos sean sanos, que cubran las aportaciones de vitamina, proteína y todos los nutrientes que un niño sano requiere.

Finalmente es importante mencionar que el modelo educativo que se plantea en el Sistema CADI de escuelas humanistas pretende ser vanguardista, y dar a sus estudiantes herramientas idóneas para enfrentar un mundo demandante, en donde el dominio de lenguas extranjeras, así como el uso de tecnologías les permitan abrir camino y desarrollar proyectos de vida emprendedores.

Referencias

- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Gabinete Psicopedagógico del Sistema CADI. (2008). *Proyecto Primavera*. Durango, México. Autor.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Torres.
- OEA. (2007). Compromiso hemisférico por la educación de la primera infancia, en <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177832.html>. (Recuperado el 28 de abril del 2009).
- Oury, F. y Vásquez, A. (1988). *Hacia una pedagogía del siglo XX*. México: Siglo XXI.
- Pages, M. (1998). *La orientación no directiva en psicoterapia y pedagogía social*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- UNICEF. (2009). *Misión de UNICEF*, en <http://www.un.org/spanish/cyberschoolbus/ourlives/unicef.htm>. (Recuperado el 28 de abril del 2009).
- Vigotsky, L. (1986). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós Ibérica.



TERCER BLOQUE

**MODELOS DE
ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD**

NOTA INTRODUCTORIA

La diversidad se ha constituido en la actualidad en un tema recurrente de nuestros políticos y profesores, sin embargo, más allá de los discursos generados, se puede observar una ausencia de esfuerzos serios de teorización al respecto. No obstante esta limitación, se puede ver en nuestras escuelas un avance en las prácticas educativas orientadas a la atención a la diversidad.

El deseo explícito de profesores e investigadores de transitar de modelos educativos cerrados a la diversidad a modelos educativos abiertos a la diversidad, ha permitido la constitución de modelos educativos centrados en la atención a la diversidad.

En el presente apartado se presentan tres modelos que abordan la diversidad desde diferentes ámbitos, pero que coinciden en su intención de conformar una escuela para todos.

ESCUELAS ACELERADAS

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar⁷

Resumen

El presente trabajo plantea de manera general el modelo educativo denominado “Escuelas Aceleradas” con la finalidad de abrir opciones de atención para los alumnos desaventajados en el nivel de educación básica, para lo cual se menciona su definición, origen, características, proceso, metodología, descripción de los cursos, programa de familias sustitutas, cursos especiales, costos y resultados.

Las “escuelas aceleradas” (“Accelerated School”) son instituciones educativas en las cuales surge un modelo alternativo que pretende partir de las capacidades y posibilidades del alumno; no es un remedio para la atención a las deficiencias sino que propone un cambio de actitud, en donde la diferencia es algo natural; con alumnos de clase media con potencialidades determinadas, en ambientes desfavorecidos y tratando de cambiar la idea de que “poco se puede hacer por ellos” por la idea de que “todos pueden mejorar”. De esta manera el término “aceleración” se convierte en una “contraposición a la ‘ralentización’ con que suelen ser abordados aquellos estudiantes con mayores dificultades” (Educación de calidad contra la pobreza, 2009).

Origen

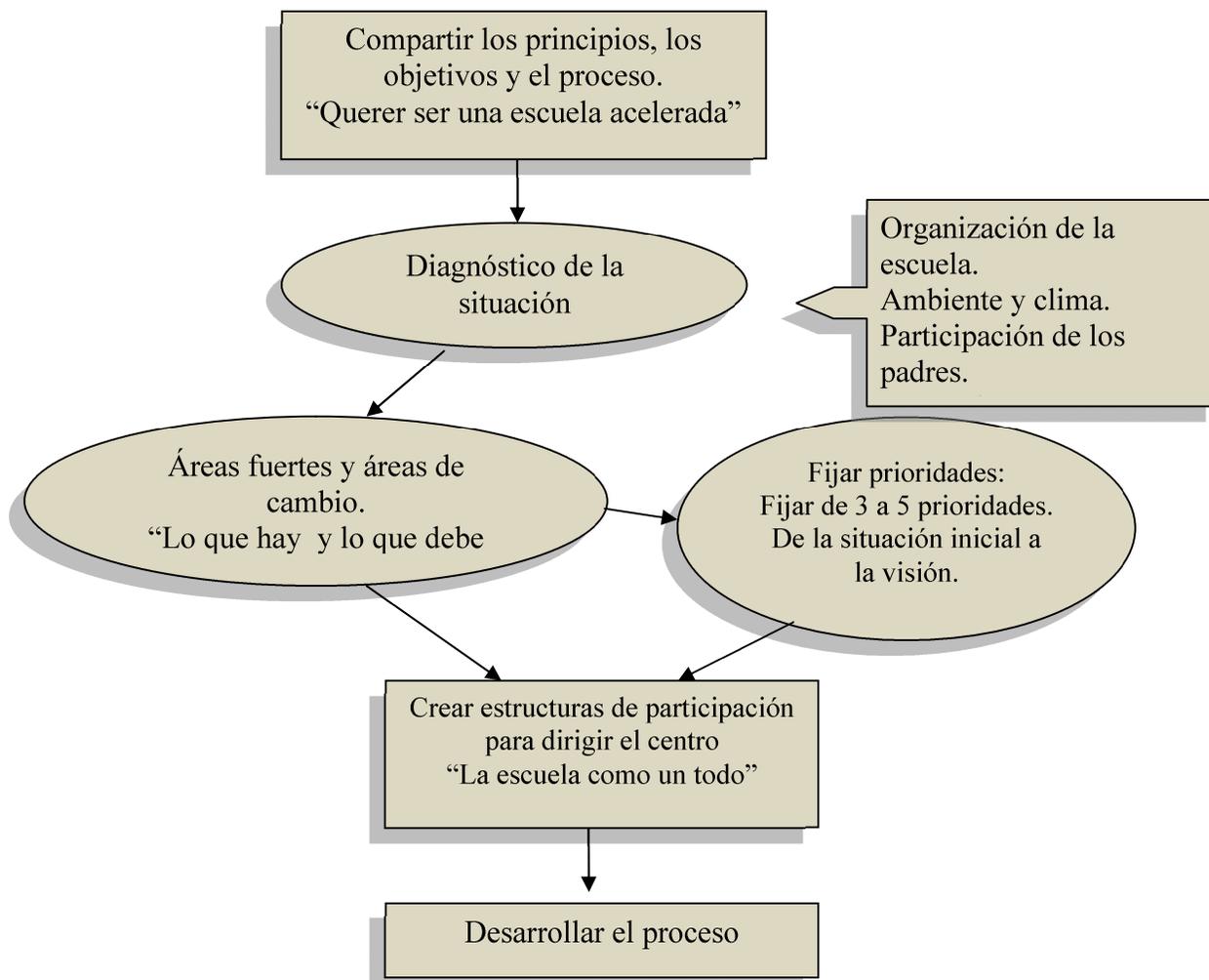
Estas escuelas surgieron cuando su fundador, el Profr. Henry Levin de la Universidad de Stanford, llevó a sus hijos a la escuela y no le gustó lo que descubrió: había grupos destinados al fracaso en una escuela que no respondía a sus necesidades ni a sus expectativas; entonces pensó que podría crear centros en los cuales los niños “quisieran aprender”, para lo cual aplicaría sus conocimientos sobre economía y sobre educación.

⁷ Profesora de Educación Primaria, Licenciada en Educación de Personas con Problemas de Aprendizaje, Maestra en Educación campo Práctica Educativa y Doctorando en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como asesora del Centro de Recursos para la Integración Educativa “Joyas del Valle” de la Secretaría de Educación del Estado de Durango.

Fue así como el proyecto de “escuelas aceleradas” nació en San Francisco en 1986 con dos escuelas (primarias) piloto planteándose el objetivo prioritario de que cada alumno tenía que triunfar como un miembro creativo, productivo y crítico de nuestra sociedad.

El proyecto fue adoptado por la Universidad de Stanford en donde dos equipos se encargaron de apoyar a las escuelas piloto, estableciendo para ello grupos formados por profesores, padres, estudiantes y representantes de la Administración y de la comunidad local. Para llevarlo a la práctica en escuelas públicas se apoyó en el modelo de “Escuelas Charter”, el cual consiste en que el Estado proporciona una partida de dinero anual por cada alumno inscrito sin que éste las dirija o seleccione al personal.

Proceso para llegar a ser una Escuela Acelerada
(Bernal, 2004. p.4).



Características

Las principales características de las escuelas aceleradas son:

- En el centro (escuela) y en el aula predominan: la toma de decisiones compartida, horario flexible, colaboración de un staff, articulación con otros niveles de la escuela, director como facilitador y colaboración con padres de familia.
- Sus principios son: trabajar juntos (profesores, maestros, estudiantes, administradores y comunidad) en un mismo objetivo, participar en las decisiones con responsabilidad y construir la escuela compartiendo y utilizando los recursos de la comunidad.
- Difunde los valores de: igualdad, comunicación y colaboración, espíritu de comunidad, riesgo en las decisiones, reflexión, experimentación y descubrimiento, confianza y la escuela como centro de conocimiento y de expertos.
- Las escuelas aceleradas se ubican en ambientes desfavorecidos en los cuales las características sociales provocan bajas expectativas hacia los estudiantes.
- No hay restricciones en cuanto a la edad de ingreso porque la atención se individualiza en las personas de cualquier nivel.

Metodología

En este modelo “no son necesarias medidas específicas de intervención, ya que el agrupamiento de alumnos y los procesos de enseñanza-aprendizaje posibilitan que los apoyos específicos se lleven a cabo en el proceso natural del aula” (Bernal, 2004. p.3).

En cuanto al fundamento metodológico de la enseñanza, estas escuelas se centran en la perspectiva constructivista, por lo que propone un aprendizaje activo a partir de cuatro claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Auténtico: ya que se desarrolló en relación con los intereses y la vida del alumno.
- Interactiva: promueve el trabajo en equipo y en relación con la comunidad en la que está inmersa la escuela.
- Centrado en el alumno: ya que el alumno descubre y experimenta por sí mismo para llegar a conocimiento.
- Continuo: el aprendizaje está relacionado con lo que el alumno sabe y no termina con una unidad de trabajo.

Estas escuelas utilizan el método denominado “pensamiento acelerado-definido”, este método pretende que el estudiante logre moverse más rápidamente en planes de estudio

para conseguir un nivel avanzado en diversas áreas; consiste en cuatro momentos (Peterson, 2003):

Entrada: consiste en que el estudiante obtiene información de los temas de estudio a través de la interacción con el grupo, de conferencias en la sala de clase, de libros o de cualquier otro medio como la televisión o la radio. Esta información es de gran valor para conocer si estuvo oída y analizada correctamente ya que amplía el conocimiento y la comprensión del estudiante.

Escucha eficaz: se trata de que los estudiantes acelerados utilizan métodos para aprender, organizar y conservar la información recibida a través de conferencias, conversaciones, medios electrónicos o cualquier otro.

Habilidades sistemáticas de estudio: es la base del pensamiento acelerado; consiste en que los estudiantes integran la información mediante: organización de materiales, concentración, investigación, procedimientos para tomar notas, subrayar, técnicas para memorizar y organización de la información; de esta manera obtienen ciertas frases que son ordenadas para crear una base del conocimiento a adquirir.

Salida: después de la entrada y del procesamiento de la información, lo que sigue es practicar la presentación en forma oral o escrita. Se trata así de desarrollar fluidez y facilidad en el uso de la lengua a través de presentaciones, conversaciones y discusiones y de transferir sus pensamientos al papel.

En la escuela acelerada se considera que el logro de habilidades verbales o escritas permitirá a futuro que el alumno sea aceptado fácilmente en clases y en oficinas.

Descripción de los cursos

Antes de la inscripción se aplica a los estudiantes una prueba estandarizada para colocarlos en sus grupos. De esta manera los estudiantes que aparecen como más retrasados, en pocos meses pueden ubicarse en su nivel a través de “cursos acelerados” en los cuales se trabajan habilidades avanzadas de estudio y de comunicación que les permiten ser más competitivos.

Los cursos pueden empezar en cualquier momento después del diagnóstico y el horario puede ser entre las 9:00 a.m. y las 8:30 p.m. o los sábados entre 8:30 y 12:30. El horario de cada alumno se determina por los consejeros de la escuela.

Existen varios niveles en las escuelas aceleradas (Bonaf, s.f.):

Nivel bajo: se trabaja la enseñanza del alfabeto, de los números, de los colores y de las habilidades perceptivas. También se les enseña comportamiento l.

Curso de habilidades básicas: se utiliza para estudiantes de cualquier edad que no han aprendido las habilidades básicas de lectura. Es muy eficaz para los alumnos con problemas de aprendizaje.

Curso pista 1. Adelanto llano del nivel: en este nivel se les enseña lengua y deletreo como áreas fundamentales y dominantes, hasta que estas habilidades son adquiridas pueden pasar al nivel siguiente. Si es financieramente posible para los estudiantes, permanecen por lo menos dos años para mejorar sus habilidades y lograr las competencias necesarias para participar con los estudiantes superiores.

Curso pistas dos y tres. Habilidades aceleradas del pensamiento y del estudio: después de que los estudiantes logran el nivel anterior, pueden aprender métodos de estudio más eficientes en la sala de clase. Este curso se utiliza para los estudiantes promedio con una ventaja en habilidades y técnicas, haciéndolos más competitivos que los del nivel anterior ya que aceleran su tarifa de aprendizaje, aumentan la comprensión, mejoran la memoria y aprenden a organizar sus notas para la escritura y la expresión oral. Este programa crea el promedio de “estudiante superior” ya que desarrollan habilidades avanzadas en la escritura y en el discurso.

Cursos preparatorios para la Universidad: se aplica a aquellos estudiantes que pretenden entrar a la universidad con un alto nivel de capacidad, aseguran su éxito y ayudan a conseguir becas o ayudas financieras seguras.

Programa de familias sustitutas

El Programa de Familias Sustitutas consiste en que se entrena a familias para apoyar el programa de “refuerzo positivo” proporcionado por padres sustitutos, el cual ha probado ser más eficiente para los estudiantes.

Estas familias se recomiendan por haber tenido ya a otros niños en su hogar y lograr que avancen, proporcionando así una perspectiva valiosa en un ambiente de apoyo en donde los tratan como miembros de esa familia a la vez se hacen responsables de su desempeño.

Cursos especiales

Existen cursos especiales para estudiantes dotados y para estudiantes con retardos mínimos.

a) Para estudiantes dotados:

Estos cursos se aplican a los estudiantes con mejores capacidades, los cuales pueden competir con adultos en actividades como tenis, esquí u otros deportes, aunque en algunos estudiantes se desconocen sus capacidades, por lo que permanecen subdesarrolladas.

Estos estudiantes necesitan desafíos suficientes y más oportunidades, sin embargo, aunque ya están preparados con las habilidades necesarias para ingresar al siguiente nivel de estudios entre los 13 y los 16 años, no están bien ajustados social o emocionalmente.

De esta manera la Escuela Acelerada supervisa programas especiales para ofrecer cursos de nivel universitario en los ambientes apropiados para estos alumnos, logrando pasar con éxito y ganar créditos para muchas universidades en Estados Unidos.

- b) Para estudiantes con retardos mínimos: se utiliza el programa denominado "Write Start", el cual fue diseñado en las escuelas aceleradas para enseñar habilidades básicas, se utiliza para estudiantes de cualquier edad que no han aprendido las habilidades básicas de la lectura y es muy eficaz con estudiantes que tienen problemas para aprender.

Costos

El costo subvencionado es de 22 dólares la hora, se considera la más baja del mercado con la propuesta de que los 1964 maestros lograrán que, en sólo 37 horas de trabajo, los alumnos logren mejorar en exámenes estandarizados de artes, lectura, matemáticas y lengua.

Existe cierta ayuda financiera para los estudiantes más calificados, esta ayuda se establece de acuerdo a su necesidad establecida a través de "cuestionarios financieros" aplicados por la comisión para becas, determinándose así la cantidad que una familia puede pagar.

Resultados

El proceso de las escuelas aceleradas ha sido complicado y difícil, pues se pretendía que las bajas expectativas del medio ambiente de los alumnos "se tradujeran en altas expectativas, aprovechando sus capacidades y posibilidades" (Bernal, 2004. p.3).

Ante la idea de que los alumnos más desaventajados requieren de un aprendizaje más lento, las escuelas aceleradas plantean: acelerar los aprendizajes, proporcionarles mejores recursos y estrategias metodológicas motivadoras.

Actualmente más de 1000 escuelas (primarias y secundarias) utilizan el modelo de "escuela acelerada" en 41 Estados de USA, con 12 Centros Satélite que funcionan como coordinadores de su ámbito de influencia. También se han iniciado en Japón, China y Sudáfrica.

Para obtener logros significativos es necesario hacer la observación que "cada escuela es única, el movimiento está creciendo, tiene vida propia y cada escuela recoge las necesidades de su propio entorno (Sabina Mins, en Bernal, 2004. p.3). Además, su creador considera que "Las estrategias que han funcionado en unos ambientes pueden no funcionar

en otros. Se requiere una evaluación permanente para identificar aquello que está dando resultado y aquello que no lo está, y por qué” (Bernal, 2004. p.5).

Los principales logros que se ha observado en estas escuelas son:

- Aumento en el dominio de las destrezas básicas.
- Desarrollo en el nivel de razonamiento.
- Mejora en la actitud hacia el aprendizaje.
- Aumento en la participación de los padres y
- Mejora el clima de la escuela.

Conclusiones

El modelo educativo denominado “escuelas aceleradas” constituye una propuesta para combatir la escasez de recursos económicos en los gobiernos que pretenden incrementar los logros y mejorar la calidad de la educación en el nivel básico, favorece la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, responde a las necesidades de aprendizaje de los niños y jóvenes con retraso escolar o con aptitudes sobresalientes adaptando la metodología a los requerimientos de cada uno; combate el rezago educativo al regularizar en cortos periodos de tiempo a quienes por diversas circunstancias no logran ingresar al grado académico que, por su edad, les correspondería.

Este modelo implica la actividad inmediata de padres de familia, maestros, autoridades educativas y alumnos para alcanzar mejores resultados educativos y, sobre todo, se fundamenta en currículos abiertos y flexibles, susceptibles de adaptarse a las necesidades de los alumnos, de la escuela y de la comunidad a la que ésta pertenece

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://www.monografias.com/trabajos28/escuelas-aceleradas-cuadernos-pedagogia/escuelas-aceleradas-cuadernos-pedagogia.pdf> (Recuperado el 10 de febrero del 2009)
- Bernal J. L. y Gil Pérez M. T. (2004). *Escuelas aceleradas: un sueño que se hace realidad*. Recuperado el 10 de febrero del 2009 de <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=38108839>
- Bonal, X. (s.f.), *Escuelas aceleradas para alumnos desaventajados*. Disponible en <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/Temas/CdP20192.pdf> (Recuperado el 12 de febrero del 2009)
- Educación de calidad contra la pobreza (2009). Disponible en : <file:///C:/Users/tere/Downloads/escuelas%20aceleradas%20logros%20y%20desaf%C3%ADos.htm> (Recuperado el 20 de febrero del 2009)

Peterson, C. (2003). *Pensamiento acelerado-definido*. Disponible en: <http://www.acceleratedschools.org/free-brochure/spanish/16.htm> (Recuperado el 20 de febrero del 2009)

Soler, P. (s.f.), *Escuelas aceleradas, logros y desafíos*. Recuperado el 10 de febrero del 2009 de <http://www.gestionescolar.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=130779&GUID=8e7bd850-2371-4a01-9481-437e158f8c16>

ESCUELAS INCLUSIVAS: SU CONCEPTUALIZACIÓN

*María Guadalupe Herrera Castro*⁸

Resumen

El propósito del presente artículo es documentar cuatro conceptos sobre escuelas inclusivas: inclusión, integración, cultura escolar y el rol del docente, los dos primeros conceptos para tener una acercamiento entre lo que significa la integración y lo que abarca la inclusión, los dos últimos por considerarse dimensiones básicas que se tienen que atender en las escuelas inclusivas, por los retos que implica para la comunidad y para el docente; en América Latina se han realizado reformas educativas encaminadas a lograr el acceso universal a la educación, desarrollado políticas educativas que contemplen la equidad y la participación, y con esto hacer posible la igualdad de oportunidades. Se han citado a aquellos autores cuyas aportaciones datan desde el inicio de las escuelas inclusivas el caso de Mel Ainscow, o por tener relación con los nuevos modelos educativos para la atención a la diversidad Climent Giné, Blanco, Horcas, Bersanelli, Santos y Ortiz.

A principios de los años noventa, surge el planteamiento de una escuela inclusiva que ofrece una educación de calidad y equidad en la formación de todos los niños y jóvenes con desventaja, en extrema pobreza y desigualdad social, en especial en las zonas rurales y urbanas, con desigualdades de género, físicas o cognitivas; la UNESCO auspicia este proyecto en sus dos conferencias, “Educación para todos” y “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales” celebradas en Tailandia y Salamanca respectivamente. En el foro mundial del 2000 realizado en Dakar (Senegal), la propuesta fue considerada como modelo para que todos los centros educativos encontraran una respuesta en su preocupación para dar respuesta a la diversidad.

En esencia este modelo de escuela se caracteriza porque la inclusión sea un derecho de niños y jóvenes a ser educados con el resto de sus compañeros aceptando sus diferencias desigualdades con el reconocimiento de sus derechos. La inclusión no debe abandonar la educación especial, ni a sus expertos. En relación a este paradigma en América Latina se han realizado reformas educativas encaminadas a lograr el acceso universal a la educación, desarrollado políticas educativas que contemplen la equidad y la participación, y con esto

⁸ Licenciada en Medicina General, Maestra en Epidemiología Clínica y Doctorante en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como docente en el Colegio de Bachilleres del Estado de Durango y es Presidenta de Academia del plantel 34 “Villas del Guadiana”.

hacer posible la igualdad de oportunidades, en este artículo hago referencia al concepto de escuelas inclusivas, integración, cultura escolar y el rol del docente, con el propósito de que la información, coadyuve en la investigación educativa.

Climent Giné en su ponencia “La atención a la diversidad en el sistema educativo” presentada en el III Congreso de la Universidad de Salamanca en el 2001, define su concepto de la escuela inclusiva:

Aunque no parece existir una definición totalmente compartida entre los profesionales sobre todo lo que debe entenderse por educación inclusiva o escuela inclusiva, puede afirmarse que el concepto tienen que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valores y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella, pues, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal.

Mel Ainscow, en su ponencia “Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos en octubre del 2003 afirma: “Aun existe una confusión considerable sobre el significado real del término inclusión, tal confusión se debe en cierto modo a las declaraciones de política de inclusión”. En esta ponencia se mencionan cuatro elementos que podrían ayudar a cualquier autoridad educativa local que se encuentre en situación de redefinición de sus actividades, a continuación se mencionan:

a) *La inclusión es un proceso.* Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos.

b) *La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras.* En consecuencia, supone la recopilación y evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas. Se trata de utilizar la información adquirida para estimular la creatividad y la resolución de problemas.

c) *Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos.* “Asistencia” se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden, al porcentaje de presencia y a la puntualidad; “Participación” hacer referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y por tanto incluye, inevitablemente, la opinión de los propios alumnos; y “rendimiento” se refiere a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar, no sólo los resultados de tests o exámenes.

d) *La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.* Ello indica la responsabilidad moral de toda autoridad educativa local de garantizar que tales grupos

que estadísticamente son “de riesgo” sean seguidos con atención y que se tomen, siempre que sea necesario, todas las medidas necesarias para garantizar su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

El término inclusión es un concepto de la pedagogía, que tiene que ver con la manera de dar respuesta en la escuela a la diversidad, aparece en los años noventa y pretende sustituir al de integración; con el supuesto de modificar el sistema educativo para responder a las necesidades de los niños y no a la inversa que sean los alumnos quienes se “integren” al sistema.

¿Qué es la integración?

Mel Ainscow, Profesor de Educación y Decano de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Manchester, Reino Unido la define como:

La integración es la consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población (p.).

¿Por qué surge la integración?

La integración educativa de los alumnos con discapacidad se inició en diferentes países en los años 60, dentro de un movimiento social de lucha de los derechos humanos, especialmente de los más desfavorecidos. El argumento esencial para defender la integración tiene que ver con una cuestión de derechos y con criterios de justificación e igualdad. Todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad. Para dejar en claro estos conceptos de “integración” e “inclusión” tomaremos de Blanco, (2006), el tema: ¿Es lo mismo integración que inclusión? El movimiento de la inclusión, un paso más a la de la integración escolar.

Educación Inclusiva

El movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo. Tal como se ha visto en el anterior apartado la educación no está siendo capaz de contribuir a superar las desigualdades ni de reducir la brecha social, por lo que es preciso realizar mayores esfuerzos para que realmente se convierta en un motor de mayor equidad social.

Una relatora de Naciones Unidas para el derecho a la educación, Katarina Tomasevsky, señala que normalmente los países pasan por tres etapas fundamentales para avanzar hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación:

- a) La primera consiste en conceder el derecho a la educación a todos aquellos que, por diferentes causas, están excluidos (pueblos indígenas, personas con discapacidad, comunidades nómadas, etc.), pero con opciones segregadas en escuelas especiales, o, programas diferenciados para dichos colectivos que se incorporan a la educación.
- b) La segunda etapa enfrenta el problema de la segregación educativa promoviendo la integración en las escuelas para todos. En los procesos de integración los colectivos que se incorporan se tiene que adaptar a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades. El sistema educativo mantiene el “status quo” y son los alumnos quienes se tienen que adaptar a la escuela y no ésta a los alumnos.
- c) La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponible, sino que éstas se adaptan a sus necesidades para facilitar se plena participación y aprendizaje. Esta es la aspiración del movimiento de la inclusión.

En muchos países existen cierta confusión con el concepto de inclusión o educación inclusiva, ya que se está utilizando como sinónimo de integración de niños y niñas con discapacidad, u otros con necesidades educativas especiales, a la escuela común. Es decir, se está asimilando el movimiento de inclusión con el de integración cuando se trata de dos enfoques con una visión y foco distintos. Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se van dando al interior de los sistemas educativos, e impidiendo el desarrollo de políticas inclusivas integrales.

En primer lugar, es importante señalar que el foco de la inclusión es más amplio que el de la integración. Esta última, en los países de América Latina y en otras partes del mundo, está ligada al colectivo de los alumnos con necesidades educativas especiales, y aspira a hacer efectivo el derecho de estas personas a educarse en escuelas comunes, como cualquier ciudadano, recibiendo las ayudas necesarias para facilitar su proceso educativo y su autonomía.

El movimiento de la inclusión, representa un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos, porque aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, ya que como hemos podido observar hay muchos niños y niñas, además de aquellos con discapacidad, que tienen negado este derecho. La inclusión está

relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por diferentes razones.

Aunque en muchas escuelas se han producido procesos de cambio como consecuencia de la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales, el movimiento de la integración no ha logrado alterar los sistemas de educativos de forma significativa. En general, se ha transferido el modelo de atención propio de la educación especial a la escuelas comunes, centrándose más en la atención individualizada de estos alumnos (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, etc.) que en modificar aquellos factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje no sólo de los niños y jóvenes integrados, sino de todo el alumnado.

La situación anteriormente señalada nos muestra la persistencia de una visión individual de las dificultades de aprendizaje, en las que éstas se atribuyen solamente a variables del individuo (sus competencias, su origen social, el capital cultural de su familia, etc.), obviando la gran influencia que tienen los entornos educativos, familiar y social en el desarrollo del aprendizaje de las personas. En el enfoque de la inclusión, por el contrario, se considera que el problema no es el niño, sino el sistema educativo y sus escuelas. El progreso de los alumnos no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se la brindan o no se la brindan, por lo que el mismo alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela y no tenerlas en otra. La escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias son algunos de los factores que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje del alumno en las escuelas.

Según Tony Boot (2000), las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, institucionales, culturales y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los estudiantes en las actividades educativas.

Superar la situación anteriormente señalada justifica sobradamente la preocupación central de la inclusión: transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones. En este caso, a diferencia de lo ocurrido con las experiencias de integración, la enseñanza se adapta los alumnos y no éstos a la enseñanza. Desde esta perspectiva la atención de los niños y jóvenes con necesidades educativas se enmarca en el contexto más amplio de la atención a la diversidad, ya que todo el alumnado y no sólo aquellos con alguna discapacidad, tienen diferentes capacidades y necesidades educativas. Esto no significa perder de vista que estos

alumnos requieren una serie de recursos y ayudas especiales para optimizar su proceso de aprendizaje y desarrollo plenamente sus potencialidades.

Giné (2001) en su artículo “Inclusión y Sistema Educativo menciona los siguientes conceptos:

I) Fundamentación psicopedagógica y social de la educación inclusiva.

Desde un punto de vista psicopedagógico, existe una conceptualización del desarrollo de origen social; es decir se reconoce la importancia decisiva de la interacción para el aprendizaje; la responsabilidad de los adultos al determinar la naturaleza de las experiencias que se ofrecen al alumno (relación con los materiales y los compañeros) es decisiva, por lo que se atribuye a la escuela un papel clave como contexto de desarrollo. La reflexión sobre la práctica en la atención de las diferencias individuales ha llevado a los profesionales a atribuir mayor responsabilidad a los aspectos más institucionales, que afectan al centro como sistema, que a los puramente individuales. De una visión más centrada en el “individuo que se integra” se pasa a una concepción de centro que responde de forma diferencial y eficaz, a las distintas necesidades de los alumnos.

II) Condiciones para una escuela inclusiva.

- a) Trabajo colaborativo entre el profesorado
- b) Estrategias de enseñanza – aprendizaje
- c) Atención a la diversidad desde el currículo
- d) Organización interna
- e) Colaboración escuela – familia
- f) Transformación de los servicios/recursos destinados a la educación especial.

III) Procesos de centro que favorecen el cambio.

El progreso del centro hacia estas condiciones así como su consolidación y mantenimiento responde siempre a procesos lentos, progresivos, no ajenos a las dificultades, que suponen la negociación compartida de significados por parte del profesorado; en definitiva la toma de conciencia y la responsabilidad de llevar a cabo un conjunto de innovaciones que afectan a todo el centro. Estos procesos podrían resumirse en:

- 1.) Implicación de todo el profesado en las finalidades que se persiguen y negociación de los objetos. Este proceso compromete tanto la responsabilidad individual como la necesidad de consenso que incrementa la conciencia de equipo y lo cohesiona.

- 2.) Optimización de los recursos existentes, tanto materiales como personales.
- 3.) Potenciación de las responsabilidades individuales como contribución al proyecto de equipo y exigencia de la interdependencia positiva; en definitiva de la participación de todo el profesorado.
- 4.) Promoción de la reflexión sobre la práctica; de la crítica responsable y de la necesidad de acuerdos.
- 5.) Potenciación de la autoestima que se genera a partir de los pequeños logros iniciales, cosa que da mayor seguridad y estímulo al profesorado.
- 6.) Equipo entre la presión y el apoyo. La presión es necesaria como incentivo para mantener el ritmo de trabajo pero ha de verse compensada por la seguridad del apoyo de los compañeros y compañeras
- 7.) Incorporación del auto evaluación como factor de progreso.

Booth y Ainscow (en Horcas, 2008) consideran que para que la educación inclusiva sea un hecho deben atenderse tres dimensiones:

1. Crear culturas inclusivas
2. Elaborar políticas inclusivas
3. Desarrollar prácticas inclusivas

La *primera* dimensión implica que todo el mundo merece sentirse acogido, por lo que todos los miembros de la Comunidad Escolar deben considerarse como un todo homogéneo y colaborador. El inicio del proceso se construye a través de un grupo coordinador compuesto por aquellos miembros que deseen voluntariamente impulsar el proceso de inclusión.

Solo cuando los tres colectivos que conforman la Escuela (familia, profesores y alumnado) sientan realmente que están y son acogidos, se podrá desarrollar la *segunda* dimensión: la elaboración de políticas inclusivas. Se ayudará a todo miembro a adaptarse al Centro, la coordinación será visible y real, las actividades de desarrollo del profesorado ayudará a responder a la diversidad del alumnado, la familia se sentirá realmente parte del contexto escolar. En esta dimensión se produce una fase de análisis en la que se valora la situación real del centro por medio del conocimiento del alumnado, familias y profesorado y se marcan los objetivos que pueden y deben mejorarse. En la *tercera* dimensión se elaborará un proyecto de mejora.

La Educación Inclusiva no se limita a integrar a los alumnos con discapacidades es mucho más que eso. El término sobre el que gira este artículo conlleva a desafiar, y combatir la exclusión, optando por desarrollar escuelas equitativas, accesibles y de calidad para todos. José Ingenieros (en Bersanelli, 2008) sostenía en 1918:

En el pasado, educar fue domesticar, sometiendo todas las inclinaciones a una instrucción uniforme, reduciendo todas las vocaciones a un común denominador. En el porvenir será abrir horizontes a cada personalidad, respetando todas las diferencias, aprovechando todas las desigualdades naturales. La sociedad necesita aptitudes heteróneas, pues son infinitas las funciones a desempeñar. La intensidad de la educación no pretenderá nivelar mentalmente a los hombres, sino aumentar la UTILIDAD SOCIAL de las diferencias, orientándolas hacia su más provechosa aplicación (p.).

Cultura escolar

Enseñar a colaborar significa enseñar a respetar y a valorar las diferencias, promoviendo actitudes de apertura ante los demás, Santos (2006), afirma que la cultura se vive doblemente (cultura escolar y cultura popular).

Tomando el concepto de cultura escolar del documento presentado por Ortiz y Lobato, X del XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía: El concepto de Cultura escolar es en definitiva, uno de reciente aparición en la investigación educativa. Debido a lo anterior existen en la literatura científica diversas aproximaciones teóricas que intentan ofrecer una definición o contribuir a ello haciendo observaciones al respecto. De entre dichas observaciones se encuentran tres:

- 1.) La distinción entre clima y cultura escolar. Algunos autores incluyen el clima como un elemento de la cultura escolar, se puede distinguir entre clima y cultura considerando que el primero se refiere únicamente a las percepciones que los miembros comparten acerca de la organización, mientras que cultura incluye tanto dichas percepciones como las asunciones, creencias, valores, pautas de conducta y las relaciones que caracterizan a una determinada escuela.
- 2.) La distinción entre cultura y estructura de la escuela, Marchesi y Martín (1998) como Hopkins, Ainscow y West (1994) proponen que la cultura y la estructura son dos entidades distintas que se influyen mutuamente donde la cultura se restringe a los valores, creencias y formas de relación entre los miembros, mientras que la estructura contempla los sistemas de organización formal de la escuela.
- 3.) La distinción entre contenido y forma, Hargreaves (1995), considera que la cultura escolar está compuesta de dos elementos básicos el contenido y la forma. El contenido estaría definido por las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas dentro de una determinada cultura, mientras que la forma estaría definida por los modelos de relación y formas de asociación características de los participantes de esa cultura.

Con base en lo anterior y en el análisis de diversas definiciones que distintos autores hacen del concepto (Domingo, 1999; Gaziel, 1997; Heck y Marcoulides, 1996; Maehr y Fyans Jr; Muncio, 1988; Peterson y Deal, 1998; Wren, 1999) la cultura escolar se puede definir como: “El conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas (contenido de la cultura

escolar) y los modelos de relación y formas de asociación y organización (forma de la cultura escolar) de la escuela” (p.).

Existen diferentes aproximaciones teóricas sobre la cultura escolar, Hopkins, Ainscow y West, (2004) afirman que la cultura se restringe a los valores, creencias y formas de relación entre los miembros.

El rol de los docentes en el desarrollo de escuelas inclusivas

La atención a la diversidad es sin duda uno de los desafíos más importantes que enfrentan las escuelas y los docentes hoy en día. Si queremos que los docentes sean inclusivos y capaces de educar en y para la diversidad es imprescindible que tengan la oportunidad de vivenciar estos aspectos, lo cual requiere cambios profundos en su propia formación.

En primer lugar, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad y formar docentes representativos de las distintas diferencias presentes en las escuelas.

En segundo lugar, se les debería preparar para enseñar en diferentes contextos y realidades y; en tercer lugar, todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen, deberían tener unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, estrategias de atención a diversidad en aula, la adaptación del currículo, y la evaluación diferenciada, por señalar algunos aspectos.

La atención a la diversidad requiere de un trabajo colaborativo entre los y las docentes de la escuela, en el que cada cual aporte sus conocimientos y perspectiva responsabilizándose de la educación de todo el alumnado.

Referencias

- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. Ponencia a presentar en San Sebastián, octubre 2003. En <http://santos.jaml.googlepages.com/DesarrollodeSistemasEducativosInclus.pdf> (Recuperado el 26 de Febrero de 2009).
- Bersanelli, S. (2008). La gestión Pública para una Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la educación*. Vol. 4 No. 8.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la educación*. Vol. 4. No. 8. pp. 4-6
- Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. III Congreso “La atención a la diversidad en el Sistema Educativo” En: <http://www.usal.es/inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf> (Recuperado el 20 de Febrero de 2009).

- Horcas, J.M. (2008). *La escuela inclusiva*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales. En: www.eumed.net/rev/cccss/02/jmhv7.htm (Recuperado el 10 de Febrero de 2009)
- García, E. *La inclusión educativa: Un paradigma a construir en el Uruguay de hoy*. En: http://redinclusion.googlepages.com/La_inclusion (Recuperado el 02 de Febrero de 2009)
- Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Informe de la Comisión de Expertos. En: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/InformeComisiOnExpertos.pdf> (Recuperado el 26 de Febrero de 2009).
- Ortiz, M.C., Lobato, X. (2003). *Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias Empíricas*. [Bordón. Revista de pedagogía](#), ISSN 0210-5934, [Vol. 55, N° 1, 2003](#)
- Santos, M. (2006). Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura Popular. *Revista de Educación*, 339. pp. 883-901.

ESCUELA MULTICULTURAL

*Gregorio Vásquez Rivera*⁹

Resumen

La educación multicultural, como respuesta a la diversidad cultural en educación, es tema permanente de debate y reflexión. Diversas visiones se dan y se reciben de lo que llamamos multiculturalidad. No es cuestión de genética, es cuestión de transmisión cultural de generaciones, basada en política, economía y aspectos sociales.

Cultura y educación tienen fuerte relación en sus procesos y significados, es importante como profesores tener nociones de las implicaciones y problemas de la práctica en las escuelas multiculturales y una preparación para las realidades sociales, políticas y económicas, iniciando con el término cultura, fundamental para interpretar que todos los seres humanos, vivamos donde vivamos, somos parte de un mundo multicultural.

Es mucho el trabajo educativo que se tiene que asumir, no podemos eludirlo: la multiculturalidad, una realidad que siempre será muy compleja, pero con voluntad, neutralidad, reconocimiento, confianza y mucho deseo será el camino más sencillo y solidario.

Introducción

Investigaciones en países como España, con relación a la función de la escuela en contextos multiculturales, subrayan la realidad de que, generalmente, los niños minoritarios están escolarizados en centros públicos, ubicados en contextos socioculturalmente en desventaja, donde el fracaso escolar y los conflictos socioafectivos son abundantes, de ahí que la educación multicultural, como respuesta a la diversidad cultural en educación, se ha convertido en los últimos años en tema permanente de debate y reflexión. Se habla y se

⁹ Profesor de Educación Primaria egresado de la Escuela Normal Prof. Carlos A. Carrillo de Santa María del Oro, Durango; Profesor de Educación Media Básica en la especialidad de Ciencias Naturales por la Escuela Normal Superior de Durango; Maestro en Educación por el Instituto Universitario Anglo Español; y Doctorante en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español. En su trayectoria profesional ha sido Profesor de Educación Primaria rural, Representante de la Secretaría de Educación en el municipio de Indé, Catedrático de la Escuela Normal Prof. Carlos A. Carrillo de Santa María del Oro, Durango e integrante del Comité Ejecutivo de la sección XII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

escribe acerca de multiculturalismo, de la sociedad y de la educación multicultural, como de una realidad de alguna forma delimitada y precisa. Sin embargo, son diversas las visiones que se dan y se reciben de lo que llamamos multiculturalidad. Las diferencias culturales no son cuestión de genética, son cuestión de transmisión cultural a través de generaciones, debe aparecer en las mentes del hombre, no sólo en los ojos del espectador, debe representarse en los comportamientos de los individuos, en una situación concreta basada en política, economía y en aspectos sociales.

Los grupos humanos no existen, nosotros los formamos cuando hacemos distinciones, por medio de líneas económicas, ideológicas, políticas, regionales, ocupacionales y, sobre todo, debido a la intolerancia al ser incapaces de reconocer que existen necesidades, situaciones, historias y aprendizajes distintos, pero que la esencia de todos es idéntica. Diversos estudios antropológicos y psicológicos sostienen que la intolerancia es inherente al ser humano puesto que es un mecanismo de defensa contra lo desconocido o lo que causa temor, y se origina por el instinto de conservación.

Desde el punto de vista de García (1992), cuando existe una presencia de grupos étnicos claramente diferenciados por razones del color de piel, lengua materna, valores y comportamientos religiosos, y, junto a todo ello y otros elementos más, diferencias socio económicas, se reconoce la necesidad de una educación especial para atender tales diferencias. Desde este punto de vista, la discusión sobre educación multicultural surge en el momento en que se presenta la diversidad cultural en el aula.

La educación multicultural nace de una reflexión sobre la presencia en las escuelas occidentales de minorías que, además de necesitar un trato adecuado por la distancia entre su cultura y la cultura presentada y representada por la escuela occidental, necesitan una atención especial ante el fracaso continuado cuando acceden a esta última. Se diseñan entonces programas que tratan de mejorar la situación de estos colectivos en las escuelas y que, en algunos casos, promuevan un respeto hacia su cultura de origen y una integración en la cultura de acogida (o al menos eso es lo que idealmente se pretende). Esta es la idea genérica sobre la aparición de la educación multicultural, aunque hoy existen diferentes formas de entender qué es una educación multicultural.

En este trabajo presentaré justamente las diferentes maneras de entender la educación multicultural desde la perspectiva de una disciplina como la antropología de la educación (subdisciplina del tronco general de la antropología social y cultural). Y por supuesto lo que implica para la escuela la atención en contextos multiculturales, partiremos del concepto de cultura y después analizaremos algunos modelos de la educación multicultural y así tener algunos elementos teóricos que nos permitan acercarnos a la interpretación de lo que es la escuela multicultural.

Aunque la idea de este escrito no es demostrar la congruencia teórica en los conceptos, sino analizar que Cultura y Educación tienen una fuerte relación en sus procesos y significados y además acercarnos a la visión de lo que es la escuela multicultural y como profesores tener

nociones acerca de las implicaciones y problemas de la práctica en las escuelas multiculturales.

Naturalmente que detrás de cada modelo de educación multicultural se encuentra una concepción de la cultura. No puede ser de otra manera. El hecho de que en muchos casos tal concepto no sea explícito nos obliga a denunciarlo y a reflexionar sobre la necesidad de tal conceptualización. A partir de ello se construye, una versión del concepto de cultura y trataré, desde tales premisas, explicar lo que entiendo por educación multicultural.

Cultura

Aunque muchas de las concepciones sobre cultura en el lenguaje común tienen su origen en el debate de las ciencias sociales, o bien, existieron primero en el habla cotidiana y luego fueron retomadas por las segundas, aquí se presenta un repaso sobre la construcción histórica del concepto de cultura.

Origen del término: Los orígenes del término se encuentran en una metáfora entre la práctica de alguna actividad (por ejemplo, el cultivo de la tierra, que es la agricultura) con el cultivo del espíritu humano, de las facultades sensibles e intelectuales del individuo. En esta acepción se conserva aún en el lenguaje cotidiano, cuando se identifica cultura con sensibilidad. De esta suerte, una persona "culto" es aquella que posee grandes conocimientos en las más variadas regiones del conocimiento.

La cultura es el conjunto de todas las formas y expresiones de una sociedad determinada. Como tal incluye costumbres, prácticas, códigos, normas y reglas de la manera de ser, vestimenta, religión, rituales, normas de comportamiento y sistemas de creencias. Desde otro punto de vista se puede decir que la cultura es toda la información y habilidades que posee el ser humano (Wikipedia).

En referencia al concepto cultura para Taylor, (citado en Wikipedia), es: todo aquel complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre.

La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre.

Para Franz Boas (1930) "La cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se van afectadas por las costumbres del grupo en que vive, y los productos de las actividades humanas en la medida que se van determinadas por dichas costumbres"

Desde el punto de vista de Ubiarco (2009), Cultura es toda actividad creativa del hombre, en su trabajo, en su arte, en su vida cotidiana. Es también lo que conforma la identidad de

un pueblo, de una nación, un conjunto de prácticas y significados espirituales, materiales, ideológicos, etc., que reconocen y aceptan para ser vividos o practicados la mayoría o todos los integrantes de un grupo social.

En mi concepción sobre el concepto de cultura, creo que siempre nos percatamos de aspectos que son más fáciles de observar, reconocibles, que son manifiestos como la lengua, religión, tradiciones históricas, costumbres etc. pero revisando más a profundidad, mas inconsciente en este sentido situémonos en aspectos de la vida como son las relaciones con los demás, ritmo de trabajo, reglas para las relaciones entre los hijos y padres, entre los alumnos y maestros, modo de relacionarse entre los mayores y menores de edad, prácticas cotidianas como escuchar música, deportes, etc.

Estos primeros conceptos de cultura son fundamentales en el escrito, en el que se plantea la existencia de una multiculturalidad en la sociedad. Sirviéndonos como base para interpretar que todos los seres humanos, vivamos donde vivamos, somos parte de un mundo multicultural.

Modelos de Educación Multicultural

Enfocados a Javier García Castaño, Rafael A. Pulido Moyano y Ángel Montes del Castillo (Revista Iberoamericana de Educación Número 13), haremos mención de algunos modelos de la educación Multicultural a fin de ampliar las concepciones sobre la misma, y hacer un esfuerzo por incrementar la claridad conceptual para llegar a una mejor orientación en el campo de la educación multicultural.

Educar para igualar: la asimilación cultural

El propósito en este primer modelo es igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes. Los supuestos claves de este primer modelo son: 1) los niños culturalmente diferentes a la mayoría experimentarán desventajas de aprendizaje en escuelas sometidas por los valores dominantes; 2) para remediar esta situación, creada por los programas de educación multicultural, se debe aumentar la compatibilidad escuela/hogar; y 3) mediante los programas que promueve este enfoque se aumentará el éxito académico de los alumnos.

En relación a este modelo Muñoz (2001), especifica que, para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica, pues de lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica. Se corre además el riesgo de desarrollar la tensión y balcanización étnica.

En sí este modelo, trata de diseñar sistemas de compensación educativa mediante los cuales el “diferente” puede lograr acceder con cierta rapidez a la competencia en la cultural dominante, siendo la escuela la que facilita el “tránsito” de una cultura a la otra.

El entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia

En este segundo enfoque se apuesta por una necesaria educación acerca de las diferencias culturales y no de una educación de los llamados culturalmente diferentes. Se trata de enseñar a todos a valorar las diferencias entre las culturas. Partiendo de este criterio se piensa, entonces, que la escuela debería orientarse hacia el enriquecimiento cultural de todos los alumnos. La multiculturalidad sería un contenido curricular. En este modelo, la escuela prepara a los estudiantes para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima.

El pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo

Este tercer enfoque o manera de entender la educación multicultural surge de la no aceptación por parte de las minorías étnicas de las prácticas de aculturación y asimilación a las que se encuentran sometidas en el contacto con las culturas mayoristas. Para estas minorías ni la asimilación cultural ni la fusión cultural son aceptables como objetivos sociales últimos. Para que pueda crecer el pluralismo cultural han de reunirse cuatro condiciones: 1) existencia de diversidad cultural dentro de la sociedad; 2) interacción inter e intragrupos; 3) los grupos que coexisten deben compartir aproximadamente las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas, y 4) la sociedad debe valorar la diversidad cultural (Stickel, 1987).

Según este modelo, la escuela debe promover las identificaciones y pertenencias étnicas; los programas escolares deben atender a los estilos de aprendizaje de los grupos étnicos y a los contenidos culturales específicos; se deben organizar cursos específicos de estudios étnicos e incluso establecer escuelas étnicas propias que mantengan las culturas y tradiciones (Muñoz 2001).

La educación bicultural: la competencia en dos culturas

Para este cuarto enfoque la educación multicultural debería producir sujetos competentes en dos culturas diferentes. Tal posición es consecuencia del rechazo por parte de los grupos minoritarios de la idea de la asimilación. La educación bicultural debe conducir, en término a la completa participación de los jóvenes del grupo mayoritario o de los minoritarios en las oportunidades socioeconómicas que ofrece el Estado, y todo ello sin que los miembros de un grupo minoritario tengan que perder su identidad cultural o su lengua (Morrill, 1987).

La educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social

Según Sleeter y Grant (1988), tres tipos de teorías convergen en la base de este enfoque. En primer lugar, teorías sociológicas, como la teoría del conflicto y la teoría de la resistencia. El comportamiento social está organizado a partir de una base grupal más que individual, y los grupos luchan por el control de los recursos de poder, riqueza y prestigio que existen en la sociedad. Cuando más escasos son estos recursos, más intensa es esa lucha y más importante deviene la pertenencia al grupo.

En segundo lugar, teorías sobre el desarrollo cognitivo, en las que se defiende el carácter constructivista del aprendizaje (Piaget, Vigotsky), y la importancia de la experiencia propia del sujeto en esa construcción. No basta con decir a los niños que hay otros grupos y hablarles acerca de ellos, sino que los niños tendrán que interactuar con dichos grupos, pues será la experiencia directa la que contribuya a generar un conocimiento sobre estos grupos.

En tercer lugar, teorías de la cultura, en las que ésta se contempla como una adaptación a circunstancias vitales determinadas en gran parte por la competición entre grupos por la posesión de recursos.

Educación antirracista

En el modelo de educación intercultural antirracista, el racismo no es un mero conjunto de prejuicios hacia otros seres humanos, que se puede superar fácilmente por una educación no racista centrada en la modificación de actitudes y creencias. El racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. El racismo es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, psicológicos, etc.

Los defensores de una educación no racista (neoliberal) parten del supuesto de que la sociedad no es racista en sí y sostienen que la escuela no debe jugar un rol activo en la lucha contra el racismo, ya que este tipo de lucha se sale del ámbito escolar al ser de tipo político, ideológico... debe procurar evitar la transmisión de valores y conductas...por otro lado, los defensores de una educación antirracista (socio crítica) parten de una premisa diferente: nuestras sociedades sí que son racistas y nuestro sistema educativo es uno de los elementos reproductores de esta ideología. Consecuentemente son su punto de partida, los seguidores de la Educación Antirracista afirman que la tarea principal del sistema educativo debe ser la de combatir esta ideología que, subliminal y subrepticamente, sigue transmitiéndose a través del proceso educativo.

Analizando los modelos de la Educación multicultural podemos inferir que la educación multicultural acoge todo un movimiento pedagógico que pretende responder lo mejor posible a la realidad cultural y étnicamente plural de nuestras escuelas y aulas y que el reto para el profesor es enorme, deberá interpretar cual es su papel ante la multiculturalidad de sus alumnos y por supuesto enfrentar el reto.

¿Hacia una escuela multicultural?

Proponemos la Educación Multicultural como preparación para las realidades sociales, políticas, económicas que los individuos experimentan en encuentros humanos complejos y diversos, considerando la formación del profesorado como un proceso mediante el cual se desarrollarán competencias para percibir, evaluar y actuar en contextos culturalmente diversos.

En el caso de nuestro contexto más cercano nacional y regional, la realidad social y de las aulas ha ido adquiriendo un cambio que entre otros aparece como fundamental: la incorporación de migración extranjera. En el curso de diez años el paisaje demográfico y cultural de nuestra región ha variado hacia una mayor multiculturalidad. Es por ello que tenemos que plantearnos con más fuerza y prontitud la resolución y la gestión de la multiculturalidad creciente en el contexto social, sanitario, laboral, educativo, etc.

Cuando la sociedad adquiera conciencia de atender con verdadera calidad educativa a todos los niños, mayoritarios y minoritarios, merecerán ser objeto de una real atención para que escuelas y profesores lo pongan en práctica, entonces se verán favorecidos por una pérdida del temor acerca de la identidad cultural y la cohesión social del grupo mayoritario, entonces podemos decir que la escuela multicultural soluciona los problemas escolares y sociales de los alumnos.

Como ha apuntado Bliss (en Jordán 1998), no pocos maestros tienden a ignorar, o incluso a negar, que la multiculturalidad existente en los centros en que ejercen constituya algún tipo de problema. A modo de ejemplo, el autor recoge, de una muestra de profesores, algunas “negaciones” de este tipo:

- “El debate puede ser relevante en relación a la literatura o las áreas artísticas, pero no afecta al resto del currículum”
- “Prestar atención a las diferencias culturales y raciales creará problemas donde no existían”
- “Si la gente decide venir a nuestro país debería aceptar (sencillamente) las reglas de nuestra sociedad (y cultura)”
- “Las escuelas públicas no deberían enseñar otras culturas extranjera.”
- “En vez de perder tiempo en todo esto (EM), lo que habría que hacer es enseñar muy bien las disciplinas académicas”.

Algunas de estas posiciones, ponen en entre dicho la pertinencia de la educación multicultural en la escuela, como la necesidad de reflexionar sobre la reforma de las escuelas para ofrecer la educación multicultural.

Los procesos de reforma deberían continuarse o emprenderse en las áreas siguientes, según los cita Díaz (2002) en el curso “Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para agentes educativos”:

Los contenidos

- Adaptar los currículos y actualizar los contenidos para que reflejen: los cambios económicos y sociales acontecidos, especialmente, por causa de la mundialización, la migración y la diversidad cultural; la dimensión ética de los adelantos científicos y tecnológicos; la creciente importancia que cobran la comunicación, la expresión y la capacidad de escuchar y dialogar, en primer lugar, en la lengua materna y luego

en la lengua oficial del país así como en una o más lenguas extranjeras; la contribución positiva que podría resultar de la integración de las tecnologías en el proceso de aprendizaje.

- Desarrollar no sólo abordajes y competencias disciplinarias sino también interdisciplinarias.
- Apoyar y fomentar las innovaciones.
- Velar, en el desarrollo de los currículos, por su relevancia en los planos local, nacional e internacional.

Los métodos

- Promover los métodos de aprendizaje activos y el trabajo en grupo.
- Fomentar un desarrollo integral y equilibrado y preparar a la persona para el ejercicio de una ciudadanía activa abierta al mundo.

Los docentes

- Facilitar una participación genuina de los docentes en la toma de decisiones en la escuela mediante la formación y otros medios.
- Mejorar la formación de los docentes para que puedan desarrollar mejor en sus alumnos y alumnas los comportamientos y valores de la solidaridad y la tolerancia, preparándolos para prevenir y resolver conflictos pacíficamente, y para respetar la diversidad cultural.
- Modificar las relaciones entre el docente y alumnos y alumnas para responder al cambio de la sociedad.
- Mejorar el uso de las tecnologías de información y comunicación en la formación docente y en las prácticas en las aulas.

Vida cotidiana en las instituciones educativas

- Crear en la escuela una atmósfera de tolerancia y de respeto que propicie el desarrollo de una cultura democrática.
- Dotar a la escuela de un modo de funcionamiento que estimule la participación de los alumnos en la toma de decisiones.
- Proponer una definición compartida de proyectos y actividades de aprendizaje.

Investigación educativa

- Fomentar la investigación que permita clarificar el concepto de aprender a vivir juntos y sus implicaciones para las políticas y prácticas educativas.
- Promover la investigación sobre la formulación de los contenidos y los métodos de enseñanza relacionados con el aprender a vivir juntos.
- Estimular la realización de estudios comparativos en los contextos subregional, regional y transregional”.

Es mucho el trabajo educativo que se tiene que asumir en una Escuela Multicultural, algo que a veces nos parece nos viene grande pero que no podemos eludir: la multiculturalidad; muchos los ensayos y las apuestas ante una realidad que siempre será muy compleja pero que creemos ayudarán a hacer el camino más sencillo y solidario. Todo este trabajo lo debe configurar una UTOPIA: El Hombre, la Humanidad y su Futuro. Hace falta mucha voluntariedad, grandes dosis de neutralidad, mucho reconocimiento de la múltiple diversidad, mucha confianza y mucho deseo de establecer la comunicación o restablecerla cuando se pierda o se conflictúe.

Referencias

- Muñoz, Sedano A. (2001), *Enfoques y modelos de la educación multicultural e intercultural*. En www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Diversid/Enfoques.doc (recuperado el 17 de enero 2009).
- García Castaño, F. J. (1992), *Educación multicultural y antropología de la educación*. Narcea, Barcelona.
- García, F. Pulido, R. Montes, A. (1992), *La educación multicultural y el concepto de cultura*, Revista Iberoamericana de Educación No. 13. En <http://www.oie.org.co/eivirt/rie13a09.htm>. (recuperado el 21 de enero 2009).
- Iriarte, F. *La Escuela Multicultural*. En <http://www.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/1/articulo2.html> recuperado el 20 de enero de 2009).
- Pello, Ayerbe Echeverría (2000), *Educación a todos una mirada desde la Escuela Multicultural*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 4. En <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART4.pdf>
- Aguilera, Díaz J. (2002), *curso "Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para agentes educativos*. En http://www.cprmarmenor.com/compensatoria/escuela_y_multiculturalidad.pdf (recuperado el 6 de Febrero de 2009).
- Jordán, A. J. (1988), *La escuela multicultural un reto para el profesorado*, Editorial Paidós.
- Ubiarco, U. J. et al, (2009), *Tareas educativas: docencia e investigación, Educación entre la cultura y el multiculturalismo*, pags. 53-62.
- Monografias. Com, *Qué entendemos por cultura*. En <http://www.monografias.com/trabajos13/quentend/quentend.shtml> (recuperado el 6 de febrero de 2009).
- Wikipedia la Enciclopedia Libre. <http://es.wikipedia.org/wiki/cultura>.



CUARTO BLOQUE

MODELOS PEDAGÓGICOS

NOTA INTRODUCTORIA

La modelización en el campo educativo tiene una larga trayectoria y es tal vez uno de los recursos más socorridos por los teóricos en este campo; es por eso que existen múltiples modelos pedagógicos que buscan aportar prácticas educativas específicas orientadas al logro de objetivos signados por la orientación teleológica axiológica de sus autores.

Los modelos pedagógicos existentes pueden tener una orientación esencialmente política y/o teórica; en el segundo caso, que es el que nos ocupa, se hace necesario recordar que el carácter transdisciplinario de la educación abre la posibilidad de construir modelos fundamentados en teorías psicológicas, sociológicas, antropológicas, etc.

En este bloque se presentan seis artículos, que abordan esencialmente cuatro modelos pedagógicos, que buscan recuperar algunas de las vertientes seguidas por la modelización educativa que busca construir el mejor modelo para la escuela del siglo XXI.

ESCUELAS FE Y ALEGRÍA

*Emilio Rosas Cerda*¹⁰

Resumen

El movimiento Escuelas Fe y Alegría es considerado una innovación educativa que ha podido brindar un servicio de calidad a los niños y jóvenes que cursan la primaria y secundaria en comunidades pobres y de alta marginación en los países donde se ha implementado.

Desde que surgió en 1955 en Venezuela, una nación latinoamericana en vías de desarrollo, este movimiento ha venido dando motivos para ser considerado como una revolución en el campo de la educación; pues su mensaje es claro y congruente: por sus particularidades, no se puede dar el mismo tratamiento educacional a los estudiantes que viven en poblaciones marginadas y excluidas que los que viven en lugares que cuentan con los servicios básicos.

Los resultados y expansión de este programa han sido espectaculares, por lo que rápidamente se ha convertido en un modelo a seguir y una alternativa viable para los países en los que el rezago educativo en el nivel básico es palpable y urgente enfrentar

Las Escuelas Fe y Alegría se han constituido en un movimiento que ha venido a revolucionar el concepto de servicio educativo que se brinda a la población infantil y juvenil más necesitada de los países pobres o en vías de desarrollo, principalmente en América Latina.

Por sus peculiares características se considera como una innovación educativa que surgió en Venezuela y que se ha venido extendiendo a la mayoría de los países del área.

Por su aparente giro religioso, se podría pensar que es un modelo destinado a favorecer el crecimiento del catolicismo; pero en realidad sus objetivos van más allá, así lo demuestran sus logros y procesos.

10 Profesor de Educación Primaria, Licenciado en Educación Media Básica en la especialidad de Ciencias Naturales, Maestro en Educación y Doctorante en Ciencias de la Educación; en su trayectoria profesional ha sido Instructor Comunitario, Profesor de Educación Primaria y Docente del Colegio de Bachilleres del Estado de Durango.

Fe y Alegría se originó para implementarse en las zonas más pobres y excluidas del medio rural, pero bien puede adaptarse para aplicarse en otros contextos; siempre y cuando se respeten sus fundamentos teórico – pedagógicos.

Los objetivos que pretende son amplios y ambiciosos, sin embargo son posibles. Es factible en sus metas y proyecciones, además el impacto social y aporte educativo han sido significativos.

Con el presente trabajo se busca brindar al lector información que sirva para despertar el interés por conocer este tipo de escuela.

Inicios

Se consideran como antecedentes de este movimiento los cambios que se realizaron en el interior de la iglesia católica en el año de 1965, con los acuerdos del Segundo Concilio Vaticano y la Conferencia del Episcopado Latinoamericano realizada en 1968; en ellos se establecía que la iglesia podía intervenir en el desarrollo de las comunidades pobres.

Escuelas Fe y Alegría es un movimiento que nació en 1955 con el propósito de brindar educación a los sectores de población más desprotegidos.

Dado el alto índice de la demanda educacional, principalmente en el nivel básico, y la incapacidad de los Estados de diversos países para incrementar la cobertura y equidad en materia educativa; se presentó esta estrategia como una alternativa viable, efectiva y económica.

Según fuentes documentales (redinovemos.org/) la primera escuela Fe y Alegría surgió el 5 de marzo de 1955 en la barriada pobre Petare, Catia (hoy 23 de enero), ubicada al oeste de Caracas, Venezuela, gracias a la generosidad del Sr. Abraham Reyes y su señora esposa Patricia; él era un humilde albañil que facilitó la sala de su propia casa para que sirviera como escuela para los primeros cien niños de la zona que llegaron a inscribirse. Aquel hermoso acto del matrimonio, quienes contaban con ocho hijos, se convirtió en ejemplo a seguir y desde entonces se convirtió en la característica principal de este tipo de escuelas: la generosidad espontánea de la gente humilde.

Todo empezó en un acto religioso que celebraba el padre chileno José María Vélaz con motivo de la primera comunión de setenta niños que habían recibido la doctrina por parte de un grupo de voluntarios universitarios. En ese acto el sacerdote jesuita habló de la necesidad urgente de formar a los infantes por medio de la educación, pero para eso se requería una escuela, en la que pudieran estudiar y salir así de la ignorancia, y, por consiguiente, de la miseria. Cuando terminó la misa el Sr. Abraham Reyes se acercó al religioso y le ofreció su casa para que allí se instalara la escuela; y así empezó, sin mobiliario, sin materiales escolares, pero con empeño y dedicación de parte de todos los interesados.

Se considera como fundador de este movimiento al padre jesuita José María Vélaz, quien junto con otras personas y organizaciones logró consolidar lo que hoy se conoce como “Movimiento Internacional de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría”.

Diez años después, el 15 de agosto de 1965 se inauguró una Escuela Fe y Alegría en el Corregimiento de Curundú, sector marginado de Panamá, gracias a la iniciativa de las Hermanas Dominicanas de la Presentación de Colombia, en colaboración con las educadoras Lidia Chong Sánchez, Ángela Landecho y Adelina Morales.

Esta escuela fue creciendo, hasta llegar a consolidarse como una institución con instalaciones de primer nivel, pues ya para 1993 contaba con 18 aulas, biblioteca, comedor, laboratorio, kinder, sanitarios, dirección, subdirección y sala de maestros (escuelasfeyalegría.iespana.es).

En Perú Fe y Alegría nace en 1966, en el pueblo de Anadahuaylillas, de la provincia de Quispicanchi, en el local del Colegio San Ignacio de Loyola, ofreciendo educación preescolar, primaria y secundaria a 770 alumnos. Actualmente en Perú, se cuentan unas 30 escuelas rurales ubicadas en localidades remotas, inaccesibles y que carecen de servicios básicos como electricidad y agua potable (www.iadb.org/idbamerica/index.cfm).

Desde su inicio, las religiosas de la orden Compañía de Jesús, apoyaron a maestros en el proyecto. Este movimiento se sostiene gracias a las donaciones de mucha gente, principalmente de la gente de escasos recursos; quizá por eso se lleva una administración austera, pero eficiente, con calidad en el servicio, pero transparente en la distribución de los recursos. Se pretende responder al clamor universal de justicia educativa y se contrae el compromiso cristiano de educación y formación del ser humano.

Fe y Alegría se fundó para impartir educación primaria, pero se ha ido extendiendo a otros niveles escolares (alboan.org/).

El movimiento se multiplicó rápidamente, con muchos sacrificios y generosidad. Las escuelas se instalaron en cualquier parte: debajo de un árbol, en casas prestadas o regaladas, en las llanuras, en las quebradas; en fin, dondequiera que hubiera niños pobres que deseaban aprender.

Para 2003 Fe y Alegría contaba con 2 188 centros educativos, más de 30 000 docentes y administradores (de los cuales menos del 3% son del clero) y 820 000 alumnos distribuidos en 14 países de Sudamérica (www.iadb.org/idbamerica/index.cfm?thisid=2330).

En 2005 los usuarios del servicio llegaban a 1 259 541, con 1 092 planteles, 53 estaciones de radio, 703 centros de educación a distancia y 876 centros de educación alternativa y servicios (http://es.wikipedia.org/wiki/Fe_yAlegr%C3%ADa).

Hoy en día se cuentan más de 2, 200, 000 alumnos distribuidos en 17 países. Después de Venezuela (1955), Ecuador (1964), Panamá (1965) y Perú (1966); el movimiento se extendió a otros países como: Bolivia (1966), El Salvador (1969), Colombia (1971), Nicaragua (1974), Guatemala (1976), Brasil (1980), República Dominicana (1990), Paraguay (1992), Argentina (1995), Honduras (2000), Chile (2004) y Haití (2006). Así mismo, en 1985 en España se instaló una plataforma de apoyo a los países latinoamericanos y de difusión del Movimiento en Europa (<http://www.feyalegria.org/default.asp?caso=10&idrev=5idsec=14&idedi=6>).

Este modelo busca brindar servicio de calidad; es por ello que en las escuelas empezaron a instalarse comedores escolares, dispensarios médicos... y sus puertas se abrieron a los jóvenes y personas adultas. Así durante el día se atendía a los niños y jóvenes y por la noche y fines de semana a los adultos. Es así como estas escuelas se convirtieron en verdaderos centros de alfabetización, capacitación laboral, cooperativas, centros familiares y de convivencia, además de lugares religiosos.

Escuelas Fe y Alegría opera en varios países latinoamericanos y está a punto de abrir sus puertas en algunos países africanos. Las organizaciones nacionales responsables del programa en cada país se encuentran asociadas por medio de la Federación Internacional Fe y Alegría, y, como parte de dicha federación, en 1999 se creó la Fundación Entreculturas - Fe y Alegría, con el fin de redefinir la misión del Movimiento.

Sin embargo no todo es alegría, fe y buenos augurios; pues se ha detectado, a últimas fechas, cierto desinterés por la parte gubernamental para apoyar al movimiento; los docentes se quejan de no tener el derecho a la jubilación, de no ser beneficiarios de los aumentos salariales oficiales, de no recibir los subsidios al aguinaldo y bono vacacional. Además se sienten relegados (Pérez, 2008).

Es tanto el prestigio internacional que ha adquirido este movimiento que ha recibido elogios de diversas organizaciones internacionales; por ejemplo, en abril de 2008, un grupo de diez docentes ingleses, al visitar Venezuela, expresaron su beneplácito y consideraron al modelo como ejemplo de integración y superación para el mundo entero. Además estudiaron la probabilidad de instaurar dicho modelo en su país, en los contextos de condición social difícil, como el alto índice de violencia doméstica, abuso infantil y problemas de alcohol y drogas (Pérez, 2008).

Visitaron el Museo de los Niños, del cual quedaron gratamente sorprendidos, observaron el funcionamiento y organización de cinco centros educativos, conocieron el Sistema Educativo Bolivariano e intercambiaron puntos de vista y estrategias con docentes. Los docentes británicos se quedaron sorprendidos de la facilidad de expresión de los niños y cómo participan activamente los padres de familia en las tareas de la escuela.

Adriana Torres directora de educación del British Council, sección cultural del Gobierno británico en Venezuela explicó que estas visitas se realizan como parte del Programa Internacional de Desarrollo Profesional para Maestros y que es un proyecto de cooperación

internacional auspiciado por Inglaterra (venezuelareal.zoomblog.com/archivo/2008/04/12/docentes-britanicos-elogian-escuelas-d.html).

En junio de 2003 el Honorable Congreso Nacional de Ecuador condecoró a Escuelas Fe y Alegría por su entrega y trabajo realizado en beneficio de la niñez y la juventud (www.mercuriomanta.com/sistema.php?name=noticias&file=article&sid=15142).

Pese a todo lo logrado, se está muy lejos de alcanzar la equidad y la cobertura educativa que se requiere en los países de América Latina, principalmente en aquellos sectores donde prevalece la pobreza, la exclusión y la violencia (www.iadb.org/idbamerica/index.cfm?thisid=2330).

Características

Fe y Alegría es un movimiento que promueve la educación popular e integral, mediante diversos programas de educación escolarizada formal, educación vía radiofónica formal y no formal, educación específica alternativa y no formal, servicios asistenciales-formativos y desarrollo comunitario (Swope y Latorre, 1998).

El principio pedagógico que prevalece en estas escuelas es el amor a los alumnos, ellos son el centro de atención y lo más importante. Fe y Alegría se considera un “Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social” (http://es.wikipedia.org/wiki/Fe_yAlegr%C3%ADa) dirigido a la población más empobrecida y excluida con el fin de promover su desarrollo personal y social.

Se considera un movimiento porque agrupa a personas que se caracterizan por una actitud autocrítica, de crecimiento y que buscan respuestas a los problemas humanos, de educación, porque promueve el desarrollo de las potencialidades de las personas. De carácter popular porque propone una intervención educativa desde y con las comunidades.

Es integral porque abarca a las personas en todas sus dimensiones. Es de promoción social porque se compromete con la superación de las personas, como parte de una sociedad que se pretende sea más justa, fraterna, democrática y participativa (http://es.wikipedia.org/wiki/Fe_yAlegr%C3%ADa).

Este modelo ha utilizado varias innovaciones educativas como la utilización de la radio. Incluso en Italia se instaló una extensión del Instituto Radiofónico (IRFEYAL) de Ecuador. Otras innovaciones que se han aplicado son: los programas de educación para adultos, capacitación laboral y reinserción escolar, las cooperativas y microempresas, así como proyectos de desarrollo comunitario.

Fe y Alegría ha diversificado su aplicación en preescolar, primaria, secundaria, formación profesional media y superior-universitaria. También ha incursionado en proyectos de

formación de educadores y edición de materiales educativos. Es un modelo destinado a aplicarse en sectores pobres y excluidos.

Tiene una propuesta pedagógica de educación popular, ya que cuenta con proyectos y programas basados en las necesidades e inquietudes más sentidas de la población. Lleva un ritmo de socialización, sistematización, investigación y experiencias pedagógicas-pastorales innovadoras.

Busca el desarrollo de las competencias básicas, laborales, psicosociales, espirituales, tecnológicas y ciudadanas, con el fin de posibilitar la realización personal, moral, espiritual, social y laboral de las personas (<http://www.feyalegria.org/colombia>). Es un proyecto de transformación social que está basado en la puesta en práctica de los valores cristianos como la fe, justicia, participación y solidaridad.

Tiene carácter evangelizador y pastoral, aunque es digno de mencionar que el 97% del personal que labora en estas escuelas son laicos, por tanto, sólo el 3% son religiosos. Se realiza una permanente búsqueda de pedagogías e innovaciones educativas para responder a las necesidades de los educandos.

Se pone énfasis en la formación en el trabajo productivo como medio para que puedan crecer las personas y las comunidades. Se procura la motivación y formación de todos los miembros. (Swopw y Latorre, 1998). Tiene una concepción educativa “humanizadora”, es decir, lo más importante es la persona.

Establece alianzas estratégicas entre el sector privado, los gobiernos y agencias internacionales. Brinda una oferta educativa pertinente y diversificada. Organiza programas de perfeccionamiento y capacitación para directores y profesores.

Optimiza recursos humanos y materiales. Instaure programas para mejorar la nutrición y salud de los estudiantes. Implementa programas compensatorios para alumnos con problemas de aprendizaje, por ejemplo, adaptación de calendario y jornada escolar de acuerdo a las necesidades de los niños y sus familias.

Desarrolla programas de promoción múltiple o flexible para que los alumnos puedan acceder a grados superiores más rápido.

Objetivos

- Promover la formación de personas con un nuevo pensamiento, conscientes de sus capacidades y de la realidad que los rodea, que sean agentes de cambio para mejorar y responsabilizarse de su propio desarrollo.
- Contribuir a la integración de una nueva sociedad, en la que exista la fe cristiana, la alegría, el amor y la justicia.

- Brindar una educación popular de calidad; ya lo dijo el fundador de este Movimiento: el Padre Vélaz “no podemos dar a los pobres una pobre educación” (<http://www.contratossocialecuador.org.ec/home/contenidos.php?id=43identificaArticulo=232>)
- Promover una sociedad justa y democrática.
- Educar en valores al nuevo ciudadano en una sociedad diferente.
- Brindar una opción pedagógica, ética y política para promover la transformación de la sociedad.
- Brindar al sujeto una alternativa que garantice la participación y una vida digna.
- Interrelacionar la comunidad educativa con las organizaciones comunitarias.
- Integrar las experiencias y conocimientos de la comunidad a fin de generar propuestas sociales viables.
- Construir colectivamente los conocimientos.
- Valorar la autoridad como construcción de confianza y autonomía.
- Evaluar con énfasis los procesos más que los resultados.
- Promover la autoevaluación.
- Considerar el error como base de aprendizaje.
- Desarrollar estrategias para resolver colectivamente los conflictos.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Fomentar la participación activa de la comunidad.

Fundamento teórico

Swope y Latorre (1998) en este renglón, consideran cuatro aspectos:

- 1- La participación comunitaria.
- 2- Los problemas educativos multidimensionales y contextuales.
- 3- Operación flexible de las escuelas.
- 4- Permanencia de los profesores en la comunidad.

En estas escuelas se promueve la participación activa de las comunidades en las actividades escolares.

Los problemas educativos pueden deberse a múltiples factores como la pobreza, la violencia, el desempleo, la desnutrición... y al medio. Por ello se plantean alternativas según las necesidades particulares del individuo y la comunidad.

La manera de operar de las escuelas es variada y de acuerdo a las particularidades. Si el docente presenta estabilidad en el tiempo o permanencia en la comunidad, estará en condiciones de conocer mejor la localidad y adquirir un mayor compromiso social.

Su enfoque está relacionado con las Escuelas Efectivas o Escuelas Aceleradas, pues se busca hacer mínima la resistencia al cambio y obtener un mayor compromiso por parte de todos los involucrados en el programa. A los planteles se les llama centros educativos, por los servicios educacionales, sociales y comunitarios que brinda a la sociedad.

Instalación

Para que se instale un centro educativo son necesarios los siguientes pasos: (www.feyalegria.org)

- 1- Hacer la invitación a Fe y Alegría para que instale un centro educativo en la localidad. La invitación tiene que venir precisamente de allí, de la comunidad.
- 2- Las clases iniciarán de inmediato con los recursos que se cuenten.
- 3- Se buscan alianzas con las diversas organizaciones que puedan apoyar a la escuela.
- 4- Los grupos comunitarios y los padres de familia participan en la construcción de la escuela.
- 5- Se integra el centro de padres, mismo que trabaja en estrecha relación con el director.
- 6- Las familias se tienen que involucrar con el centro educativo.
- 7- El centro busca prestar servicios educativos y sociales, de acuerdo a las necesidades de la comunidad.
- 8- El pago a los maestros corre a cargo del gobierno cuando la escuela se instala como primaria formal de Fe y Alegría, a cambio la comunidad debe financiar la infraestructura. Es importante aclarar que es la organización Fe y Alegría quien contrata a los docentes. En algunos casos los sueldos de los profesores es responsabilidad del Movimiento.

Conclusiones

Fe y Alegría es una innovación que ha venido a brindar servicio educativo de calidad donde prácticamente era imposible. Las tasas de deserción y repitencia son menores que en las escuelas públicas. Los alumnos acceden al grado escolar superior más fácilmente. Los

resultados en cuanto a eficiencia y retención escolar son más altos que en las escuelas públicas.

La comunidad se siente comprometida y participa en la educación de los estudiantes. Los habitantes de la comunidad valoran altamente al centro educativo. Con pocos recursos económicos se logran altos resultados educativos.

Los docentes están contentos de trabajar en Fe y Alegría, pues tienen la certeza que se valora su trabajo y se les quiere y respeta en la comunidad. Aman su trabajo y se consideran parte de la localidad. Los docentes son capacitados de manera eficiente y continua. Los maestros son supervisados y estimulados continuamente.

Fe y Alegría ofrece una educación popular e integral, con énfasis en los valores religiosos, éticos, morales y culturales. Los padres de familia colaboran con trabajo, tiempo e incluso con dinero para mantener el centro educativo.

Los alumnos son evaluados de manera regular para conocer su desempeño escolar. Todos los usuarios y demás involucrados tienen amplias expectativas en cuanto al desempeño de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes.

En cada país la unidad de Fe y Alegría se constituye como una organización autónoma, pero unida por la Federación Internacional. El Movimiento cuenta con el apoyo de la Iglesia católica internacional. Fe y Alegría contribuye a mejorar el nivel de vida de los niños pobres de América Latina.

Referencias

- Pérez A. (2008). El Maltrato a Fe y Alegría. *Revista SIC Semanal*, Disponible en: sicsemanal.wordpress.com/2008/07/08/el-maltrato-a-fe-y-alegría/. (Consultado el 15 de febrero de 2009)
- Swope, J y M Latorre (1998). *Comunidades Educativas Donde Termina el asfalto: Escuelas Fe y Alegría en América Latina*. CIDE, PREAL, BID, USAID. Chile. Disponible en: www.feyalegría.org. (Consultado el 15 de febrero de 2009)

Referencias Web

- 50 aniversario de Fe y Alegría*. Recuperado el 14 de febrero de 2009, de www.alboan.org/portal/seccion.asp?N=25.
- Comunidades educativas donde termina el asfalto: Escuelas Fe y Alegría en América Latina*. Recuperado el 15 de febrero de 2009, de www.feyalegría.org.
- Congreso Nacional condecora a Escuelas Fe y Alegría*. Recuperado el 15 de febrero de 2009, de www.mercuriomanta.com/sistema.php?name=noticias&file=article&sid=15142.

- Docentes británicos elogian escuelas Fe y Alegría.* Recuperado el 14 de febrero de 2009, de venezuelareal.zoomblog.com/archivo/2008/04/12/docentes-britanicos-elogian-escuelas-d.html.
- Educación popular y calidad de la educación.* Recuperado el 14 de febrero de 2009, de <http://www.contratosocialecuador.org.ec/home/contenidos.php?id=43identificaArticulo=232>.
- El 15 de agosto de 1965 se inauguró la escuela Fe y Alegría en el Corregimiento de Curundú.* Recuperado el 14 de febrero de 2009, de escuelasfeyalegria.iespana.es.
- El Maltrato a Fe y Alegría.* Recuperado el 15 de febrero de 2009, de sicsemanal.wordpress.com/2008/07/08/el-maltrato-a-fe-y-alegria/.
- Escuelas primarias del movimiento Fe y Alegría.* Recuperado el 15 de febrero de 2009, de www.redinnovemos.org/content/view/456/lang,sp/.
- Fe y Alegría Colombia.* Recuperado el 14 de febrero de 2009, de <http://www.feyalegria.org/colombia>.
- Fe y Alegría en cifras y datos.* Recuperado el 14 de febrero de 2009, de www.iadb.org/idbamerica/index.cfm?thisid=2330.
- Fe y Alegría.* Recuperado el 15 de febrero de 2009, de <http://www.feyalegria.org/default.asp?caso=10&idrev=5idsec=14&idedi=6>.
- Fe y Alegría.* Recuperado el 15 de febrero de 2009, de http://es.wikipedia.org/wiki/Fe_yAlegr%C3%ADa

LA ESCUELA INTELIGENTE. SOLUCIÓN PARA ENCONTRAR EL CONOCIMIENTO ACTIVO

*Carlos Hernández Rivera*¹¹

Resumen

En la actualidad muchos profesores han detectado fallos en el proceso educativo al ver los resultados de las evaluaciones de los alumnos y al darse cuenta que la mayoría de ellos no saben actuar valiéndose de lo que aprenden en el aula, motivo principal de esta publicación, la cual expone a grandes rasgos, las investigaciones realizadas por David Perkins y colegas del Proyecto Zero de Harvard, acerca de una excelente propuesta para crear La Escuela Inteligente. Escuela que debe construir conocimientos significativos para ayudar a los alumnos a interactuar en el mundo en el que viven, evitando la memorización y la forma de resolver problemas a manera de receta. Perkins y colegas proponen una Escuela que busque un mejoramiento continuo y contextualizado, buscando el conocimiento generador. La Escuela Inteligente incluye el trabajo de toda la comunidad educativa la cual debe estar informada, poseer espíritu enérgico y reflexionar continuamente.

Presentación

Perkins (2003), en su escrito acerca de “La Escuela Inteligente”, pone de manifiesto que muchos estudiantes usan diversas estrategias erróneas para comprender un tema; al mismo tiempo, enseña a docentes y familiares que en base a una correcta estrategia los alumnos pueden entender mejor el conocimiento adquirido en su entorno educativo.

Existe una gran diferencia entre el modelo tradicional del “adiestramiento de la memoria” a “la educación de la mente”; este último tipo de educación remite al conocimiento generador, el cual es enfatizado por David Perkins (2003) con base en los siguientes términos: los alumnos aprenden más a fondo cuando organizan los hechos, los relacionan con el conocimiento anterior, utilizan asociaciones visuales, se examinan a sí mismos y elaboran lo que están leyendo o escuchando... Queremos de la escuela un conocimiento

¹¹ Ingeniero en Sistemas Computacionales por el Instituto Tecnológico de Durango; Maestro en Ciencias Computacionales por el Instituto 18 de Marzo del Estado de Durango y alumno del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español; actualmente se desempeña como docente en la escuela secundaria Técnica No. Uno.

generador, que es el que no se acumula, sino que actúa enriqueciendo la vida de las personas ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él.

Los métodos de enseñanza han tenido una cantidad impresionante de cambios y propuestas para resolver la triste situación que vivimos en el sector educativo hoy en día. Se está siguiendo una tendencia que disminuye la importancia del conocimiento como simple información, enfatizando la capacidad de aprender y la de llevar a cabo los procesos de aprendizaje. También se ha inculcado de manera fuerte la educación en valores, para la formación del alumno como miembro de la sociedad. Pero, en la mayor parte de los casos, se aplica la metodología de enseñanza basada en la memorización de contenidos o en el seguir una receta para resolver cierto problema. Por lo tanto muchos problemas cotidianos en el sector pedagógico aun no tienen solución.

Perkins (2003) propone el modelo de “Escuela Inteligente” la cual define como aquella que se mantiene atenta a todo posible progreso en el campo de la enseñanza y aprendizaje.

La escuela inteligente

Un gran problema se genera cuando las “campanas de alarma” (Perkins, 2003) se activan, esto es, cuando los profesores detectan fallos en el proceso enseñanza-aprendizaje los cuales suelen presentarse en los resultados de las evaluaciones de los alumnos. Estas alarmas generan discusiones sobre el origen del problema y sobre qué hacer para darle solución. La principal causa de estas situaciones es el pensamiento pobre en general de la escuela donde los estudiantes no saben pensar valiéndose de lo que aprenden.

El pensamiento pobre nace de las siguientes deficiencias:

- Conocimiento frágil. Se refiere al conocimiento que los alumnos supuestamente han adquirido, el cual no lo recuerdan, no comprenden o no usan.
- Conocimiento olvidado. Es el conocimiento que se ha esfumado de la mente del estudiante, el cual en el pasado adquirió y podría haberlo recordado.
- Conocimiento inerte. Los alumnos no retienen los conocimientos adquiridos o no saben utilizarlos en problemas que admiten más de una solución.
- Conocimiento ingenuo. Los alumnos reciben conocimientos científicos y matemáticos esenciales de manera superficial.
- Conocimiento ritual. Los estudiantes no entienden por completo lo que los maestros les enseñan, y compensan esa insuficiencia con rituales que suelen utilizar en un mundo artificial dentro de las clases habituales.

La Escuela Inteligente nace básicamente de la necesidad por generar verdaderos conocimientos en las escuelas, para que los alumnos los utilicen al momento de enfrentarse al mundo en el que vivimos.

La escuela inteligente, de acuerdo con Perkins (2003), presenta tres características:

1. Está informada: Directores, docentes y alumnos entienden muy bien acerca del pensamiento y aprendizaje humano y el correcto funcionamiento de la estructura y cooperación en la escuela.
2. Es dinámica: No requiere únicamente información, también necesita un espíritu enérgico, generar energía positiva en toda la institución educativa.
3. Es reflexiva: Cada integrante de la escuela es sensible a las necesidades del otro, existe un trato de amabilidad y respeto. Es muy importante que la enseñanza, el aprendizaje y la toma de decisiones giren en torno al pensamiento.



Estas tres características se engloban en el conocimiento generador, que es el conocimiento que actúa para mejorar la vida de las personas y ayuda a comprender mejor al mundo y desenvolverse en él. La finalidad del conocimiento generador son la retención, la comprensión y el uso activo de la información adquirida. Para ello es de suma importancia entender que se debe de implementar una dificultad media para el alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje, no bloquear la capacidad del alumno y es vital motivar al estudiante para que adquiriera un verdadero conocimiento según la situación presentada.

Para poder construir el conocimiento generador también es necesario ver el conocimiento como diseño (Perkins, 1985).

La forma en que trabajamos muchas veces la información dentro del marco académico del proceso enseñanza-aprendizaje ha generado un falso paradigma en el cual adquirimos el conocimiento, despojando las características del diseño. Captamos los conocimientos como datos sin propósito, no como un diseño bien fundamentado.

Para la mayoría de la gente diseño es una actividad de los publicistas, arquitectos y los que dictan la moda. Pero al referirnos a diseño debemos captarlo desde un punto de vista más amplio, es el esfuerzo humano por dar forma a los objetos de acuerdo a propósitos. Cada parte de nuestra vida depende del diseño, acumular y transmitir conocimiento es una característica humana, pero otra es dar cuerpo a ese conocimiento.

El conocimiento como diseño puede ayudarnos a ejercer una estructura sólida en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la casa, en la escuela, en el trabajo, acumulamos una base de datos de información que podemos aplicar en diversas situaciones. Por ejemplo, el plano de una ciudad, el cumpleaños de algún amigo, el sabor de la comida, etc.

Cuando un dato se conecta a los propósitos, se convierte en diseño. La manera en como reflexionamos acerca del conocimiento puede influir en nuestra forma de enseñar y aprender. Para esto podemos diseñar los conocimientos que queremos transmitir en el aula en base a cuatro preguntas:

1. ¿Cuál es su propósito(s)?
2. ¿Cuál es su estructura?
3. ¿Cuáles son casos modelo del diseño en cuestión?
4. ¿Qué argumentos lo explican y lo evalúan?

Requerimos de una teoría del entendimiento que abarque toda clase de conocimientos, desde el más concreto al más abstracto. Probemos como ejemplo las leyes de Newton.

Propósito: Integrar y explicar datos sobre el movimiento de los cuerpos, desde pelotas de béisbol hasta los planetas.

Estructura: Las leyes mismas, tomadas una por una.

Casos de modelos: Sistema solar y la forma en que las leyes explican las órbitas de los planetas.

Argumentos: La explicación de cómo las leyes funcionan en conjunto para dar una explicación completa de una variedad de fenómenos dinámicos y generar una evaluación a favor y en contra de la mecánica de Newton.

El objetivo de las cuatro preguntas de diseño es ayudar a comprender cualquier conocimiento que se desee entender.

El contenido y el curriculum dentro de la Escuela Inteligente

La comprensión es el principal objetivo de cada enseñanza (Perkins, 2003), no sólo el manejo de información o el resolver ciertos problemas a manera de receta, es entender lo básico para proyectarlo en diversas situaciones de la vida.

Es importante que demos oportunidad al alumno, de pensar activamente sobre los temas que se le muestran y de elegir de ellos lo que considera importante, para que por si solo construya una red de contenidos con significados importantes para él mismo, los cuales en muchos casos ni siquiera son vistos en las evaluaciones.

Los temas que existen en el curriculum deben producir significado en áreas de la experiencia personal y social del alumno. El trabajo del docente no es sólo explicar los contenidos del curriculum y ejercer autoridad, debe generar una inteligencia compartida, convirtiéndose en el guía utilizando materiales y métodos de calidad para motivar y mostrar al alumno los temas a analizar.

Las clases pueden ser un conjunto de proyectos reducidos de investigación en los que el aprendizaje se da de manera más intensa, por medio de exposiciones y la participación activa de los alumnos.

No nos podemos olvidar de que los exámenes son siempre una obligación para el alumno, pero debemos de darles un enfoque de manera que se interprete como una oportunidad para demostrar los conocimientos que se adquirieron y así sirva como otra motivación para aprender conocimientos útiles.

Los principios de la educación en una Escuela Inteligente

Los principios de la educación en una Escuela Inteligente, fueron diseñados por David Perkins (1992) y colegas del Proyecto Zero de Harvard, basados en dos puntos de vista:

A.- El aprendizaje como consecuencia del pensamiento. El buen razonamiento es comprensible por todos los alumnos.

B.- El aprendizaje debería ser un conocimiento profundo, esto abarca la flexibilidad y el uso activo del conocimiento.

Los siete principios de la Escuela Inteligente son:

1. Conocimiento generativo. Las escuelas tienen que identificar y estructurar los contenidos que tengan mayor validez en el desarrollo del alumno.
2. Aprender inteligentemente. Se debe generar una cultura de escuela triunfadora, enfatizando la integración de la enseñanza basada en el pensamiento dentro del contexto de la institución y en que los estudiantes deben de adquirir diversas formas de aprendizaje para mejorar su desempeño en la vida.
3. Concentración en el entendimiento. No perder de vista la profundización en la comprensión de los contenidos, se debe motivar al alumno para que construya conocimientos basados en el entendimiento y evitar al máximo la memorización de los contenidos.
4. Enseñanza para transmitir y dominar. Apoyar al alumnado para que aprenda de manera ordenada y motivado por alguna razón, siempre vinculando el conocimiento adquirido con su contexto. Esto ayudará a que el alumno comprenda los contenidos mejor y utilice activamente lo que aprende.
5. Aprendizaje basado en evaluación. Esto engloba tanto alumnos como maestros y crea una dinámica en la cual se genera una responsabilidad por la calidad en sus trabajos, enseñanza y aprendizaje.
6. Adopción de la complejidad. La escuela inteligente debe incorporar ambientes que propicien que los estudiantes desarrollen habilidades para desarrollar el sentido del interés por resolver problemas complejos e intrigantes. También ayuda a los maestros a manejar la complejidad de las nuevas prácticas y puntos de vista.
7. La escuela como organización del aprendizaje. El crecimiento se debe de dar en todo el sector educativo, debido a que el propósito del interés intelectual y la colaboración profesional siempre son de ayuda y aliento. Todos colaboran en el proceso de dirección y automonitoreo para crear un sistema que se adecua a las necesidades y en base a la visión de la comunidad educativa.

Concluyendo

El conocimiento acumulado sin objetivos, sin diseño, no sirve en la actualidad. Nuestro país requiere del esfuerzo de cada entidad educativa para que cada conocimiento que generamos en nuestro entorno tenga un enfoque práctico y no meramente teórico.

La escuela inteligente nos permite hacer reflexión acerca de la calidad que inyectamos en nuestro entorno educativo, nos recuerda que existen principios para darle utilidad a todos los conocimientos que transmitimos como maestros, frente a un mundo globalizado.

Perkins (1985, 1992 y 2003) dejó huella en un campo que está muy de moda en la actualidad, la educación y las tecnologías de la información y comunicación (TIC), las cuales debemos utilizar adecuadamente, en base a las características de la escuela inteligente, debido a que es la herramienta fundamental para resolver los problemas que nos enfrentamos en la vida cotidiana del presente y de las que nos encontraremos en el futuro.

Compañeros que ponemos el corazón en la mesa de la manzana, aceptemos el gran desafío que la comunidad educativa requiere e invirtamos nuestro tiempo en tener una gran participación junto con los alumnos por generar procesos innovadores de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad que todo conocimiento llevado al aula sea útil para nuestra humanidad.

Dejo a conciencia la siguiente frase, referente al tema expuesto en el artículo.

*“Es un arte supremo del maestro el despertar la alegría por el conocimiento
y la expresión creativa”. Albert Einstein.*

Referencias

- Perkins D. (2003). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins D. (1985). Conocimiento como Diseño. *Colección Psicológica, volumen 12*, 19-26.
- Perkins D. (1992). *Smart Schools*. Disponible en <http://www.pz.harvard.edu/Research/SmartSch.htm> (Recuperado el 13 de febrero de 2009)

LAS ESCUELAS EFICACES Y EL LIDERAZGO ESCOLAR

*José Bernardo Sánchez Reyes*¹²

Resumen

La investigación sobre la escuela eficaz se centra en la escuela, el director y el profesor como factores íntimamente relacionados con un mayor rendimiento del alumno. Un activo liderazgo de la instrucción, ejercido por un director con visión, es el componente más importante de una escuela eficaz y de éxito. Por tanto, a partir de estas premisas fundamentales definimos las características principales de estos actores protagónicos de la eficacia escolar.

Introducción

La eficacia escolar continúa acaparando el interés de la investigación educativa. En este trabajo pretendemos analizar el desarrollo experimentado por los estudios de eficacia tanto en el ámbito de la investigación como en la implantación de los procesos de mejora de los centros escolares.

La investigación sobre eficacia representa actualmente un criterio relevante para justificar la inclusión de indicadores de evaluación de centros educativos. La calidad se relaciona en cualquier caso con eficacia. En las reformas educativas que han planteado diversos países para lograr una educación de calidad, los estudios de eficacia son un referente importante. La eficacia y especialmente la calidad son las razones fundamentales que justifican los procesos de evaluación.

¹² Docente de formación en la Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera, Dgo". Maestría en Educación en la Universidad de Colima con beca de CONACyT. Actualmente, doctorante en Ciencias de la Educación en el Instituto Universitario Anglo Español. Profesor de asignatura en la Escuela Normal Urbana "Profr. Carlos A. Carrillo" de Santa María del Oro, Dgo, impartiendo Geografía y su enseñanza en la escuela primaria, Español y su enseñanza y Formación ética y cívica. Asesor metodológico en semanarios de análisis de trabajo docente. Actualmente, Subdirector administrativo en la misma escuela normal

La OCDE (1995) define la educación de calidad como *aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta.*

Otra definición sería: *La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados* (Mortimore, 1998.)

A partir de estas conceptualizaciones, me propongo presentar en este trabajo los hallazgos más importantes que han surgido de los estudios de eficacia, tanto en el ámbito de la investigación como en la puesta en marcha de procesos de reforma educativa. El presente artículo denominado “Las escuelas eficaces y el liderazgo escolar” tiene como principal objetivo, definir las características de las escuelas eficaces y contextualizar la función del liderazgo como un elemento clave para la eficacia, tomando como soporte las teorías de la gestión organizacional.

La estructura que dará orden a este escrito la centraremos en los siguientes aspectos: en un primer momento se citan los antecedentes inmediatos y los primeros estudios del movimiento de escuelas eficaces. Posteriormente se destacan las características de los centros eficaces, así como el papel de los principales actores protagónicos de la eficacia escolar: el profesor y el líder (director).

Antecedentes de los movimientos de escuelas eficaces:

Los estudios del clima escolar desarrollados a lo largo de los años 60 constituyen algunos de los antecedentes inmediatos del movimiento de escuelas eficaces. La investigación sobre el clima escolar proponía el abandono del nivel de análisis individual sentando bases teóricas y metodológicas para el estudio de los determinantes y situacionales psicosociales y organizativos del rendimiento educativo. La preocupación por estos determinantes es lo que sitúa el comienzo simbólico del movimiento de escuelas eficaces en los estudios de Weber (1971) y Klitgaard y Hall (1974).

El punto de partida de estos estudios fue que si varianza total del rendimiento no puede ser exclusivamente explicada por las diferencias entre los alumnos (aptitudes, motivación, etc.), deberían existir razones para pensar en la posibilidad de mejorar el rendimiento en las escuelas. Como indicadores de eficacia se utilizaron pruebas de lectura y matemáticas, analizando datos de diversas muestras de escolares a lo largo de los años 60.

Los resultados no contradijeron los hallazgos del informe Coleman (1966), cuyo objetivo era determinar el grado de segregación o discriminación existente en las escuelas frecuentadas por distintos grupos raciales, analizando la investigación entre el rendimiento y los recursos disponibles en tales centros.

El resultado más relevante del informe Coleman era la escasa influencia que ejercían los resultados educativos sobre el rendimiento. Es decir, una vez controlado el efecto del status socioeconómico, ciertos factores como el gasto por alumno, la experiencia del profesorado, la existencia del laboratorio de ciencias o el número de libros en la biblioteca, tenían poco poder predictivo sobre el rendimiento. Éste apoyó la hipótesis de que el centro y los recursos disponibles son pobres determinantes del rendimiento, si los comparamos con las diferencias debidas a las condiciones socioculturales y familiares de los alumnos. En resumen, la calidad de la enseñanza no parecía guardar una relación consistente y significativa con el rendimiento académico.

Como se mencionó anteriormente el estudio de Weber (1971) es también uno de los pioneros en su intento de búsqueda de los procesos que operaban en las escuelas urbanas eficaces. Su punto de partida fue el rechazo de la tesis de que las dificultades socioculturales o intelectuales son explicación suficiente del fracaso de los alumnos de bajo status socioeconómico. La primera generación de estudios sobre eficacia escolar realizados en las décadas de los 70 y los 80, encontraron que había algunos factores comunes en las escuelas eficaces, entre ellos: un fuerte liderazgo educativo, altas expectativas en cuanto a los resultados de los alumnos, énfasis en las destrezas básicas, un clima seguro y disciplinar y evaluaciones frecuentes de los progresos de los alumnos.

Características de las escuelas y de los maestros eficaces

Según Climent Giné (2002), un sistema educativo de calidad se caracteriza por su capacidad para:

- a. Ser accesible a todos los ciudadanos
- b. Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada alumno para que todos puedan tener las oportunidades que promoverán lo más posible su progreso académico y personal
- c. Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas (lo que se conseguirá, entre otros medios, posibilitando la reflexión compartida sobre la propia práctica docente y el trabajo colaborativo del profesorado)
- d. Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde todos se sientan respetados y valorados como personas
- e. Lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad
- f. Estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro.

Factores que determinan la calidad en los centros de enseñanza
(Marqués Graells 2002)

- a. Los recursos materiales disponibles. Aulas de clase, aulas de recursos, biblioteca, laboratorios, patio, instalaciones deportivas, mobiliario, recursos educativos, etc.

- b. Los recursos humanos: nivel científico y didáctico del profesorado, experiencia y actitudes del personal en general, capacidad de trabajar en equipo
- c. La dirección y gestión administrativa y académica del centro: labor directiva, organización funcionamiento de los servicios, relaciones humanas
- d. Aspectos pedagógicos: PEC (proyecto educativo de centro), PCC (proyecto curricular de centro), evaluación inicial de los alumnos, adecuación de los objetivos y los contenidos, tratamiento de la diversidad, metodología didáctica, utilización de los recursos educativos, evaluación, tutorías, logro de los objetivos previstos.

De acuerdo con Edmons (1982) son cinco los componentes de las escuelas eficaces:

- a.- Fuerte liderazgo instructivo del director del centro, que presta gran atención a la calidad de la enseñanza
- b.- Altas expectativas entre los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, concentradas en la obtención cuando menos, de los contenidos mínimos
- c.- Una atmósfera ordenada y segura, facilitadora y estimulante tanto del aprendizaje como de la enseñanza
- d.- Un fuerte énfasis en la adquisición de las habilidades básicas
- e.- Frecuentes evaluaciones y controles del rendimiento que se utilizan para mejorar los programas educativos.

Una descripción más pormenorizada podría ampliar características como: el uso eficiente del tiempo en el aula, la alta tasa de contactos familia-escuela y la implicación de los padres en las tareas de sus hijos y la estabilidad laboral del profesorado.

Para Bermesolo (2007), entre las características de las escuelas eficaces se han destacado las siguientes:

- a. Liderazgo educacional decidido de parte de los directivos, quienes se sienten comprometidos con los objetivos de la instrucción
- b. Clima disciplinado, ordenado, en el cual los/as alumnos/as están conscientes de las exigencias de orden
- c. Altas expectativas de que los/as alumnos/as puedan rendir
- d. Evaluación sistemática del rendimiento
- e. Consideración del logro de destrezas básicas para una estimación importante de los resultados.

Características de los centros docentes eficaces

Compromiso con normas y metas compartidas y claras. Los fines generales de la educación deben considerar las tres categorías básicas: la competencia académica y personal, la socialización de los estudiantes y la formación integral.

- Búsqueda y reconocimiento de unos valores propios.
- Liderazgo profesional de dirección. La actividad directiva se centra en el desarrollo de actividades de información, organización, gestión coordinación y control. Supone una continua toma de decisiones en aspectos: administrativos y burocráticos, jefatura del personal, disciplina de los alumnos, relaciones externas, asignación de recursos, resolución de problemas... Debe conocer bien lo que pasa en el centro, mediar en la negociación de los conflictos y tomar decisiones compartidas.
- Estabilidad laboral y estrategias para el desarrollo personal, acorde con las necesidades pedagógicas de cada centro. Procurar el aprendizaje continuo del profesorado y la actualización de los contenidos, recursos y métodos.
- Currículum bien planeado y estructurado, con sistemas de coordinación y actualización periódica.
- Clima de aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje deben constituir el centro de la organización y la actividad escolar. Se debe cuidar el ambiente de aprendizaje buscando el aprovechamiento del estudiante y el empleo eficiente de los tiempos de aprendizaje. La motivación y los logros de cada estudiante están muy influidos por la cultura o clima de cada escuela.
- Profesionalidad de la docencia: organización eficiente del profesorado, conocimiento claro de los propósitos por los alumnos, actividades docentes estructuradas, tratamiento de la diversidad, seguimiento de los avances de los estudiantes, uso de refuerzos positivos, claras normas de disciplina.
- Expectativas elevadas sobre los alumnos y sus posibilidades, comunicación de estas expectativas, proponer desafíos intelectuales a los estudiantes.
- Atención a los derechos y responsabilidades de los estudiantes, darles una cierta responsabilidad en actividades del centro, control de su trabajo, atender a su estima.
- Elevado nivel de implicación y apoyo de los padres. Participación de la comunidad educativa (Consejo Escolar, AMPA).
- Apoyo activo y sustancial de la administración educativa.

De acuerdo con Bermesolo (2007), entre las características que reúnen los maestros efectivos, se destacan:

1. Alto nivel de compromiso con los estudiantes, en clases centradas académicamente, con buena disposición del docente y con uso de recursos y materiales secuenciados y estructurados.

2. Actividades de enseñanza focalizadas en las materias académicas, con objetivos claros para los/as alumnos/as.
3. Suficiente tiempo destinado para la instrucción.
4. Cobertura amplia de contenidos.
5. Retroalimentación constante e inmediata a los/as alumnos/as, informativa de su progreso académico.
6. Preguntas que estimulan la participación de todos los/as alumnos/as y que pueden generar muchas respuestas correctas.
7. Tiempo dedicado a conocer a los /as alumnos/as.
8. Paciencia y fe en los /as alumnos/as.

El profesor

Un aspecto fundamental de una escuela eficaz es una enseñanza eficaz. En este apartado, revisaremos en primer lugar las variables y el comportamiento docente que favorecen el buen rendimiento, sobretodo porque contribuyen a aumentar el compromiso académico. En segundo lugar, de manera sintética presentamos las variables relacionadas con otro aspecto central de la eficacia docente: organizar y estructurar las experiencias de aprendizaje para conseguir mayor claridad y eficacia y reducir la ambigüedad.

Entre las características del profesor y los modelos de enseñanza que inciden en una enseñanza eficaz, la mayoría están relacionadas con la mejora del clima de la clase, la gestión y las prácticas de retroalimentación y refuerzo; el trabajo en la auto-mejora y el desarrollo del profesorado; y la mejora de otras prácticas docentes que aumentan la dedicación del alumno y el nivel de cobertura de objetivos, y mejoran la organización, la estructuración y claridad, y las expectativas o el interés y motivación de los alumnos.

De acuerdo con Gary (1999) algunos factores que intervienen en conseguir eficacia en el trabajo del profesor, en el aspecto del clima de la clase, son los siguientes:

- a. Poseer destreza interpersonales bien desarrolladas, concretamente empatía, respeto y sinceridad
- b. Tener buenas relaciones con los alumnos
- c. Aceptar sinceramente a los alumnos y preocuparse por ellos
- d. Expresar interés y entusiasmo
- e. Crear una atmósfera de cooperación y de cohesión de grupo
- f. Implicar a los alumnos en organización y la planificación
- g. Escuchar a los alumnos y respetar su derecho a hablar durante las discusiones o debates
- h. Evitar cualquier tipo de fricción.

En el aspecto de la retroalimentación y el refuerzo:

- a. Ofrecer un buen nivel de retroalimentación a las respuestas de los alumnos

- b. Facilitar respuestas de apoyo para los alumnos menos capaces
- c. Intentar mejorar las respuestas inicialmente insatisfactorias
- d. Ayudar cuando sea necesario.

Algunas características de la autorrenovación y el autodesarrollo del profesor:

- a. Emplear currículos y métodos de enseñanza innovadores.
- b. Ampliar continuamente el repertorio particular de métodos de enseñanza.
- c. Planificar en grupo, para crear métodos de enseñanza alternativos.

Otras sugerencias basadas en la investigación, para mejorar las prácticas docentes en el aula:

- a. Mantener una relación entre la actuación del profesor y los objetivos de aprendizaje
- b. Evitar tratar de forma diferente a los alumnos con menores rendimientos
- c. Desarrollar el sentido de la responsabilidad, inspeccionando los trabajos y exponiéndolos públicamente, además de asignar diferentes niveles
- d. Hacer preguntas que exijan de los alumnos aplicar, analizar sintetizar y evaluar, además de recuperar conocimientos
- e. Mejorar la habilidad lectora, favoreciendo la lectura dentro y fuera de la escuela
- f. Comprometer a los padres en el trabajo escolar de los alumnos.

El liderazgo (director)

Un fuerte liderazgo educativo es el principal factor relacionado con una escuela eficaz, ejercido por un director con visión. Una descripción sucinta de las cualidades y comportamientos que caracterizan a los directores de las escuelas eficaces, es la siguiente (Gary, 1999):

- a. Los directores eficientes tienen una visión clara de lo que pueden ser sus escuelas, y animan a todo el personal a trabajar en la materialización de esa visión
- b. Tienen unas elevadas expectativas tanto sobre el rendimiento del alumno como del trabajo del profesorado
- c. Observan a los profesores en el aula y ofrecen una retroalimentación positiva y constructiva, con el propósito de solucionar problemas y mejorar la instrucción
- d. Fomentan un uso eficaz del tiempo de instrucción y diseñan procedimientos para reducir al máximo las interrupciones
- e. Utilizan de forma creativa los recursos materiales y humanos
- f. Hacen un seguimiento y una evaluación continuados del rendimiento colectivo de los alumnos, y utilizan la información para guiarla planificación docente.

Según Debevoise (1984), el liderazgo de la instrucción significa “aquellas acciones que asume un director, o que delega en otros, tendientes a impulsar el avance en el aprendizaje del alumno. Greenfield (1987), ha definido el liderazgo de la instrucción como “las

acciones llevadas a cabo con la intención de desarrollar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los profesores, y unas condiciones para el aprendizaje y unos resultados en los alumnos, acordes con lo deseado, añadiendo que este liderazgo es eficaz en la medida en que esos objetivos generales se alcanzan” (Gary, 1999).

Los estudios sobre la escuela eficaz afirman con insistencia que un liderazgo activo por parte del director es esencial para una escuela innovadora y de éxito, aseveración que no ha perdido todavía intensidad.

El director crea el clima propicio, establece los objetivos generales de la escuela, facilita actividades de formación permanente en técnicas de enseñanza eficaz, contribuye a elaborar y a poner en práctica nuevos programas, y controla y evalúa los resultados, con el fin de alcanzar los objetivos de una mejora continuada.

Visión

Las descripciones que se hacen del director de escuelas eficaces hacen hincapié sobre su visión – su imagen de lo que puede ser la escuela y de lo que quieren conseguir. Colton (1985) definía la visión como aquello “que establece las metas o los objetivos de la acción individual o de grupo, aquello que define no lo que somos sino más bien lo que pretendemos ser o hacer”.

La visión es un presupuesto clave del liderazgo eficaz. A través de sus interacciones y de su ejemplo diario, el director transmite su visión de una escuela mejor a los profesores y al personal de su centro, e influye en ellos para que sus actos tiendan a hacer realidad esa visión. Rutherford (1985) señalaba que cuando un director tiene una visión clara sobre el futuro de la escuela, la mayoría de los profesores se dan cuenta de ello y la aceptan.

La visión del director está lógica e íntimamente ligada a otras dos características primordiales y frecuentes citadas de las escuelas eficaces: un clima o cultura académico de la escuela y elevadas expectativas sobre el rendimiento del alumno.

En general, un clima o una cultura organizativa consisten en un consenso sobre una serie de valores, normas, pautas ideológicas, objetivos e ideas sobre la organización de que se trate. Walter y Stanfield (1988) decían sobre la importancia de la cultura de la escuela, que “la cultura es el adhesivo normativo, la consistencia en los valores que mantiene unida a una organización.

Características de los directores eficientes

De acuerdo con (Gary, 1999), es imposible separar las características de los directores eficientes de sus actitudes, expectativas y comportamiento real. Apoyados en la investigación realizada por Rutherford (1985) enumeramos una serie de cualidades de un director eficiente:

Los directores eficientes tienen una visión clara y conocida de lo que quieren conseguir en sus escuelas- una visión que se centra en los alumnos y en sus necesidades. Estos directores traducen sus visiones en objetivos de la escuela y en expectativas sobre los profesores, alumnos y administradores. Establecen un clima escolar que favorece el progreso hacia esos objetivos y esas expectativas.

Los buenos líderes de la instrucción también controlan y evalúan el progreso de los profesores, observándoles en su trabajo en el aula y ofreciéndoles una retroalimentación después de cada observación.

Los diferentes estudios coinciden en describir otras características del director eficiente (habilidades, conocimientos, opiniones, personalidad, forma de comportarse). La mayoría de ellas están relacionadas con: habilidades y formas de liderazgo, capacidad de resolución de problemas, habilidades sociales o conocimiento y competencia profesionales.

Principales críticas a la investigación sobre escuelas eficaces

Respecto a la complejidad del papel del director en la creación de una escuela eficaz, Purkey y Sith (1982) advierten que aunque se han dado pasos importantes en el desarrollo de la teoría sobre la formación de líderes de la instrucción sigue siendo algo ambiguo. De hecho a pesar de la existencia de programas de formación y de estudios descriptivos, algunos estiman que el arte del liderazgo de la instrucción no existe.

Aunque se han definido algunos rasgos y formas de ejercer el liderazgo característico del director eficiente, no existe un estilo ideal del buen liderazgo. En un estudio realizado por Hall y Rutherford (1983) se observó que directores diferentes tenían estilos de liderazgo diversos, aunque todos ellos eran eficientes.

Referencias

- Gary A. Davis y Margaret A. Thomas (1999). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*, Madrid, La Muralla.
- Báez de la Fe Bernardo (1994). El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa, *Revista Iberoamericana de Educación. No.4* En <http://www.rieoei.org/oeirvirt/rie04a04.htm> (recuperado el 16 de febrero de 2008)
- Bermesolo, Jaime (2007). *Cómo aprenden los seres humanos*, Santiago, Universidad Católica de Chile.
- Fernández Díaz Ma. José y González Galán Arturo (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa 1997. Volumen 1-3*. En <http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1>. (recuperado el 18 de febrero de 2008).
- Hughes L. Richard (2002). *Como aprovechar las lecciones de la experiencia*, México, SEP.
- Marqués Graells (2002). *Calidad e innovación educativa en los centros*. En <http://www.peremarques.net/calida2htm> (recuperado el 20 de febrero de 2008).

- Murillo F. Javier (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista electrónica sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Vol 4, No. Monográfico pp.101-103.*
- Reimers Fernando (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades*, Madrid, España, La muralla.
- Rodríguez, C. Carlos (2004). *Liderazgo contemporáneo. Programa de actualización de habilidades directivas*, México, Universidad de Colima.
- Sammons, Hillman, Mortimore. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*, México, SEP.

ESCUELA INTELIGENTE: ALTERNATIVA A CONSIDERAR PARA LA REVITALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

*Ivonne Torres Ibarra*¹³

Resumen

La crisis de los sistemas educativos no es un fenómeno nuevo, más bien es común en todos los rincones del planeta, los esfuerzos realizados, los estudios emprendidos y el común denominador de los lentos resultados de las reformas educativas hacen pensar a los especialistas que estamos frente a una realidad singularmente nueva.

Es por ello que se requiere cambiar lo que son las Escuelas, investigaciones realizadas como la de David Perkins acerca esta problemática nos hacen reflexionar al respecto donde propone crear lo que es “La Escuela Inteligente”.

La Escuela Inteligente debe brindar una propuesta de enseñanza de instruir a formar, flexible y eficiente, organizada y que considere todas las dimensiones de la escuela como son docentes, personal, alumnos y padres de familia con la incorporación de la diversidad cultural, haciendo que el cambio de una escuela tradicional hacia una escuela inteligente sea fructífera para todos.

Presentación

La preocupación y el estudio de los problemas relacionados con la realidad escolar han sido incesantes en los últimos veinte años, otro tanto se puede decir de las propuestas y planes formulados, tendientes a reformar el sistema educativo. No obstante los logros han sido siempre particulares y la escuela, salvo excepciones, sigue respondiendo al modelo tradicional (Perkins, 2003).

Ha llegado el momento de preguntarse acerca de qué queremos enseñar a nuestros alumnos y, una vez hallada la respuesta, abocarse a la implementación de los correspondientes

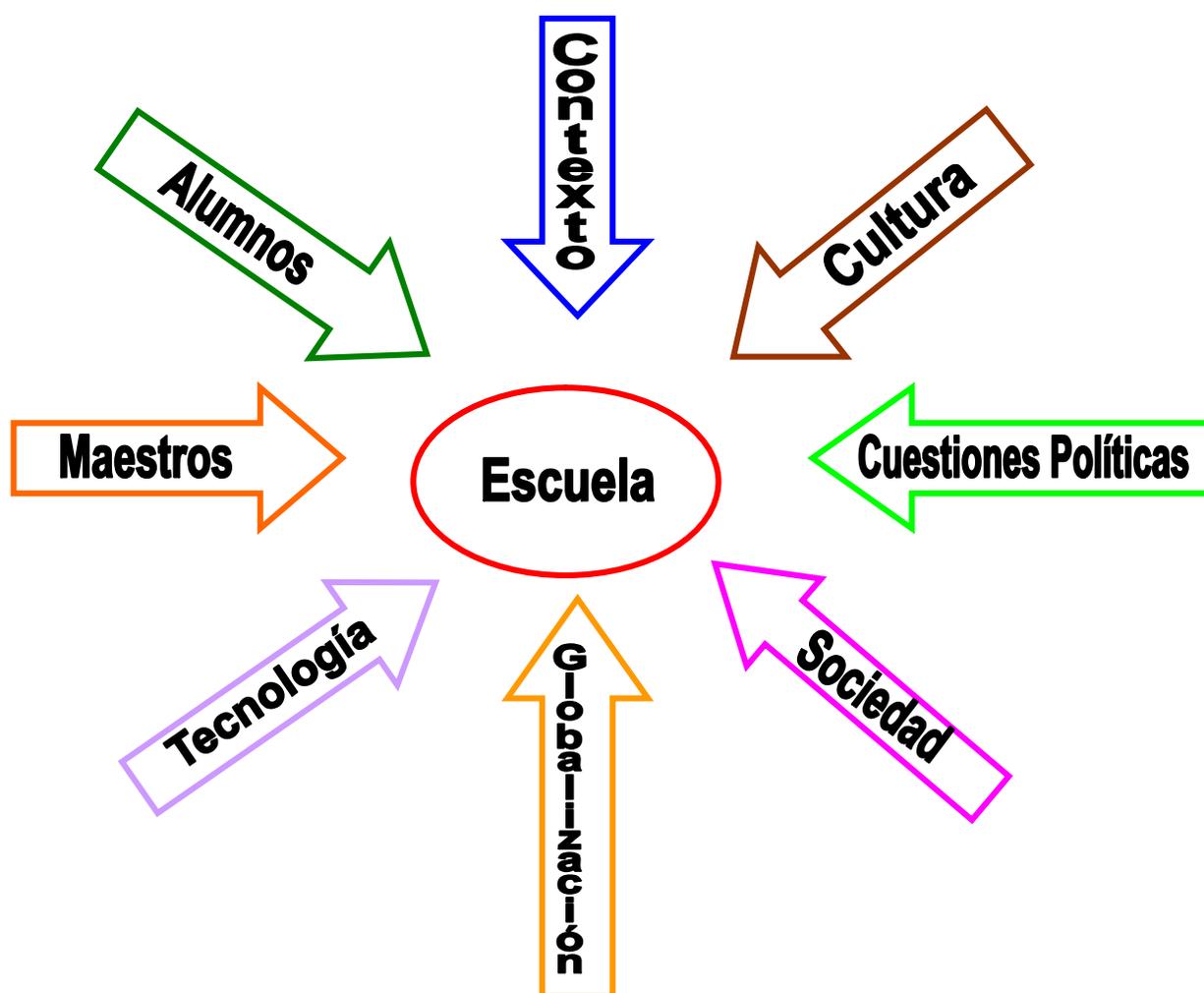
¹³ Licenciada en Informática, Maestra en Ciencias Computacionales con certificaciones MCAD y MCP y actualmente Doctorante en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español: en su trayectoria profesional ha trabajado en el CBTF No. 4, en el TEC Milenio, en el CECyTED No. 7 y en el Instituto Tecnológico de Durango.

procedimientos metodológicos. Debemos considerar que el ámbito escolar se ve afectado por diferentes dimensiones como se muestra en la ilustración de la siguiente página.

Es entonces, que considerando todas las dimensiones por las cuales se ve afectada la escuela, García Pérez parafrasea:

*“Tenemos Escuelas del siglo XIX, con Docentes del siglo XX,
Enseñando a Alumnos del siglo XXI”*

Nuestro sistema educativo aún no se encuentra preparado para enfrentar todos los retos que involucra la educación, ha pasado por diferentes programas, reformas educativas e incluso por “Competencias”, es por eso, que considero que el Modelo de la Escuela Inteligente es una buena alternativa.



Escuelas Inteligentes.

Se dice que las Escuelas Inteligentes son las que están preparadas para el cambio más vertiginoso en la educación, especialmente en el campo de las Nuevas Tecnologías en la enseñanza y aprendizaje.

La escuela inteligente en primer lugar debe estar informada, participa sinérgicamente con todos los actores de la comunidad escolar, en segundo lugar debe ser dinámica promotora del carácter participativo de todos sus actores, considerando todas las dimensiones escolares, es decir, que la información debe ser utilizada en todos los sentidos y con todos los agentes desde el personal de intendencia hasta el director, la comunidad y en tercer lugar debe garantizar el espíritu reflexivo, la escuela es un lugar de reflexión que otorga conocimientos para enfrentar la vida, enseña a pensar, a razonar y promueve la solidaridad y la convivencia, de esta manera facilitará la retención e identidad propia logrando cumplir metas que preparan a los jóvenes en todo su contexto, tanto escolar, familiar y profesional (Aguerrondo, 2002).

Algunas características que menciona Inés Aguerrondo (2002) de las Escuelas Inteligentes son:

- Capaz de promover y desarrollar el trabajo colectivo y crítico, en constante renovación según la realidad sociocultural
- Abierta a los cambios y a la diversidad, que promueva la libertad responsable
- Se adapta a las exigencias del medio
- Maneja la libertad para el aprendizaje, diferentes métodos de enseñanza y tecnología.
- Es constructivista, democrática, con buen clima, interdisciplinaria, con tecnología, que estimula las relaciones interpersonales, abierta al mundo
- Plantea desafíos y nuevos proyectos
- Es totalmente abierta a la sociedad, flexible a diferentes culturas, en constante crecimiento
- Es promotora de la creatividad, investigación, compromiso, diversidad
- Maneja la didáctica con la tecnología disponible
- Es abierta a la tolerancia, con buen personal docente
- Es multicultural y multidisciplinaria, abierta a la diversidad, que realice trabajos de campo
- Trata de contribuir al desarrollo de la sociedad
- Los alumnos pertenecientes a esta nueva organización escolar son individuos flexibles, con capacidad de adaptarse a diferentes situaciones y ambientes
- Trata de motivar e impulsar a sus alumnos para que piensen por si mismos y los capacita para tener criterio propio de elección.

Las escuelas del siglo XXI deberán ser capaces de combinar el nivel académico con los valores universales (igualdad, solidaridad, responsabilidad, compromiso, ayuda mutua, etc.), las tradiciones individuales, educando a los estudiantes en un clima de respeto mutuo, libertad, solidaridad y tolerancia (Características de una Escuela Inteligente).

David Perkins (2003), dentro de su noción de Escuela inteligente, propone una pedagogía de la comprensión para que los estudiantes puedan, no sólo entender los contenidos que los docentes son capaces de emanar, producir y/o transferir; sino utilizar estos conocimientos en cualquier ámbito de su vida; es decir, transferirlos.

En tal sentido, plantea una serie de actividades, con las cuales se puedan generar imágenes mentales que tengan como finalidad capacitar a los alumnos para que realicen una variedad de actividades de comprensión vinculadas con el contenido que están aprendiendo, y donde activen los procesos de Predicción, Explicación, Resolución, Ejemplificación y Generalización.

Por lo tanto, se estimularía la práctica de una educación basada en la acción donde su fin último sería el de formar para la **libertad de suscitar la autodeterminación** con docentes altamente eficaces y orientados hacia el bien y la calidad del educando (Características de una Escuela Inteligente).

Los métodos de enseñanza que se aplican en las escuelas suelen estar de forma permanente en cuestión debido a los múltiples problemas que el aprendizaje conlleva para el alumno y a los fracasos que se dan con cierta frecuencia. El fracaso puede estar tanto en los resultados académicos de los alumnos, como en la relación del profesor con ellos, o en la propia satisfacción del profesor con su trabajo.

Se puede decir que en muchos casos se sigue aplicando una metodología de enseñanza basada en el uso de la memoria o en el aprendizaje de procedimientos establecidos, y algunos de los problemas que se dan de forma cotidiana en la escuela se mantienen sin resolver, este aprendizaje se caracteriza en primer lugar por su fragilidad, es decir, porque lo que el alumno sabe no lo ha integrado y elaborado suficientemente, de manera que no llega a tener un conocimiento suficiente que le permita manejar lo que conoce y ponerlo en práctica, la tendencia será que disminuya la importancia del conocimiento de los datos para dar más relevancia a la capacidad de aprender y a los procesos de aprendizaje en sí mismos, además se ha introducido la cuestión de la formación del alumno como miembro de la sociedad, a través de la educación de los valores.

En segundo lugar, se trata de un conocimiento al que se llega a través de un pensamiento pobre, es decir, sin hacer suficiente trabajo intelectual. Y en tercer lugar, se produce este conocimiento mediante lo que se denomina una “búsqueda trivial”, es decir, que el alumno no ha puesto en marcha un proceso de búsqueda del conocimiento significativo, o que estas características del aprendizaje producen es una primacía de la capacidad de cada alumno sobre el esfuerzo, de forma que los alumnos que parten con más capacidades adquieren ese conocimiento, mientras que aquellos que se esfuerzan más, si no disponen de esas

capacidades, no llegan a un conocimiento suficiente; adicional a este grave caso, se han incorporado las competencias para la vida (Perkins, 2003).

En México, existen instituciones con la capacidad de mejorar, que a pesar de contar con el equipo tecnológico (pizarrones electrónicos, computadoras, cañones, entre otros), se resisten al cambio, ya sea por la poca ó nula participación docente, por la falta de una buena cultura escolar, por el contexto de la institución o simplemente por que les parece algo innecesario, la propuesta de las escuelas inteligentes es aprovechar todos los recursos tecnológicos disponibles para brindar una buena educación, se han implementado ahora las “competencias para la vida” y será un proceso largo para conseguir todos los objetivos de las mismas, pero nada imposible, una buena alternativa a considerar son las Escuelas Inteligentes, retomar los planes, reformas, programas, etc., para mejorar la educación.

La Enseñanza y el Aprendizaje de las Escuelas Inteligentes

En primer lugar, el alumno debe enfrentarse a un aprendizaje que suponga una dificultad media para él, que no sea extremadamente difícil para sus capacidades, que no bloquee su capacidad. Y en segundo lugar, el alumno necesita sentir una motivación para aprender en cada situación concreta. Con estos dos elementos, la accesibilidad de lo que se quiere aprender y la motivación para aprenderlo, los alumnos y los profesores pueden desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje efectivos.

La dificultad está en saber qué es lo que se quiere enseñar y cómo presentar ese contenido al alumno de forma que le sea posible aprenderlo y que se sienta motivado para hacerlo. La motivación de los alumnos es una cuestión que en parte depende de ellos mismos, pero que en parte también puede depender del profesor y de cómo le presente el aprendizaje y le guíe a través de los procesos que lo forman.

Así el alumno establecerá su propia red de contenidos y de significados, traspasando la información de unos temas a otros y llegando a conclusiones y conocimientos importantes para él mismo, los cuales en muchos casos ni siquiera son recogidos por las evaluaciones, ya que pasan a formar parte del conocimiento implícito que el alumno se va formando sobre el mundo en el que vive y sobre otras realidades a las que no tienen acceso directamente (Características de una Escuela Inteligente).

El curriculum

Todo aquello que forma parte del curriculum es lo que el alumno debe aprender y sobre lo que debe adquirir una cierta capacidad de manejo y de representación de la información y los procedimientos. Además, junto con el curriculum se establecen formas de evaluación del aprendizaje del alumno que son esenciales para determinar la forma en que el alumno se enfrenta al aprendizaje y los resultados que obtiene en ese proceso. Los muchos temas que existen en el curriculum de los alumnos necesitan ser progresivamente integrados para que el alumno no adquiera simplemente un volumen de conocimientos específicos, sino que

además de esto, desarrolle un conjunto de conocimientos globales y generales que sean aplicables fuera del contexto específico del aula, que produzcan significado en áreas de la experiencia personal y social del alumno.

Esto último es lo que se puede denominar “metacurriculum”, ya que se trata de todo aquello que va más allá de lo marcado en el curriculum pero que también debe ser un objetivo de los profesores (Aguerrondo, 2002).

El papel del profesor en el aula no es sólo explicar los contenidos del curriculum y ejercer la autoridad, sino que además debe intentar que se produzca algún tipo de comunicación entre los alumnos durante el proceso de aprendizaje.

Esto es lo que se denomina la “inteligencia repartida”, que trata de reflejar el hecho de que la comprensión de los contenidos de aprendizaje se produce por parte de todo el grupo de alumnos, de forma que unos y otros pueden colaborar entre sí para dar lugar a un conocimiento conjunto que abarque a todos los alumnos, aunque cada uno elabore su propio saber individual.

Para esto son importantes los materiales y los métodos que se utilicen por parte del profesor para mostrar los temas a los alumnos. Además es importante el papel del profesor como estimulante del aprendizaje para los alumnos. Para que este tipo de aprendizaje compartido sea posible es necesario que la autoridad del profesor esté bien establecida, para que esto no interfiera en el proceso de aprender (Perkins, 2003).

Los medios de los que dispone el alumno son su propia capacidad y los estímulos que le aporta el profesor. El equilibrio entre los medios del alumno y las dificultades que le supone el aprendizaje es lo que lo hace posible.

Un aprendizaje muy difícil o muy fácil no es origen de una economía cognitiva adecuada, sin embargo, un aprendizaje con cierta dificultad, adaptado a los medios de los que dispone el alumno, si da lugar a una economía cognitiva equilibrada.

Los métodos de evaluación son importantes para motivar o desmotivar al alumno. Los exámenes son siempre una obligación y una exigencia para el alumno, pero pueden ser también una oportunidad de mostrar lo que sabe y por tanto pueden llegar a ser motivadores (Características de una Escuela Inteligente).

Revitalizar la educación

Hay muchos ejemplos de cómo es posible cambiar las formas tradicionales de la educación por otras más avanzadas. Los profesores, junto con sus alumnos, pueden crear métodos de aprendizaje basados en la investigación y la capacidad creativa del alumno. Las clases pueden convertirse en proyectos reducidos de investigación en los que el aprendizaje se estimula de forma mucho más intensa que mediante la simple exposición de los temarios.

En todas las disciplinas que engloban el curriculum hay posibilidades de expandir la inteligencia y los conocimientos de los alumnos proponiéndoles actividades diferentes. Estas posibilidades de innovación están limitadas por las exigencias del curriculum y por las evaluaciones, además de por las prisas con las que suelen darse las clases debido a la carga de temas que hay en la mayoría de las asignaturas (Aguerrondo, 2002).

La mayor participación de los alumnos en sus propios procesos de aprendizaje y que el alumno sea capaz de aprender por sí mismo son los dos grandes objetivos que se plantean para el cambio de las estructuras educativas tradicionales. Los cambios en la educación suelen venir dados por los cambios en las leyes que la regulan, pero también por las innovaciones que los profesores ponen en práctica de forma particular con sus alumnos.

La extensión de estas innovaciones de unos colegios a otros pasa por una mayor comunicación entre los distintos educadores y por la preocupación por la formación continua de los profesores. Al mismo tiempo es importante conservar los criterios y los métodos que se han mostrado efectivos a lo largo del tiempo.

Conclusiones

La crisis de los sistemas educativos no es un fenómeno nuevo, más bien es común en todos los rincones del planeta, los esfuerzos realizados, los estudios emprendidos y el común denominador de los lentos resultados de las reformas educativas hacen pensar a los especialistas que estamos frente a una realidad singularmente nueva.

Las escuelas que necesitamos son aquellas que en la actualidad enfrenten los cambios sociales, económicos y culturales y a las nuevas demandas que esto impone, se trata de un desafío muy grande, pero es necesario encontrar un nuevo modo de educación, que sea adecuado y consistente con las características y dimensiones que afectan y existen inmersas en las escuelas.

Ahora se requieren personas creativas, participativas, capaces de tomar decisiones que ayuden a implementar programas que apoyen realmente a la educación, en lo particular las escuelas inteligentes, me parecen una buena iniciativa por la flexibilidad que brindan y por el aprovechamiento de los recursos que pudieran aprovechar las escuelas, maestros y alumnos, ya que la educación deja de ser una simple institución para llegar a ser una institución globalizada, tendrá que establecer la socialización y hará frente a una diversidad creciente según el contexto en el que se encuentre.

Es entonces necesario un cambio de paradigma, en donde se redefina la visión del sentido de la educación así las demandas actuales, para lograr esa visión obviamente tendremos que modificar las técnicas pedagógicas dentro de las escuelas, el conocimiento será impulsado hacia la investigación y desarrollo para dar lugar al alumno como verdadero sujeto de aprendizaje, capaz de construir los objetos cognoscitivos y de dirigir su propio proceso que le permitan alcanzar las competencias para resolver problemas de la vida cotidiana.

José Joaquín Bruner (2000), menciona algunos puntos de referencia, que deberá incluir toda Escuela Inteligente:

- Que brinde una propuesta de enseñanza de instruir a formar (enseñar a pensar)
- Flexibilidad y eficiencia en el modelo enseñanza - aprendizaje
- Organización que responda a las características de los alumnos
- Considere todas las dimensiones de la escuela
- Variedad de estímulos (para docentes, personal y alumnos)
- Que incluya mayores oportunidades de aprendizaje de mejor calidad
- Incorporación de la diversidad cultural.

Necesitamos escuelas que brinden conocimientos y comprensión acordes con los desarrollos tecnológicos y culturales del presente, sin embargo, hay instituciones educativas con docentes que realizan prácticas y programas innovadores; lo que lleva a pensar que lo que hace falta no es el conocimiento en sí, sino el uso que se hace de él.

Superar la organización del sistema educativo por niveles y lograr una organización por ciclos no es sólo tarea de las autoridades educativas, tiene mucho que ver con la capacidad de los planteles escolares de revisar sus rutinas y ser capaces de incorporar, a lo largo de toda la escolaridad de los alumnos, espacios de actividades, tiempos para el “hacer”, compromiso con la formación general y exigencia de adquisición de los saberes instrumentales y conceptuales para la formación y enseñanza de las disciplinas académicas.

Estas consideraciones son la base para proponer sistemas educativos articulados, que no expulsen a los alumnos en el tránsito de un nivel al siguiente, y que se planteen como objetivo que todos los niños y jóvenes de la sociedad cuando egresen del sistema educativo lo puedan hacer con una calidad de competencia y profesionalismo para enfrentarse a una sociedad cambiante.

Finalmente concluyo citando una frase de Joaquín Bruner que apoya el cambio de las escuelas tradicionales hacia una escuela inteligente:

“Intenta ser coherente entre lo que sabes y lo que haces”

Referencias

- Aguerrondo I. (2002). *“Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. Que es innovar en educación”*, Buenos Aires Argentina, Papers Editores.
- Bruner J. J. (2000). *Educación y Escenarios del Futuro*, PREAL, Documento N° 16, 2000 (www.preal.cl).
- Características de una Escuela Inteligente, *The School and Society & the Child and the Curriculum*, Summerhill, Del Portal e-learningcirabin.digitalbrain.com
- Perkins, D. (2003). *“La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente”*, Barcelona, España. Editorial Gedisa.

ESCUELA NUEVA DE COLOMBIA

*Emilio Rosas Cerda*¹⁴

Resumen

El movimiento pedagógico Escuela Nueva surgió como una estrategia para afrontar las necesidades de apertura, equidad y calidad en la educación primaria rural de Colombia.

Este modelo tiene como basamiento teórico las ideas de la Escuela Activa que apareció a finales del siglo XIX y se desarrolló durante todo el siglo XX con las aportaciones de grandes precursores, teóricos y pedagogos.

Gracias a sus características y potencialidad este Modelo se considera una innovación educativa con un enorme futuro que bien puede expandirse a nivel mundial; con las debidas adaptaciones acordes a las particularidades propias del país donde se vaya a implementar.

El mensaje de Escuela Nueva de Colombia es claro: no se requiere la inversión de grandes cantidades de dinero, ni que la escuela esté ubicada en un medio urbano; lo que se necesita es enorme responsabilidad, gran compromiso y alta eficiencia en el servicio formativo – educacional que brindan los docentes, pensando siempre en beneficio de los niños, sus familias y sus comunidades.

Escuela Nueva es un movimiento pedagógico innovador nacido en Colombia que ha tenido enorme aceptación en diversos países, especialmente en América Latina. Este movimiento se originó pensando en hacer llegar el servicio de educación primaria completa a los lugares donde prácticamente era imposible, por su lejanía, difícil acceso, marginación o exclusión.

Escuela Nueva de Colombia ha contribuido enormemente a la equidad y calidad educativas y ha reducido considerablemente los índices de deserción escolar y repitencia. Con la implementación de este Modelo se ha beneficiado, directa o indirectamente, a niños, maestros, padres de familia, directivos y comunidades en general.

¹⁴ Profesor de Educación Primaria, Licenciado en Educación Media Básica en la especialidad de Ciencias Naturales, Maestro en Educación y Doctorante en Ciencias de la Educación; en su trayectoria profesional ha sido Instructor Comunitario, Profesor de Educación Primaria y Docente del Colegio de Bachilleres del Estado de Durango.

Por su flexibilidad curricular ha sido posible su adaptación y aplicación en diversos contextos. Este movimiento se ha expandido a nivel nacional e internacional, lo que se debe a la gran aceptación que ha tenido por parte de la población y organizaciones políticas, sociales y financieras.

Gracias a este movimiento muchos niños y niñas han podido terminar su instrucción primaria, incluso antes del tiempo establecido en los sistemas educativos. Este movimiento tiene fundamento teórico en las ideas de la Escuela Activa, siendo el aprendizaje del estudiante lo más importante.

La participación de la sociedad es fundamental en este Modelo. El docente como facilitador y guía juega un papel preponderante para el logro de aprendizajes significativos y debe estar preparado para dar respuesta a las interrogantes de los alumnos.

En el presente trabajo se hará una descripción sobre los antecedentes, características, objetivos y fundamentos teóricos del modelo, a fin de propiciar la reflexión del lector sobre la posibilidad de implementación en otros contextos.

Antecedentes

Este movimiento nació en Colombia, a mediados de la década de los setentas del siglo XX como una estrategia para cubrir las necesidades educativas, de nivel primaria, en el medio rural.

Ya en Europa y en Estados Unidos, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, había aparecido un movimiento psicopedagógico también nombrado así: Escuela Nueva; sin embargo, a dicho surgimiento teórico también se le conoció de otras formas: Escuela Activa, Nueva Educación, Educación Nueva, Escuela Progresista... pero básicamente eran las mismas ideas.

El Modelo Pedagógico Escuela Nueva de Colombia tiene sus antecedentes en el surgido en el viejo continente, pues se han detectado algunos puntos coincidentes en ambos movimientos como: el respeto de los tiempos para el trabajo individual, el trabajo colectivo, utilización del método de proyectos, comunidades escolares y centros de interés.

Algunos autores ubican a Escuela Nueva como una “subcorriente o corriente ya posterior y de carácter más liberal aún a la que denominan Escuela Moderna” (wikipedia.org). Como ya se mencionó, Escuela Nueva surgió a finales del siglo XIX, pero continuó implementándose durante casi todo el siglo XX en diversos países.

Dicho movimiento nació como una respuesta de paz a la primera guerra mundial. Se inició en escuelas secundarias privadas, aunque después se extendió a las públicas y primarias. Surgieron muchos pensadores teóricos y precursores que impulsaron con sus ideas este movimiento.

Como uno de los grandes precursores y fundador de la primera escuela de este tipo se puede mencionar a León Tolstoi (1828-1910). Otro precursor fue Jean – Jaques Rousseau (1712-1778) quien hizo grandes aportaciones filosóficas al movimiento.

Durante la época del romanticismo (surgido a principios del siglo XIX) se destacaron Pestalozzi, Froebel y Dewey por sus ideas filosóficas puestas al servicio de este movimiento pedagógico.

Durante la segunda y tercera década del siglo XX sobresalieron: Decroly, Montessori, Freinet, la Hermanas Agazzi, Manjón, Claparede, De los Ríos, Hall y Kilpatrick. Después de un breve decaimiento, a finales del siglo XX, se retomaron las ideas del movimiento destacando: Gimeno Sacristán y Pérez Gómez quienes se apoyaron en las ideas pedagógicas de Piaget y Vigotzky.

Se han mencionado varios precursores, filósofos y teóricos, sin embargo, se considera a Ovidio Decroly como el “máximo exponente de este movimiento y acuñador de conceptos claves en educación...” (wikipedia.org). Aunque también hay autores que consideran al norteamericano John Dewey (1886) como el verdadero creador de la Escuela Activa (monografías.com/trabajos...) a la que él llamó Escuela Progresista.

En la actualidad los principios de la Escuela Activa siguen vigentes, pues forman parte del estilo y mentalidad de muchos profesores. Los métodos más destacados surgidos de este movimiento son el Montessori y el Decroly, en los que predomina un enfoque vital, es decir se considera a la vida como un bien supremo por lo que constantemente debe procurarse su pleno desarrollo.

Particularmente el modelo pedagógico conocido como Escuela Nueva de Colombia se inicia cuando un grupo de pedagogos de la Universidad de Pamplona, basados en las teorías de la Escuela Activa diseñaron y elaboraron unas guías de estudio para que los niños que ya sabían leer y escribir pudieran aprender de manera autónoma, mientras el docente atendía a otros niños que aún no aprendían a leer (www.colombiaprende.edu...).

Dichas guías fueron diseñadas como una estrategia para abatir la deserción escolar de los niños en el medio rural, debido al abandono de las actividades educativas por largos periodos por motivos de trabajo, ya que los niños se veían en la necesidad de ayudar a sus padres en las labores del campo.

Los antecedentes de este movimiento se remontan a 1961, cuando en Ginebra, Suiza, oficialmente se apoyó la organización de “escuelas rurales con un solo docente responsable de varios grados a la vez”. En ese mismo año en Colombia, al Norte de Santander, se organizó la primera “escuela unitaria” como parte del proyecto piloto de la UNESCO (Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas) para América Latina y con la cooperación del Instituto Superior de Educación Rural (ISER) de Pamplona y la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID), además de la valiosa colaboración del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Esta idea se extendió rápidamente, pues para 1967 ya había escuelas de este tipo en todo el país, gracias al apoyo del Ministerio de Educación. A comienzos de los años ochenta se impulsó el proyecto de Escuela Nueva gracias a los recursos del Programa de Desarrollo Rural Integrado (DRI) y del crédito BIRF (Plan de Fomento Educativo para Áreas Rurales de Municipios Pequeños y Escuelas urbano – marginales), además se contó con la cooperación técnica y financiera de la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia).

En 1987 el Ministerio de Educación logró un crédito del Banco Mundial a fin de incrementar el acceso a la educación primaria en el medio rural, gracias a ello, el proyecto Escuela Nueva se benefició pues las escuelas fueron dotadas de mobiliario, material didáctico y recursos para su crecimiento, además los docentes se pudieron capacitar. El apoyo se extendió hasta mediados de los años noventa.

Desde el año 2000 y a través del Proyecto de Educación Rural (PER) que promueve el Ministerio de Educación Nacional sigue recibiendo financiación, aunque parcial, del Banco Mundial con lo que el Proyecto Escuela Nueva sigue fortaleciéndose.

La Escuela Nueva de Colombia puede considerarse como una innovación exitosa en América Latina, pues gracias a ese movimiento se han logrado grandes cambios en la educación que se imparte en el medio rural: educación primaria completa, mejor calidad educativa, menos deserción escolar y menos índices de repetición.

Entre las innovaciones implementadas, no sólo en Colombia sino en otros países, y que se derivan de este movimiento se pueden mencionar:

- Las Guías de Aprendizaje: fichas de estudio individuales con énfasis en el trabajo colaborativo; las han trabajado con éxito los Instructores Comunitarios en México, las Escuelas Fé y Alegría en Venezuela y Bolivia, el programa EDUCO en El Salvador, el programa de Enseñanza de las Ciencias en Argentina y el programa de Enseñanza de las Matemáticas en Chile.

- Los Rincones de Lectura y las Bibliotecas de Aula: grandes proyectos de promoción de la lectura; por ejemplo en México se han implementado en educación básica, a nivel nacional, con el propósito de fomentar la lectura.

- Los Centros de Recursos para el Aprendizaje: proyecto que se ha implementado en muchos países de Centro y Sudamérica. Estos espacios constituyen todo un fenómeno que estimula el aprendizaje de los alumnos, pues gracias a esta estrategia desarrollan procesos básicos como lectura, búsqueda y selección de información, interpretación de documentos, entre otros. Estos centros cuentan con: material bibliográfico, material no bibliográfico, materiales propios del medio y materiales elaborados por los alumnos. En Nicaragua se logró un éxito espectacular, incluso se extendió al medio urbano.

Logros

El Modelo Escuela Nueva de Colombia se considera exitoso por su aceptación, por su expansión y excelentes logros. Actualmente se calcula que se ha implementado en más de 20, 000 escuelas en las que se atiende a más de un millón de niños. Incluso en 1989, el Banco Mundial lo catalogó como “una de las tres experiencias de mayor éxito en el mundo en la aplicación a escala de técnicas innovadoras de educación en las escuelas primarias” (Colbert de Arboleda, 1991).

Según resultados del primer estudio internacional comparativo, realizado en once países por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, en 1998, Colombia obtuvo los mejores resultados en escuela rural en América Latina (después de Cuba), de hecho es el único país de la región donde los resultados obtenidos en educación rural son mejores que los de educación urbana (excepto las megaciudades).

En el año 2000 la ONU, en su Informe de Desarrollo Humano, seleccionó a Escuela Nueva como una de las tres innovaciones con mayores logros en Colombia. En ese país sudamericano se ha logrado un incremento en la matrícula escolar, una disminución de las tasas de deserción y repetición escolar.

En 2002 la Universidad del Rosario, de acuerdo a un estudio, llegó a la conclusión que en el renglón de formación de comportamientos de convivencia y democracia en los niños, hay superioridad de las Escuelas Nuevas sobre las Escuelas Convencionales. La Misión de Sabios de Colombia, una organización no gubernamental, recomendó su aplicación al medio urbano.

Colombia ha recibido delegaciones de prácticamente todos los países de América Latina, China, Egipto, India, Filipinas, Irán, y otros que desean conocer el modelo para implementarlo en sus respectivas naciones. De hecho, ya se han iniciado proyectos piloto en 10 países de Latinoamérica. También es digno de mencionar el hecho de que el modelo ha servido de inspiración para reformas educativas de varios países, entre ellos Paraguay, Panamá y Chile.

Además, los materiales educativos derivados de este modelo, por su gran funcionalidad y potencialidad, se han traducido al inglés, portugués y árabe.

Características

Vicky Colbert de Arboleda (en Colbert de Arboleda, 1991), especialista en educación de UNICEF, describe de manera acertada el Modelo: “La Escuela Nueva es un sistema de educación primaria que integra las estrategias curriculares, comunitarias, administrativo-financieras y de capacitación. Su objetivo es ofrecer la educación primaria completa así como introducir un mejoramiento cualitativo en las escuelas rurales del país”.

Las características que presenta este sistema son:

- Promueve el aprendizaje activo
- Promueve la relación escuela – comunidad
- Promueve un esquema de promoción educativa flexible
- Facilita la ayuda a los padres en los trabajos del campo
- Permite la aplicación del enfoque multigrado
- Promueve la aplicación práctica de los aprendizajes
- Fomenta el desarrollo afectivo, social y moral
- Fomenta el trabajo colaborativo, solidario y responsable
- Se trabaja con guías de aprendizaje
- Promueve la escuela como centro de información e integración de la comunidad
- Los docentes son facilitadores, guías y orientadores
- Los docentes son capacitados en “microcentros”
- Se promueve la formación de comités de diversa índole con la participación de padres y alumnos.

Fundamentos teórico – metodológicos

Parte de una propuesta de un nuevo paradigma de aprendizaje denominado “Escuela Nueva” con un enfoque de “escuela abierta”, destinado a mejorar la educación primaria que se imparte en escuelas del medio rural o urbanas marginadas. La escuela es la unidad fundamental de cambio para mejorar la calidad, cobertura y equidad de la educación primaria.

Promueve la terminación de la educación primaria con el enfoque multigrado. El nuevo enfoque pedagógico se basa en el aprendizaje colaborativo, personalizado, comprensivo, participativo, cooperativo y constructivista.

Se caracteriza por un enfoque centrado en el estudiante. Este modelo pedagógico promueve el aprendizaje colectivo. En el proceso de aprendizaje se toman en cuenta los conocimientos previos, los conocimientos más elaborados y la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Se propone un proceso de aprendizaje activo y participativo; para ello el estudiante debe:

- Desarrollar habilidades para la aplicación de los conocimientos en situaciones reales
- Aprender a pensar; es decir, desarrollar habilidades de pensamiento
- Mejorar su autoestima
- Mostrar actitudes de cooperación, solidaridad y democracia
- Desarrollar habilidades y destrezas lingüísticas, matemáticas y científicas
- Desarrollar destrezas para trabajar en equipo, avanzando a su propio ritmo
- Participar en igualdad de circunstancias en las actividades escolares

Se requiere un nuevo rol del docente:

- Que sea un facilitador del aprendizaje
- Que ponga énfasis en la formación de valores y actitudes en los estudiantes
- Dejar atrás las prácticas convencionales de enseñanza, como la memorización y el aprendizaje pasivo
- Cambiar el rol de expositor a orientador
- Promover el autoaprendizaje de los alumnos
- Promotor de la participación escuela – comunidad
- Desarrollar habilidades para ser un líder en la comunidad
- Buscar una formación docente más efectiva y práctica
- Capacitarse en la utilización de los elementos y estrategias de Escuela Nueva.

Otros aspectos a considerar son:

El currículo debe ser relevante para el estudiante, por tanto, debe relacionarse con su contexto social y cultural.

El calendario escolar y los sistemas de evaluación deben ser flexibles.

Los libros de texto y otros materiales didácticos deben ser elaborados bajo el nuevo concepto de aprendizaje interactivo.

La participación de los padres es importante en el esquema, pues la comunidad debe colaborar con el docente en las actividades diarias de la escuela.

La parte administrativa involucra a todos los agentes administrativos locales, regionales y nacionales en el proceso educativo, la cual debe tener una actitud de apoyo hacia el programa.

Básicamente, los principios metodológicos de Escuela Activa son:

- La individualización de la enseñanza, con respeto total al estudiante.
- La socialización del proceso de educación.
- La globalización de la enseñanza.
- La autoeducación.

Aplicación

Este programa está diseñado para implementarse en escuelas del medio rural y medio urbano marginal de bajos recursos; pero bien pudiera ser aplicado en escuelas de comunidades de un alto o medio nivel socioeconómico; es por eso que se dice que la aplicación del sistema es universal.

Este modelo fue presentado en la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia y desde entonces se han interesado muchos países del mundo en su funcionamiento e implementación, incluso para mejorar sus reformas educativas.

En Colombia, Brasil, Perú, México, Honduras, Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Panamá, Guyana, Paraguay, Chile, República Dominicana, Uganda y Filipinas se ha implementado. Sin embargo, y por su gran flexibilidad en cada país se ha adaptado, incluso con otros nombres:

- México como: ESCUELA INTERACTIVA COMUNITARIA
- Perú: APRENDES
- Colombia: ESCUELA NUEVA-ESCUELA ACTIVA
- Brasil: ESCOLA ACTIVA
- Guatemala: ESCUELA MERA UNITARIA
- Honduras: ACTIVA PARTICIPATIVA
- República Dominicana: ESCUELA MULTIGRADO INNOVADA
- Guyana y Nicaragua: ESCUELA NUEVA
- Panamá: ESCUELA ACTIVA
- Paraguay: ESCUELA MITA IRU
- Chile: MECE RURAL
- Uganda: ACTIVE SCHOOL
- Filipinas: ACTIVE SCHOOL.

Para que el Modelo Escuela Nueva entre en operación en alguna institución educativa que así lo ha solicitado, primeramente se debe elaborar un diagnóstico para definir claramente las características del desarrollo humano de la localidad, conocer las necesidades educativas y la cobertura que tendrá el modelo. Es el Ministerio de Educación Nacional el encargado de dictaminar si es viable la aplicación del programa.

Los oferentes del modelo pueden presentar propuestas sobre calidad y costos. Es importante la coordinación entre las entidades departamentales, municipales y locales para canalizar adecuadamente los recursos humanos, físicos y económicos en la implementación del programa.

Han surgido organizaciones no gubernamentales para apoyar la aplicación de Escuela Nueva como la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, creada en 1987 por el mismo grupo fundador del Modelo Pedagógico Escuela Nueva y otros expertos en el reconocimiento de los problemas sociales y educativos de Colombia.

Esta fundación lo que hace es buscar el apoyo tanto de la parte gubernamental como de la privada para implementar el Modelo en países en vías de desarrollo.

Esta fundación tiene como meta en 2015, lograr impactar a 8 millones de niños y realizar cinco innovaciones del mismo modelo. Una variante es la Escuela Nueva Virtual la cual da servicio educativo por medio de la Internet en el Campus Virtual.

Conclusiones

Escuela Nueva de Colombia tiene como meta hacer llegar la educación a quienes se les ha negado ese derecho, aumentar la equidad, la cobertura, pero principalmente elevar la calidad de la educación.

La mejora de la calidad de la educación se ha convertido en el principal desafío de América Latina y El Caribe (Schiefelbein, 1993). La mayoría de los docentes de educación básica de esta región utilizan métodos de enseñanza tradicional, por ello, se busca un nuevo modelo pedagógico que pueda brindar la posibilidad de alcanzar una mejor calidad educativa y enfrentar los retos del siglo XXI.

Escuela Nueva es una innovación exitosa que puede considerarse para aplicarse en diversos contextos, siempre y cuando se respeten sus fundamentos básicos. La expansión de este movimiento ha sido espectacular, pues hoy en día se ha implementado en la mayoría de los países de Latinoamérica, principalmente en el medio rural.

Este modelo ha demostrado que en realidad no se necesita invertir grandes recursos económicos para lograr grandes objetivos en materia educativa; lo que se requiere es un amplio sentido de servicio y responsabilidad por parte del magisterio y gobiernos de cada nación.

Referencias

- Colbert, V. (sf). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre: el caso de la Escuela Nueva de Colombia. *(Revista) ISSN 1022-6508. DIALNET OAI Articles*. Consultado el 18 de febrero de 2009 en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=147552>
- Schiefelbein E.(1993). *En busca de la escuela del siglo XXI ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?* Chile. UNESCO/UNICEF. Documento disponible en pdf. Consultado el 18 de febrero de 2009 en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/1160525o.pdf>
- Morales de Casas M. E. (2009). *Enfoque tradicional vs enfoque contemporáneo de la didáctica*. Consultado el 16 de febrero de 2009 en: mcasas[arroba]ns.he.ulat.ac.pa.

Referencias Web

- Colombia aprende. Qué es Escuela Nueva*. Recuperado el 16 de febrero de 2009, de
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-94519.html>.
- En busca de la escuela del siglo XXI ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?*. Recuperado el 18 de febrero de 2009, de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/1160525o.pdf>.

Enfoque tradicional vs enfoque contemporáneo de la didáctica. Recuperado el 16 de febrero de 2009, de <http://www.monografias.com/trabajos14/enfoq-didactica/enfoq-didactica.shtml>.

Escuela Nueva Virtual. Recuperado el 16 de febrero de 2009, de <http://envirtual.comunidadescuelanueva.org>.

Escuela Nueva. Recuperado el 16 de febrero de 2009, de

Fundación Escuela Nueva. Volvamos a la Gente. Recuperado el 17 de febrero de 2009, de <http://www.escuelanueva.org/>.

http://es.wikipedia.org/wiki/Escuela_Nueva.

Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre: el caso de la Escuela Nueva de Colombia. Recuperado el 18 de febrero de 2009, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=147552>.

ESCUELA EFICIENTE

*Jesús Manuel Luna Espinoza*¹⁵

Resumen

La calidad de la educación debe organizarse en la escuela y generarse en el salón de clases mediante el compromiso del director y de los maestros con el apoyo de autoridades, padres de familia y la activa participación de los alumnos en las labores escolares. Se debe elaborar un proyecto escolar para asegurar la calidad que comprometa a todos los que están involucrados en el proceso escolar.

Se proponen siete importantes aspectos a considerar a la hora de formular, implementar y evaluar el proyecto escolar para lograr una escuela eficiente: organización de la escuela centrada en el alumno, el liderazgo en la dirección de la escuela, trabajo en equipo, enfoque hacia procesos, la escuela como un sistema, lograr la mejora continua hacia la calidad y toma de decisiones acertadas.

Introducción

El presente ensayo tiene como propósito, presentar la construcción de una propuesta de modelo escolar y académico, que dé respuesta a la interrogante ¿Cómo puede ser eficiente una escuela? Para dar respuesta a este cuestionamiento es importante partir de un cambio de la forma tradicional de impartir la educación hacia una nueva perspectiva congruente con las necesidades actuales de un mundo globalizado, en la que los alumnos más que llegar a ser un modelo de persona obediente, servil y bien portado se convierta en un alumno dinámico, emprendedor, creativo con posibilidades reales de insertarse exitosamente en el siguiente nivel educativo y en su caso en la vida productiva, orientado hacia una cultura que le permita seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Cuando se pretende lograr una institución de calidad, debemos cuestionarnos lo que deseamos, analizar las formas de lo que se hará, y reflexionar sobre sus propósitos, pero sobre todo, motivar a las personas involucradas a realizar este proceso de cuestionamiento, análisis y reflexión.

¹⁵ Licenciado en Administración, Maestro en Administración Pública y Doctor en Ciencias de la Educación; se ha desempeñado como docente y directivo en diferentes subsistemas educativos los últimos 26 años y actualmente es directivo del plantel “La Forestal” del Colegio de Bachilleres del Estado de Durango.

Tener una escuela eficiente de calidad no es fácil, no se obtiene por mandato; se construye a lo largo de un proceso permanente de análisis para alcanzar la misión de la escuela que formamos; es una labor complicada, pero factible de lograr; requiere de organización, sistematización y correlación de esfuerzos para que se logren los propósitos deseados.

Implica un trabajo colegiado de reflexión para la acción constante en el aquí y en el ahora, donde se resuelvan los problemas nodales de la educación, desde donde se genera la misma, considerando a los actores principales de la situación detectada, planteando respuestas o soluciones acordes a las circunstancias, que estén contextualizadas y sean eficientes.

Que la institución funcione como una unidad educativa, ha dejado de ser parte del discurso y se vuelve una necesidad imperante en los tiempos actuales, ya que para el cumplimiento de la misión se requiere de una participación decidida de todos los implicados en la escuela y al hablar de elementos del proceso educativo nos referimos a los alumnos, maestros, directivos, así como planes y programas de estudio, siendo todos ellos elementos fundamentales de una organización, donde cada uno tiene su peso específico en la tarea de construir una escuela comprometida en la calidad educativa y asuma el reto de mejorar cada uno de sus procesos como un ingrediente fundamental para lograrlo.

Indiscutiblemente, para que una escuela cumpla con su misión, requiere del funcionamiento de un equipo de trabajo comprometido con el logro de la misma y donde los esfuerzos se coordinen para trazar un proyecto institucional y llevarlo a la práctica; en este sentido, el ejercicio de la función directiva es fundamental ya que a partir de su labor y su campo de acción se definen los alcances y limitaciones de la proyección escolar, se requiere de una agrupación de voluntades y esfuerzos, no únicamente del personal directivo, sino de toda la comunidad educativa como unidad, para lograr que la escuela crezca en la calidad del servicio que ofrece a sus alumnos.

En este sentido el presente documento contiene una propuesta de un modelo escolar y académico que nos guía hacia cómo lograr una escuela más eficiente. En la primera parte del desarrollo del ensayo se habla acerca de la calidad de la educación, a fin de comprender estos conceptos y cómo se da ésta actualmente en las escuelas, posteriormente se presenta la propuesta de un modelo escolar y académico para lograr una escuela eficiente, explicando cada uno de los elementos que la componen. En seguida se aborda el tema de la gestión escolar y el proyecto escolar, elementos a través de los cuales es posible implementar la propuesta, para finalmente presentar una serie de conclusiones sobre el desarrollo de la investigación.

Desarrollo

La calidad de la educación

La nueva realidad mundial y nacional y las formas culturales que está asumiendo el hombre del siglo XXI, plantean a la educación desafíos sin precedentes. Ésta tiene que

transformarse al tenor de los cambios que se están sucediendo, en los que incluso la institución familiar se ha visto impactada por esta corriente transformadora. Las familias son ahora más pequeñas; las madres participan cada vez más en el mercado laboral; los niños y jóvenes cuentan con conocimientos y habilidades sorprendentes, generados por su incorporación temprana a los modernos medios de comunicación y juegos electrónicos, así, la educación debe dar una atención eficiente a la calidad, tanto en los contenidos educativos como en los procesos de aprendizaje. No se trata sólo de hacer las cosas mejor; se trata de responder con eficacia, y suficiencia a las demandas y necesidades marcadas por el nuevo entorno mundial.

Así, la educación debe dotar a los alumnos de los conocimientos y habilidades necesarios para su eficiente incorporación al proceso productivo y a la vida social, cultural y política. Y como la escuela no puede prever como será el mundo en los próximos veinte, treinta o cincuenta años, debe habilitar al niño, para que continúe, por él mismo, su formación durante y por el resto de su vida (Oria Razo, 2003).

En su expresión más sencilla, la educación de este nuevo siglo y milenio, debe ser de buena calidad y mejorar constantemente. Por encima de todo, la escuela debe responder a las necesidades de los alumnos, pero también a las de los padres de familia, los maestros, los trabajadores administrativos, la comunidad circundante y la sociedad. No sólo eso; debe adelantarse, ver la distancia para dar cada uno más de lo que espera, pues la realidad en nuestra época cambia con tal rapidez, que nadie puede saber cuales serán los conocimientos y habilidades que requerirá en el futuro inmediato.

Esto requiere de una transformación profunda de la educación y la escuela. La calidad no se limita ya al bien hacer, sino al bien prever. Lo menos que puede ofrecer la escuela es una base de formación e información que sea comparable con cualquier otra escuela del mismo grado y nivel en el país o en el extranjero.

Para lograr lo anterior son necesarios fundamentalmente los siguientes aspectos que posteriormente se desarrollan en la propuesta del modelo escolar y académico que aquí se plantea. Lo primero es **centrar la atención en los alumnos**, conocer sus necesidades y conocerlos a ellos mismos, para que la educación pueda darles respuestas prontas y efectivas y superar sus expectativas y las de sus padres. Otro punto esencial es el **liderazgo**, que corresponde al director del plantel y que considera el ejercicio racional de la autoridad, en el que el convencimiento sustituya a las órdenes, y otro factor imprescindible es la **participación de todos** los integrantes de la comunidad escolar, la cual debe ser aprovechada por el líder para innovar, avanzar y comprometer a todos en el objetivo común de elevar la calidad educativa.

Otro de los elementos decisivos para lograr la transformación pretendida, es enfocar la **atención a los procesos y no sólo a los resultados**, a fin de hacer todo bien desde el principio, eliminar desperdicios y, en el caso de la escuela, abatir los índices de reprobación y deserción escolares. Por otra parte los dos principales procesos que se dan en el plantel

escolar, la administración y el aprendizaje, deben estar mutuamente relacionados y dirigirse hacia el objetivo común de la calidad.

Modelo escolar y académico

Para lograr una escuela eficiente, *la calidad de la educación debe organizarse en la escuela y generarse en el salón de clases* mediante el compromiso del director y de los maestros y con el apoyo de las autoridades, los padres de familia y la activa participación de los alumnos en las actividades escolares, Así en la escuela se tiene que organizar un plan (proyecto escolar) para asegurar la calidad de la educación que comprometa a todos los que están involucrados en el proceso escolar.

La base de la estrategia para organizar una escuela de calidad es el liderazgo del director y el empeño del maestro preocupado y ocupado en mejorar su trabajo. Sólo con la reflexión del maestro sobre su propia práctica para mejorarla es posible organizar y lograr una escuela eficiente.

Un modelo eficiente para una escuela debe salir del conocimiento y la experiencia de los maestros con el liderazgo de su director. Dentro de la normatividad vigente, los propios maestros con el liderazgo de director tienen que *diseñar, implementar y poner en práctica un proyecto escolar para convertir la escuela en un centro de trabajo eficiente de la calidad educativa.*

Una escuela eficiente de calidad, sólo se puede organizar cuando todos sus actores asumen como compromiso formular un plan para mejorar los servicios educativos, *con objetivos comunes, adoptando decisiones colectivas, con metas muy precisas y con una idea clara del sistema que se trata de establecer.*

Así, para dar respuesta al cuestionamiento *¿Cómo puede ser eficiente una escuela?*, se proponen los siguientes pasos:

La organización de la escuela debe ser centrada en los alumnos.- El alumno debe ser *el centro de atención en la organización de la escuela.-* Los niños y los jóvenes son los titulares del derecho a la educación, enfocar la organización en el alumno debe conducir a diferentes acciones, como las siguientes: *entender completamente las necesidades y expectativas de los estudiantes;* de los padres de familia; de las autoridades educativas; y de la sociedad en su conjunto, esto se debe comunicar a todos los integrantes de la escuela, otra acción importante en este sentido es *evaluar periódicamente el aprovechamiento escolar de los alumnos y tener un seguimiento permanente del mismo.*

Liderazgo en la dirección de la escuela.- Uno de los factores fundamentales para lograr una escuela eficiente es el liderazgo del director de la escuela. Los líderes orientan hacia la unidad de propósitos, de dirección y crean el ambiente interno adecuado en la escuela para su mejora continua.

Para establecer un liderazgo democrático y transformador en la escuela, se sugieren las siguientes acciones:

- Ser ejemplo para los demás
- Entender y responder a los cambios del ambiente externo
- Considerar las necesidades de todos
- Crear una visión clara del futuro de la escuela
- Establecer valores compartidos y modelos de conducta
- Crear confianza y eliminar temores
- Reconocer las contribuciones de todos
- Promover una comunicación abierta y honesta
- Educar, entrenar y supervisar al personal
- Fijar metas y objetivos e implementar estrategias para alcanzarlos
- Promover el trabajo en equipo (Oria Razo, 2003).

El impacto y la importancia del estilo de liderazgo del director ejercido en la escuela han sido demostrados en muchas investigaciones. Gran parte de las escuelas eficientes cuentan con un director que ejerce un liderazgo definido, estimulador, integrador de esfuerzos y principalmente centrado en el logro de objetivos claros y compartidos. A estas características corresponde el “*Líder Transformacional*” propio de quienes procuran *transformar las estructuras en las que operan y motivan a las personas a que trabajen con ellos a fin de que se comprometan en su propio desarrollo y perfeccionamiento profesional* (Escuelas de calidad, para fortalecer el liderazgo educativo, 2005).

Con el liderazgo democrático y transformador un director promueve y orienta las acciones de toda la comunidad educativa hacia los objetivos y metas para lograr una escuela eficiente. En este tipo de liderazgo no cabe el autoritarismo arbitrario, en su lugar, se debe establecer una autoridad racional. Se trata de dialogar, convencer y concertar en lugar de simplemente ordenar. Así, *un buen director de escuela: comprende al personal y no lo hace menos; estimula a todos, sin persecuciones; promueve el trabajo en equipo y no ordena que se haga como él lo determina, sabe escuchar a los demás y toma ideas útiles de ellos.*

El director debe establecer mecanismos de participación, a fin de que se tomen las decisiones más adecuadas para el desarrollo del trabajo en la escuela, debe corregir prácticas erróneas, vicios y malos hábitos, así como, analizar e interpretar las situaciones que afectan el desarrollo del trabajo escolar, procurando promover las soluciones viables para lograr un buen desempeño escolar.

Trabajo en Equipo.- Para lograr una escuela eficiente de calidad se requiere sumar y acrecentar las fuerzas de todos los involucrados hacia un objetivo preciso. La intención debe ser sumar y multiplicar personas y grupos a una acción colectiva para lograr propósitos comunes.

En nuestro caso se debe lograr la participación activa de maestros y personal de la escuela y en general toda la comunidad educativa en la elaboración, organización e implementación del proyecto escolar para aprovechar su experiencia e ingenio creador, esto conduce a acciones comunes como: *aceptar un sentido de responsabilidad compartida para resolver los problemas que se presentan; promover activamente oportunidades para incrementar conocimientos y experiencias compartirlos libremente en equipos; promover la innovación y creatividad para lograr metas y objetivos*; todos se sienten autores de la superación y progreso del plantel escolar, generando mayor participación; se toman decisiones apropiadas para la buena marcha de la escuela y las mejora continua para asegurar la calidad.

El peso de las evidencias y las conclusiones de múltiples estudios señalan con claridad y contundencia que el trabajo colaborativo entre profesores constituye uno de los más determinantes criterios de calidad, así, la colaboración y el trabajo colegiado sólo son posibles mediante estructuras adecuadas, que en educación escolar deben ser especialmente, planas, ligeras, flexibles y favorecedoras de una comunicación ágil, que requieren, ineludiblemente, de la constitución de equipos o unidades de trabajo (Escuelas de calidad, para desarrollar el trabajo en equipo, 2005).

Enfoque hacia procesos.- Los resultados deseados se alcanzan más eficientemente cuando los recursos y actividades relacionados se integran y manejan como un proceso compuesto.

En la escuela se debe formular un plan (proyecto escolar) para asegurar que los indicadores de la calidad sean buenos; deben ser índices de aprovechamiento escolar.

Los beneficios que se logran al aplicar el enfoque hacia procesos son: en la formulación de políticas y estrategias se utilizan procesos definidos por medio de la organización escolar que conducen a la obtención de los resultados más predecibles; se aprovechan mejor los recursos, se acortan los periodos de tiempo y se bajan costos. En el manejo de los recursos humanos se establecen procesos para eficientarlos, tales como la capacitación y el adiestramiento, dando congruencia con las necesidades escolares, con lo que se produce mayor capacidad de trabajo. *Con el enfoque hacia procesos más que a resultados finales se pueden evitar malos resultados en la escuela, como el fracaso escolar de los alumnos.*

La gestión de la calidad escolar como un proceso, debe comprender diversos elementos: la capacidad de los maestros, los planes y programas de estudio, la organización de la escuela dentro de un sistema, los contenidos programáticos y la metodología. Todo debe concurrir hacia la calidad de la educación (Oria Razo, 2003).

La escuela como un sistema.- La escuela debe ser considerada como un sistema, es decir, *“un conjunto de partes interrelacionadas entre si, para lograr un objetivo”* a fin de identificar, comprender y administrar un sistema de procesos interrelacionados para lograr el propósito escolar y mejorar la eficacia y eficiencia de la escuela en la operación y administración de la misma.

Las ventajas que se obtienen con el enfoque de sistemas son; formulación de planes incluyentes (enlace de funciones y procesos); fijar objetivos y metas de procesos individuales orientado hacia los objetivos clave de la escuela; efectividad de los procesos para entender las causas de los problemas y tomar acciones para resolverlos. Y finalmente el enfoque de sistemas proporciona un mejor entendimiento de las funciones y obstáculos para mejorar el trabajo en equipo.

Lograr la mejora continua hacia la calidad.- Después que se establece el sistema de calidad, seguramente que el aspecto de mayor importancia es el del mejoramiento continuo. Este debe ser un objetivo permanente de un plantel educativo y para cada persona, maestros y alumnos. Para este propósito se establecen conceptos básicos; se utilizan evaluaciones periódicas; se mejora constantemente la eficacia y la eficiencia de todos los procesos. Se desarrolla un plan para hacer, verificar y actuar.

Dentro del plan de mejora continua se deben seguir las siguientes recomendaciones: El esfuerzo del maestro ha de centrarse en mejorar permanentemente el aprovechamiento escolar de los alumnos. Es aconsejable promover concursos escolares internos y participar en los de zona escolar, sector, estatales y nacionales. Cuidar en forma responsable y participativa la organización del trabajo y la disciplina general e individual de la escuela.

En los últimos años, los directivos escolares han visto como se han multiplicado y diversificado sus tareas. Sin embargo, una cosa es clara, *al director de la escuela le corresponde resolver todos los problemas que tengan que ver directa o indirectamente con la escuela* (Elizondo, 2001).

En la escuela los maestros deben trabajar en equipo, para desarrollar la crítica y la autocrítica con sentido propositivo y compartir y difundir los logros y las experiencias para alcanzarlos. La calidad depende de todos, pero con una dirección democrática. *La calidad sólo se puede conseguir mediante una organización democrática que permita crear formas participativas en compromisos comunes adoptados libre y racionalmente* (Oria Razo, 2003).

Toma de decisiones acertadas.- Las decisiones que se toman en la escuela deben estar basados en el análisis de información y datos. Para aplicar este propósito se requiere realizar evaluaciones y recolectar información y datos relevantes basados en hechos para lograr una escuela de calidad, asegurándose que los datos sean suficientemente exactos, confiables y accesibles.

La gestión escolar y el proyecto escolar

Ahora bien, para poner en práctica los siete aspectos que se han venido comentando es necesario implementarlos por medio de la gestión escolar y a través de un proyecto escolar.

La escuela es el espacio donde se aplican las políticas educativas y se concreta el proceso enseñanza-aprendizaje, así, se convierte en la potenciadora del cambio de condiciones y

situaciones en las que se realizan las tareas educativas. Es decir la posible solución y el mejoramiento de los problemas educativos, deben ser abordados y tratados desde la escuela.

Compete directamente hacer tal gestión escolar al director de la escuela, puesto que está bajo su responsabilidad concretar los procesos educativos. En torno a él, los demás sujetos educativos (alumnos, docentes, autoridades, padres de familia y comunidad en general) se convierten en gestores de los propósitos y objetivos que establezca la escuela, por lo que es necesario que esa interrelación entre sujetos y escuela, se de la siguiente forma:

- Con la participación comprometida y corresponsable
- Con un liderazgo compartido (demócrata y transformador)
- Con la comunicación organizacional, estableciendo procesos de comunicación y diálogo necesarios para los acuerdos y toma de decisiones
- Con un espacio colegiado, que facilite la comunicación de proyectos de desarrollo educativo de manera participativa, corresponsable y organizada
- Con el proyecto escolar, como medio para concretar ideas, aspiraciones, retos y objetivos que la escuela adquiera para enfrentar los problemas educativos (Elizondo, 2001).

El proyecto escolar significa la posibilidad de conciliar los propósitos de la política educativa con lo que la escuela enfrenta cotidianamente en su quehacer educativo. Como se mencionó, la tarea del directivo es de gran importancia. No sólo coordinar y dirigir el desarrollo propuesto por la escuela, sino generar en forma continua propuestas de innovación y renovación, no solamente administrar los procesos que determina el sistema educativo, sino la posibilidad de construir un proyecto escolar acorde con las políticas educativas contemporáneas y con lo establecido para lograr por la escuela.

El proyecto escolar es “un instrumento que articula la acción de todos los miembros de la comunidad escolar, especialmente la del personal docente y directivo, para solucionar los principales problemas educativos que enfrentan, de acuerdo con las necesidades y características específicas” (Elizondo, 2001).

Así, el proyecto escolar planeado en el consejo técnico, con la participación de la comunidad educativa, es la opción que la planeación, basada en la participación colectiva, ofrece para impulsar la corresponsabilidad en la toma de decisiones, sus principales características son las siguientes:

- 1) La integración de los docentes y director en un equipo de trabajo.
- 2) El desarrollo de un trabajo sistematizado.
- 3) La identificación de problemas que afectan los ámbitos de enseñanza-aprendizaje, organización y administración. Diagnosticar y conocer el estado actual de la práctica educativa es una de las formas como puede iniciar el diseño de un proyecto escolar.

- 4) El impulso a la participación de los padres de familia, en el fortalecimiento de los propósitos escolares.
- 5) La consideración del alumno como centro de atención de la tarea educativa.
- 6) La promoción de actividades formativas para los maestros.
- 7) La planeación de propósitos, metas, actividades y estrategias.

El proyecto escolar no es la solución de todos los problemas que afectan a la escuela, pero si permite identificarlos claramente y establecer los niveles de responsabilidad que cada involucrado ha de asumir de acuerdo con su posición en la estructura organizativa. El director, su equipo de apoyo y los docentes estarán en posibilidades de planificar colectivamente cuando hayan establecido las condiciones para trabajar como equipo, cuando la asistencia a reuniones tenga sentido y razón de ser para los convocados y la reunión les signifique diálogo, novedad, aportación, responsabilidad y acuerdos (Elizondo, 2001).

Conclusiones

La calidad en la escuela debe comprenderse y vivirse como un sistema que sirve para facilitar las labores escolares y no para estorbarlas y hacerlas mas complicadas. La calidad establece relaciones que benefician a todos.

Los elementos fundamentales de una escuela eficiente de calidad son: la flexibilidad, la oportunidad, la respuesta rápida, el involucramiento de todos en sus procesos, la buena comunicación y disposición oportuna. *La calidad se define básicamente porque la escuela satisface las expectativas de los alumnos, los intereses de los padres de familia y las necesidades de la sociedad.*

En las labores de una escuela de calidad los maestros y alumnos tienen una participación activa. Esta se convierte en un centro de bien planeada y sistemática actividad cultural, social, deportiva y general. Se rodea del apoyo y buena voluntad de los padres de familia y de toda la comunidad.

De los siete aspectos considerados en las propuestas de un modelo escolar y académico, en general son cinco los que en su mayor medida se ponen en práctica y son imprescindibles, para lograr una escuela eficiente en la operación y administración escolares. Estos son el de **la organización de la escuela debe ser centrada en los alumnos**, el de **liderazgo** en la dirección de la escuela, el de **trabajo en equipo**, el de **enfoque hacia procesos** y el de lograr **la mejora continua** hacia la calidad.

Con la organización enfocada en el alumno se establecen sistemas de control; con el liderazgo hay que planear, hacer, verificar, y actuar; con el involucramiento del personal, se logran decisiones acertadas, colaboración y responsabilidad; con el enfoque hacia procesos, se aplican acciones correctivas y preventivas; con la mejora continua se logra la innovación y renovación para lograr la calidad en su escuela; para implementar efectivamente estos

aspectos, la escuela debe establecer y mantener una práctica en su dirección operativa que incluya sistemas de medición y control; además del ciclo “planear, hacer, verificar y actuar”; entrenamiento y capacitación; acciones correctivas y preventivas, entre otras cosas. Como resultado se fortalecerá la efectividad de la escuela.

Con el proyecto escolar se clarifica la visión general proyectada a los próximos años, se precisan las metas del año; se determina cómo se alcanzan las metas y con todo ello se formula un plan de acción donde se establece quién, qué, y cuándo para implementar el cómo. Son proyecciones de tres a cinco años, a un año, a tres meses y se ponen en claro los pasos específicos, el tiempo, las responsabilidades, los recursos y los costos.

En el plantel escolar todo debe hablar bien. El aire ha de estar perfumado por el aroma de las plantas, jardines y flores. Los muros, las aulas, los muebles y todas las instalaciones deben conservarlas limpias. Todas sus partes y diversos componentes tienen que concurrir hacia el objetivo de educar bien.

En la escuela eficiente los maestros aplican las mejores técnicas pedagógicas y se usan los materiales mas adecuados. Se verifican evaluaciones periódicas y con sus resultados se elaboran graficas y escalas que se exhiben públicamente. La reprobación escolar no existe; es insignificante la deserción y los índices de aprovechamiento escolar altos. Todos cumplen puntualmente con sus labores. Hay entusiasmo, orden y disciplina de trabajo.

Sin embargo, mas allá de lo aquí comentado, se debe poner un especial énfasis en la mística y vocación de los maestros, que deben ser los impulsores, no solo en la educación que requieren los alumnos actualmente y en el futuro, sino de la conversión de la escuela en una institución proveedora de principios y valores que darán sentido a las vidas de los alumnos de hoy, que serán los maestros, padres, profesionistas y líderes de mañana.

Referencias

- Elizondo, Huerta, Aurora. (2001). La Nueva Escuela I, Dirección, Liderazgo y Gestión Escolar; Ed. Paidós.
- Escuelas de Calidad. (2005). Para fortalecer el liderazgo directivo, materiales de apoyo para intervenir en la gestión escolar, Ed. SEED, Durango, Dgo.
- Escuelas de Calidad. (2005). Para desarrollar el trabajo en equipo, materiales de apoyo para intervenir en la gestión escolar, Ed. SEED, Durango, Dgo.
- Oria Razo, Vicente. (2003). ISO 9000:2000 en la educación mexicana; México: Ed. SEP

**PARA CUALQUIER
ASUNTO RELACIONADO
CON EL PRESENTE LIBRO
DIRIGIRSE AL E-MAIL:
iunaes@yahoo.com.mx**

