

VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Vol. 1, Número 3, Septiembre de 2007

CONTENIDO

**Análisis conceptual del término
innovación educativa (p. 3)**

Arturo Barraza Macías

**La formación inicial y la actualización
de maestros. Su relación con la
enseñanza (p. 16)**

Manuel Ortega Muñoz

**Educación comparada. Una disciplina
con grandes perspectivas (p. 28)**

Flavio Ortega Muñoz

Normas para colaboradores (p. 41)

Sugerencias en la Internet (p. 42)



La revista "Visión Educativa IUNAES" es una publicación electrónica con periodicidad cuatrimestral del Postgrado en Educación del Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES).

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión del IUNAES y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor.

La correspondencia favor de dirigirla al Instituto Universitario Anglo Español, Calle Victoria No. 147 Nte.
Tels. 618-8117811 y 618 8127226
e-mail: iunaes@yahoo.com.mx



**INSTITUTO
UNIVERSITARIO ANGLO
ESPAÑOL**

DIRECTORIO

**Directora General
Alia Lorena Ibarra Ávalos**

**Directora Académica de
Posgrado
Adla Jaik Dipp**

**REVISTA
VISIÓN EDUCATIVA**

DIRECTOR

Arturo Barraza Macías

CONSEJO EDITORIAL

**Enrique Ortega Rocha
Instituto Universitario Anglo
Español**

**Roberto Robles Zapata
Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado
de Durango**

**Alejandra Méndez Zúñiga
Universidad Pedagógica de
Durango**

**Raymundo Carrasco Soto
Universidad Juárez del
Estado de Durango**



ANÁLISIS CONCEPTUAL DEL TÉRMINO INNOVACIÓN EDUCATIVA

Arturo Barraza Macías

La innovación educativa es un término que se presenta de manera recurrente en el discurso educativo contemporáneo; esta situación se refleja al aparecer, como elemento central, dicho término en:

- Espacios curriculares de formación (v. gr. *Doctorado en Innovación Educativa* del Tecnológico de Monterrey, *Maestría en Innovación Educativa* de la Universidad Autónoma de Yucatán, *Licenciatura en Comunicación e Innovación Educativa* de la Universidad de Tlaxcala, *Diplomado de Innovación Educativa* de la Universidad Autónoma de Nayarit y *Programa de Cátedras de Innovación Educativa* de la Universidad de Guadalajara).
- Revistas impresas y electrónicas (v. gr. *Innovación Educativa* de la Universidad Santiago de Compostela, *Innovación Educativa* del Instituto Politécnico Nacional, *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas* del Ministerio de Cultura y Educación de Argentina y de la Organización de Estados Americanos y *Aula de Innovación Educativa* de Editorial Grao).
- Organizaciones intra e interinstitucionales (v. gr. *Innovemos, Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la *Red de Tecnología e Innovación Educativa* del Ministerio de Ciencia y Tecnología de España, el *Observatorio Mexicano de la Innovación de la Educación Superior* conformado bajo los auspicios de la ANUIES y el *Observatorio Universitario de la Innovaciones* de la Universidad de Colima).
- Sitios en Internet (*Innovación Educativa TIC - Espacio Europeo*, de la Universidad Pontificia Comillas e *InnovaciónEducativa.net* del Grupo Interfacultativo de la Universidad Complutense de Madrid).



- Instituciones o instancias institucionales (*Centro de Innovación e Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey, Coordinación de Innovación Educativa de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Centro Superior de Innovación Educativa de la Universidad Pública de Navarra, Centro de Formación e Innovación Educativa del Instituto Politécnico Nacional e Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa del estado de Chiapas*).
- Eventos académicos (v. gr. *Primer Congreso internacional de Innovación Educativa. La cultura de la innovación en la educación* (2006), convocado por la Secretaría de Educación Pública, el Instituto Politécnico Nacional, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Colima y la Universidad de Guadalajara, *Conferencia Internacional en Tecnología e Innovación Educativa* (2007), convocada por la Secretaría de Educación Pública del Estado de Nuevo León, Virtual Educa, Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO, Tecnológico de Monterrey, Forum de las Culturas 2007, Red de Investigación e Innovación Educativa del Noreste, Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados Unidad Monterrey, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Monterrey, Universidad Regiomontana, Universidad de Monterrey y CIESAS Noreste y el *V Taller Internacional "Innovación Educativa - Siglo XXI"* (2007), convocado por el Centro de Estudios de Didáctica Universitaria de las Tunas (Cuba) y Auspiciado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (Chile), División Académica De Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México), Núcleo Cumaná de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional (Venezuela) y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre de Colombia.

No obstante esta omnipresencia del término en cuestión, dicha situación no lo exime de ser un término con fuertes problemas de conceptualización; en el año 2000, esta situación ya era visualizada y al respecto Blanco y Messina afirmaban:

Un primer problema detectado tiene que ver con el concepto mismo de innovación y con la falta de un marco teórico suficientemente desarrollado y compartido que permita identificar qué es o no



innovador, y que proporcione un marco de referencia para el desarrollo de innovaciones en la región.

En relación con el término mismo se encuentran diferentes denominaciones; algunos autores utilizan simplemente el de innovación, mientras que otros emplean términos como innovaciones educacionales, innovaciones en educación, innovaciones educativas o innovaciones con efecto educativo, siendo el más utilizado el de innovación educativa. La mayoría adopta un término concreto sin explicitar porqué adopta ese y no otro, y a veces un determinado autor utiliza en el mismo texto términos distintos sin establecer diferencias entre ellos. (p. 43)

Por su parte, en el año 2005, Barraza alertaba sobre la reducción del contenido conceptual de la innovación educativa al volverse sinónimo de innovación tecnológica en educación.

Esta aparente omnipresencia del término en cuestión no ha sido acompañada de una evolución teórica conceptual que amplíe los límites de su significado, sino que al contrario, se puede observar que su significado corre el riesgo de sufrir una reducción al quedar, por momentos, circunscrito a la innovación tecnológica (v. gr. Pérez, 1999, Ramírez y Gómez, 2003 y Rojano, 2003); ello se debe, sin lugar a dudas, al enorme desarrollo que han tenido en las últimas décadas las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información. (TIC) (p. 20)

Ahora, en el año 2007, se puede afirmar que todavía existen, y coexisten, los problemas mencionados con anterioridad, con la única diferencia que se ha hecho evidente un nuevo problema: la emergencia del enfoque empresarial que subordina la innovación (Kayrio) a la mejora continua (Kaizen). (Suárez, 2007).

En este contexto conceptual, algo caótico y difuso por cierto, me he permitido realizar un análisis de las definiciones que se han proporcionado sobre el término innovación educativa con el objetivo de realizar un posicionamiento crítico al respecto.

El análisis inicia con la construcción de una base de definiciones que, sobre la innovación educativa, proporcionan diferentes autores. En total se recuperaron 26 definiciones que permitieron realizar un análisis en dos vertientes: los enfoques conceptuales subyacentes a las definiciones y los componentes estructurales de las definiciones.



Enfoques conceptuales

Para realizar el análisis a este respecto se creó una matriz de doble entrada que articulaba cuatro enfoque conceptuales presentados en forma dicotómica: simplicidad versus complejidad y descriptivo versus teórico.

a) El enfoque conceptual de la simplicidad no debe ser entendido en sentido peyorativo sino como aquel enfoque que privilegia en su definición un solo rasgo para responder a la pregunta *¿qué es la innovación educativa?*

Bajo este enfoque la innovación puede ser definida, por ejemplo, como:

- La introducción de algo nuevo y diferente (Morrish, 1978)
- Un proceso de creación cultural (Messina, 1995)
- La alteración de la práctica existente hacia una práctica nueva o revisada (Bolívar, 2002).

Para no dar una idea equivocada es necesario aclarar que en todos los casos las definiciones suelen ser acompañada del objeto a innovar o de las condiciones o circunstancias en que se debe realizar la innovación o entender el objeto de innovación; como se puede observar en los siguientes ejemplos:

- La innovación es sinónimo de transformación, entendida como un cambio tanto *en las estructuras como en las mentalidades* (Tenti, 1995). Como se puede observar en letras cursivas se ha destacado el objeto a innovar que integra el autor en su definición.
- La innovación educativa significa la acción deliberadamente realizada con el fin de *producir un cambio cuyo término representa un mejoramiento del sistema educativo en orden al logro de sus objetivos específicos* (Marín y Rivas, 1987). En este caso, los autores no solamente integran el objetivo de la innovación: resaltado con cursiva, sino que establecen las condiciones en que este cambio se considera terminado.

b) El enfoque de la complejidad implica necesariamente que al definir lo que es la innovación educativa, el autor o los autores mencionan dos o tres rasgos; en ese sentido, el responder a la pregunta *¿qué es la innovación?*, implica mencionar dos o tres acciones, cosas o ideas de manera simultánea.

Bajo este enfoque la innovación puede ser definida, por ejemplo, como:

- *La alteración del sentido de las prácticas educacionales corrientes, la creación de un nuevo orden y la agregación de valor a las prácticas.* (Martinic, en Blanco y Messina, 2000).
- *Es una serie de mecanismos y procesos mas o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar*



ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes (González y Escudero, 1987)

- *Una idea, práctica u objeto* percibido como novedad por la unidad de adopción pertinente (Rogers y Agarwala, en Carrasco, 2004)

c) El enfoque descriptivo ofrece definiciones no comprometidas teóricamente y que suelen describir únicamente el proceso o las acciones involucradas a realizar. Así mismo, como en la mayoría de los casos se agregan en las definiciones el objeto a innovar y las condiciones o circunstancias en que se da la innovación o se entiende el objeto a innovar.

Bajo este enfoque la innovación puede ser definida, por ejemplo, como:

- La acción deliberada para la incorporación de algo nuevo en la institución escolar, cuyo resultado es un cambio eficiente en sus estructuras u operaciones, que mejora los efectos en orden al logro de los objetivos educativos (Rivas, 2000).
- Un acto eminentemente creativo porque pone en juego elementos novedosos que, muchas veces, siendo comunes a los procesos no habían sido utilizados para estos fines (Fabara, 1996).
- Un proceso de gestión de cambios específicos (en ideas, materiales o prácticas) hasta su consolidación, con miras al crecimiento personal e institucional (De la Torre, 1997)

d) En el enfoque teórico se pueden ubicar las definiciones que explícitamente se adscriben a una perspectiva teórica, enfatizando dicho carácter en su definición o presentando como eje central en su definición alguna de sus principales categorías de análisis.

Bajo este enfoque la innovación puede ser definida, por ejemplo, como:

- Una transformación, es decir, una ruptura del *equilibrio* o armonía en las *estructuras*, dado por el funcionamiento rutinario. Cuando no se alteran estas estructuras básicas se puede hablar de ajuste, no de innovación. (Aguerrondo, 1992). En esta definición se puede observar claramente la perspectiva sistémica.
- Una transformación de los elementos centrales que conforman la *cultura escolar*. Es decir, tiene que modificar las concepciones del sujeto y del saber, de la enseñanza y el aprendizaje, y las relaciones de los sujetos entre sí y con el conocimiento (Assael y Guzmán, 1994). En esta definición se puede observar claramente la perspectiva culturalista que ponen en el centro de la discusión a la cultura escolar.



Aquí vale la pena aclarar que normalmente, o en la mayoría de los casos, las definiciones que asumen la perspectiva sistémica suelen ir acompañada de la perspectiva crítica, como se muestra en los siguientes ejemplos:

- La innovación es un cambio que se orienta bajo *un enfoque sistémico* y que debe tener como condición sine qua non *la participación crítica* de los que van a llevar a cabo la innovación. (Vega, 1994)
- La innovación educativa es un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza, siendo normal que una innovación educativa impacte más de un ámbito, ya que suele responder a una necesidad o problema que regularmente requiere una *respuesta integral*. El desarrollo de ese conjunto de acciones debe ser impulsada por una *gestión democrática* que permita, por una parte, otorgarle una dirección horizontal al proceso de elaboración, y por la otra, lograr que el cambio se viva como una experiencia personal, que a su vez, involucra la cooperación de diferentes actores (Barraza, 2005)

Con estos cuatro enfoques se creó una matriz de doble entrada que permitió caracterizar el enfoque conceptual de cada una de las definiciones según el cuadrante donde era ubicada:

ENFOQUES	SIMPLICIDAD	COMPLEJIDAD
DESCRIPTIVO	Enfoque Uno (descriptivo simple)	Enfoque Dos (descriptivo complejo)
TEÓRICO	Enfoque Tres (teórico simple)	Enfoque Cuatro (teórico complejo)

Los resultados obtenidos se presentan en el siguiente cuadro, que como se puede observar, ilustran la existencia de una prevalencia abrumadora de los enfoques de la simplicidad (17 de 26) y el descriptivo (21 de 26).



ENFOQUES	SIMPLICIDAD	COMPLEJIDAD
DESCRIPTIVO	Tenti (1995) Castillo (1989) Montaño et. al (1992) Fabara (1996) Gozzer (en Carrasco, 2004) Morrish (1978) Marín y Rivas (1987) De la Torre (1997) Huberman (1973) Bolívar (2002) Rivas (2000) Sánchez (2005) Escudero (1995)	Restrepo (1994 y 1996) Martinic (en Blanco y Messina, 2000) Richland ((en Carrasco, 2004)) González y Escudero (1987) Carbonell (2001) Imbernon (1996) Pérez (s/f) Roger y Agarwala (en Carrasco, 2004)
TEÓRICO	Aguerrondo (1991 y 1992) Vega (1994) Assael y Guzmán (1994) Messina (1995)	Barraza (2005)

Los componentes estructurales de las definiciones

El análisis en este rubro se realizó a partir de la identificación de tres componentes estructurales en casi todas las definiciones: la clase o universo, el objeto u objetivo y las condiciones o circunstancias. El primer componente responde a la pregunta ¿qué es la innovación educativa?, el segundo componente responde a la pregunta ¿cuál es el objeto a innovar? y el tercer componente responde a la pregunta ¿qué condiciones o en qué circunstancias debe darse la innovación?

a) ¿Qué es la innovación educativa? La respuesta a esta pregunta es crucial si se considera que implica insertar a la innovación educativa en una clase o universo; esta primera respuesta constituye el principal acotamiento de la definición y establece el universo de posibilidades de lo que puede ser llamado innovación educativa.



En las definiciones que constituyen la base de datos construida para el presente análisis se pueden encontrar una multiplicidad y diversidad de respuestas como se puede observar en los siguientes ejemplos:

- Una Transformación (Tenti, 1995)
- Un hecho nuevo (Castillo, 1989)
- Una tendencia hacia el mejoramiento (Montaño et. al. 1992)
- Acto eminentemente creativo (Fabara, 1996)
- Modo nuevo de estructuración (Gozzer, en Carrasco, 2004)
- Introducción de algo nuevo y diferente (Morrish, 1978)
- Idea, práctica u objeto percibido como novedad (Roger y Agarwala, en Carrasco, 2004)
- Acción deliberadamente realizada (Marin y Rivas, 1987).
- El proceso realizado en forma deliberada (Sánchez, 2005)
- Un proceso de gestión de cambios específicos (De la Torre, 1997)
- Posicionamiento crítico y reflexivo (Escudero, 1995)
- Un proceso de creación cultural (Messina, 1996)
- Provocación de procesos, conductas, objetos que son nuevos (Restrepo, 1994)
- Conjunto de procesos, ideas y estrategias (Carbonell, 2001)

Este conjunto de definiciones, por mencionar sólo algunas, dejan muchas preguntas en el aire: la innovación educativa es ¿un proceso o un conjunto de procesos? ¿un hecho, una tendencia, un acto, un modo o un posicionamiento?



¿un proceso de gestión o un proceso de creación? ¿un proceso o la provocación de procesos? ¿algo nuevo o algo percibido como novedad? etc.

b) ¿Cuál es el objeto a innovar? La respuesta a esta pregunta presenta la misma multiplicidad y diversidad manifestada en el análisis de la pregunta anterior, con el agregado que en este caso se pueden observar dos tipos de respuestas: aquellas con un alto grado de generalización y abstracción y las que plantean elementos con mayor grado de especificidad.

Entre las primeras se encuentran los siguientes ejemplos:

- Prácticas educacionales corrientes (Martinic, en Blanco y Messina, 2000)
- Prácticas educativas vigentes (González y Escuderos, 1987)
- Procesos formativos (Gozzer, en Carrasco, 2004)
- Las relaciones pedagógicas (Ásael y Guzmán, 1994)
- La práctica institucional de la educación (Imbernon, 1996).
- Los procesos de aprender (Pérez, s/f)

Mientras que entre las segundas se encuentran los siguientes ejemplos:

- Recursos humanos y materiales (Richland, en Carrasco, 2004)
- Materiales, enseñanza y creencias (Bolívar, 2002)
- La gestión institucional, el currículum y la enseñanza (Barraza, 2005)
- Los organizadores de la estructura básica del sistema educativo: la definición del papel que juega la educación y la escuela en relación con la sociedad; la concepción de conocimiento que se adopte; y la concepción de la enseñanza y del aprendizaje, que incluye la definición de las características psicológicas del que aprende (Aguerrondo, 1992)
- Concepciones y actitudes (Montaño et. al, 1992)



c) ¿En qué condiciones o en qué circunstancias debe darse la innovación educativa? La respuesta a esta pregunta corre con igual suerte que las dos precedentes, por lo que se manifiesta en todo su esplendor la multiplicidad y diversidad existente al respecto.

Ejemplos de esta situación se pueden observar en las siguientes definiciones:

- La transformación debe de ser *asumida por las personas que la llevan a cabo* (Castillo, 1989)
- La novedad es *asumida como tal por la unidad de adopción pertinente* (Roger y Agarwala, en Carrasco, 2004)
- El término del cambio producido debe *representar un mejoramiento del sistema educativo* (Marín y Rivas, 1987)
- Los cambios deben tener *como mira el crecimiento personal e institucional* (De la Torre, 1997)
- El proceso puede ser *realizado por un docente o por varios* (Sánchez, 2005).
- La validación o transformación de la educación está *al servicio de valores legitimados ideológica, social, cultural, política y educativamente* (Escudero, 1995)
- Un criterio básico de una experiencia innovadora *es la participación crítica de los que la van a llevar a cabo* (Vega, 1994).
- La innovación suele *responder a una necesidad o problema que regularmente requiere una respuesta integral; puede seguir un modelo centrado en la resolución de problemas y debe de ser impulsada por una gestión democrática* (Barraza, 2005)



A manera de cierre

Al inicio de este trabajo se planteó la existencia de una fuerte problemática en la conceptualización de la innovación educativa, la cual se manifestaba en cuatro indicadores:

- La falta de un marco teórico suficientemente desarrollado y compartido.
- Diferentes denominaciones del término.
- La reducción del contenido conceptual de la innovación educativa al volverse sinónimo de innovación tecnológica en educación
- La subordinación de la innovación (Kayrio) a la mejora continua (Kaizen).

De estos cuatro indicadores sin lugar a dudas es el primero el que representa de manera general la problemática del campo, mientras que los siguientes tres solamente serían indicadores de esa problemática.

A esta primera impresión diagnóstica se le pueden agregar las dos principales conclusiones derivadas del análisis realizado:

- La prevalencia abrumadora de las definiciones descriptivas.
- La existencia de una dialéctica multiplicada/diversidad en los componentes estructurales de las definiciones.

En el primer caso se confirma la tesis sostenida por Blanco y Messina (2000) sobre la inexistencia de un marco teórico suficientemente desarrollado sobre la innovación educativa.

El segundo caso se presenta como una línea de discusión alternativa sobre las definiciones de la innovación educativa, pero de hecho, solamente viene a confirmar la idea de que no existe un marco teórico compartido por todos los interesados y estudiosos del tema.

Estas conclusiones conducen a coincidir plenamente con Blanco y Messina (2000) sobre la ausencia de una teoría suficientemente desarrollada al respecto, Esta situación obedece básicamente a la baja evolución teórico-



conceptual del campo de la innovación educativa por lo que se vuelve un imperativo dejar de verlo como un campo eminentemente descriptivo o prescriptivo y transitar hacia la constitución de un campo teórico-explicativo.

Referencias

- Aguerrondo Inés (1991). *Innovación y calidad de la educación*, en: Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, año III, No. 4. pp. 19-42.
- Aguerrondo Inés (1992). *La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas*, en: Perspectivas, vol. XXII, No. 3, pp. 381-394.
- Assael, J y Guzmán I: (1994) (comp.). *Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales*. PIIE: Santiago de Chile.
- Barraza Macías Arturo (2005), *Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa*, en Innovación Educativa, Vol. 5, Núm. 28, pp. 19-31
- Blanco Roberto y Messina Graciela (2000), *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*, Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello.
- Bolívar A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, España, Síntesis Educación.
- Carbonell Jaume (2001), *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid, España, Morata.
- Carrasco Valenzuela María Engracia (2004) *Modelo de Intervención Social: Propuesta de Innovación Educativa para la Formación en Trabajo Social*, Tesis de la Maestría en Innovación de la Universidad de Sonora.
- Castillo Gabriel (1989). *Innovación Educativa y Programa de Curso*. CPEIP, Santiago de Chile.
- De la Torre, S. (1997) *Innovación Educativa. El proceso de innovación*. Madrid, España: Dykinson.
- Escudero J. M. (1995). *La innovación educativa en tiempos turbulentos*. En Cuadernos de Pedagogía, No. 240, pp. 18-21.
- Fabara Eduardo (1996). "El papel de las innovaciones en un sistema educativo moderno", en: *Encuentro de innovadores e investigadores en educación. Procesos pedagógicos alrededor de los proyectos educativos institucionales*, pp. 28-32 SECAB: Colombia.
- González, M., y Escudero, J. (1987) *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, España: Humanitas



- Huberman A, M. (1973), *Cómo se realizan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación*, Paris, Francia, UNESCO-OIE.
- Imbernon Francisco. (1996). *En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el curriculum, el maestro y su formación*. Buenos Aires, Argentina, Magisterio del Río de la Plata.
- Marín y Rivas (1987) *Sistematización e innovación educativas*. Madrid. España. UNED.
- Messina Graciela (1995). *Innovación en Educación Básica de Adultos. Sistematización de 6 experiencias*. Oficina regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago.
- Montaño Aedo E. et. al. (1992). *Orientaciones acerca de las innovaciones educativas, la diversificación y la investigación en el marco de la flexibilización curricular*. Gobernación del Valle del Cauca/Secretaría de Educación Departamental: Colombia.
- Morrish I. (1978), *Cambio e innovación en la enseñanza*, Salamanca, España, Anaya
- Pérez Alcalá María Socorro (s/f), *La innovación de los aprendizajes en educación a distancia*, en la Revista La Tarea
- Restrepo, Bernardo. (1996): «La colaboración entre innovadores e investigadores. Clave para potenciar el desarrollo y la productividad de la innovación», en: *Encuentro entre innovadores e investigadores en educación*, pp. 57-72. Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello.
- Rivas, M. (2000). *Innovación Educativa, teoría procesos y estrategias*. Síntesis.
- Sánchez Ramón Juan Miguel (2005), *La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de Castilla-La Mancha*, en la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y Cambio en educación, Vol. 3, No. 1, pp. 638-664
- Suárez Barraza Manuel Francisco (2007), *El Kaizen. La Filosofía de la Mejora Continua e Innovación Incremental detrás de la Administración por Calidad Total*, México, Panorama.
- Tenti Fanfani E. (1995). *Seminario-Taller Internacional de Innovaciones Educativas*, en: Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, año VII, No. 20. pp. 11-90.
- Vega Rodolfo (1994). "Innovaciones educativas y su relación con los materiales educativos. Aportes para una discusión conceptual", en: *Materiales educativos e innovaciones*, Convenio Andrés Bello, pp. 49-92.



LA FORMACIÓN INICIAL Y LA ACTUALIZACIÓN DE MAESTROS. SU RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA

Manuel Ortega Muñoz

Mucho se estudia, se habla y hasta se critica acerca de la enseñanza que desarrollan los maestros en su grupo, que si es buena, que si es mala, que si es nueva, que si es anticuada, que si es efectiva, que si es obsoleta, pero lo que realmente debe importar, ya que es la base para adquirir una forma de enseñanza, es la formación inicial y la actualización que están recibiendo los futuros maestros y maestras en servicio, ya que si dicha formación inicial y actualización no es lo suficientemente efectiva, es decir, no está respondiendo a las necesidades y a los intereses sociales, no podrá proporcionar a los responsables de la educación las herramientas indispensables para ejercer una enseñanza eficaz y eficiente dentro de su labor y proporcionar a las futuras generaciones una educación realmente integral de acuerdo a lo escrito en nuestra constitución.

El propósito de este ensayo es demostrar el peso tan importante que tienen la efectiva formación inicial y actualización de los maestros en el desarrollo de una eficaz y eficiente forma de enseñanza, para con ello proporcionar una mayor y mejor educación integral que responda a los intereses y necesidades que tanto apremian y agobian a nuestra sociedad.



Respecto a la formación inicial Latapí (2002), nos dice que en una visión a largo plazo, la formación de los maestros no sólo es asunto central para mejorar la educación sino constituye el mecanismo fundamental para reoxigenar el sistema educativo: los nuevos maestros no son sólo sustitutos de los que mueren o se jubilan, son la vía por la que el sistema renueva sus prácticas, cuestiona sus tradiciones, acepta nuevas visiones teóricas, se abre al conocimiento y se revitaliza". (Foro de formación y actualización de docentes y su relación con la equidad y la calidad de la educación).

De igual forma nuestra Constitución y la Ley General de Educación nos dicen que: La formación inicial de los profesores de educación básica tiene carácter nacional, con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país.

Esta necesidad constituye la principal razón de la existencia de planes de estudio nacionales para la formación inicial de profesores de educación básica que, mediante un conjunto de propósitos, contenidos básicos y formas de organización, garantiza una formación común, adecuada a las finalidades del sistema educativo nacional. Al mismo tiempo, permite atender las demandas más importantes que la diversidad regional, social y cultural del país le exige al sistema educativo y, en particular, al ejercicio docente.

Un punto importante a señalar, con respecto a la formación inicial, es el mencionado por Greybeck, Moreno y Peredo (2003) el cual nos dice que: enseñar requiere flexibilidad, creatividad, y una actitud de búsqueda. En el desempeño cotidiano, un buen profesor adapta, afina, recrea, actualiza lo que había aprendido para que sea apropiado en su salón de clase o en su área de estudio. (Reflexiones acerca de la Formación de Docentes).



También Latapí (2002) nos dice que hay insatisfacción respecto a la formación inicial por las siguientes razones:

- Los sistemas de formación inicial no han atendido, por décadas, a los requisitos de ingreso de los estudiantes, principalmente al elemento relacionado con la "vocación" del candidato.
- Se señala también la incapacidad del curriculum para proporcionar una formación humana integral y de verdadera calidad.
- Y finalmente se critica la endogamia de la formación docente, que produce una estrechez mental y cerrazón defensiva a los conocimientos de otros campos disciplinarios.

Con respecto a la actualización del magisterio se puede decir que esta debe de ser efectiva y permanente, así como una sociedad nunca permanece estática, tampoco los maestros nos podemos quedar con lo que aprendimos al salir de la escuela normal, sino que debemos de preocuparnos y ocuparnos en introducir a nuestros esquemas mentales, nuevos conocimientos pedagógicos que nos ayudarán en el cumplimiento de nuestro objetivo, que es el otorgar a los niños una educación integral y estas fuentes de actualización en gran parte deben de ser ofertadas y promovidas por el Estado.

Es importante establecer la inminente necesidad de actualización que los docentes en servicio tienen, para no caer en la obsolescencia y la rutina anacrónica. Conviene señalar que se parte de entender la actualización como un programa tendiente a la revisión permanente de los avances teóricos y metodológicos en la ciencia pedagógica y en la disciplina o área de estudio. Un profesor que sigue utilizando los mismos procedimientos año tras año, pronto



se enfrentará con estudiantes frustrados y con un pobre desempeño académico como resultado (Greybeck, Moreno y Peredo. 2003).

Al respecto la SEP ha implementado, en uno de los puntos relevantes del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Actualización Permanente del Magisterio, que trae consigo dos tipos de talleres: Talleres Generales de Actualización (TGA) y los Talleres Breves de Actualización (TBA).

Pero esto no es suficiente, a la SEP le están haciendo falta espacios para que el magisterio tenga la oportunidad efectiva de actualizarse, no me refiero a sólo realizar talleres, sino a motivar al magisterio con la implementación de más y mejores diplomados, cursos, talleres, programas y estudios de posgrado, donde se adquieran los recursos suficientes e indispensables para que puedan desarrollar su labor con eficacia y eficiencia.

Acerca de la formación docente, Díaz Barriga (2002) nos menciona que se requiere habilitarlo en el manejo de una serie de estrategias (de aprendizaje, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo, etc.) flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos y al contexto de su clase, de tal forma que pueda inducir (mediante ejercicios, demostraciones, pistas para pensar, retroalimentación, etc.) la citada transferencia de responsabilidad hasta lograr el límite superior de la ejecución que se busca.

Finalmente, Díaz Barriga (2002) nos menciona 11 principios constructivistas para la formación del docente:

1. Atiende el saber y el saber hacer
2. Contempla el contenido de la materia, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la práctica docente



3. Toma como punto de partida el análisis y el cuestionamiento del pensamiento didáctico del sentido común
4. Es el resultado de la reflexión crítica y colaborativa del cuerpo docente
5. constituye un proceso de reflexión que intenta romper barreras y condicionamientos previos
6. genera un conocimiento didáctico integrador y una propuesta para la acción.
7. contempla el análisis del contenido disciplinar, en el marco del proyecto curricular y educativo en cuestión
8. abarca: conceptos, principios y explicaciones (saber); procedimientos (saber hacer); actitudes, valores y normas (saber ser, saber estar, saber comportarse, saber por qué se hace)
9. potencia los componentes metacognitivos y autorreguladores del conocimiento didáctico del profesor
10. considera estrategias para la solución de problemas situados
11. promueve el cambio didáctico: la clarificación conceptual de la labor docente, el análisis crítico de la propia práctica, las habilidades específicas del dominio donde se enseña y la adquisición de estrategias docentes pertinentes. (Díaz Barriga, 2002)

Respecto a la enseñanza iniciaríamos por definirla y mencionar el papel tan importante que tiene dentro de la labor educativa que desarrollan los maestros. Definir enseñanza es enumerar una serie de conceptos que invocan el cambio y la transformación. El cambio y la transformación de los pensamientos, actitudes, hábitos, costumbres y comportamientos de los alumnos que los lleven a analizar, criticar y reflexionar los acontecimientos que



sucedan a su alrededor, para comprender y apropiarse lo que le será útil a lo largo de su vida, de ahí lo importante del papel que desempeña la enseñanza dentro de la educación.

Históricamente la enseñanza se manifiesta como una actividad eminentemente humana que aparece y se desarrolla en un contexto de carácter sociocultural. (Rosales, 1988)

Gimeno (1982) nos menciona que la enseñanza puede definirse, en tanto que acción práctica, como una técnica que orienta el aprendizaje en orden a conseguir unas metas consideradas como algo positivo. Para que esa técnica se estructure científicamente debe basarse en unos principios teóricos válidos científicamente.

De igual forma Pérez Gómez (2000) nos dice que la enseñanza es un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumno/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad.

Estableciendo una relación entre enseñanza y el maestro, Postic (1978 en Rosales, 1988) define la enseñanza es una acción dialéctica organizada y orientada por una persona que tiene una posición privilegiada en el grupo para provocar las modificaciones del comportamiento en los miembros del mismo, tiene lugar en un contexto caracterizado desde el punto de vista sociológico. El que enseña es quien con mayor frecuencia toma la iniciativa de las secuencias de interacción y suscita las reacciones de los alumnos. Y es él quien se encuentra en el origen dialéctico subyacente en el acto de enseñanza.



De igual forma nos dice Langford (citado por Carr, 1998) que, como la enseñanza es una actividad dirigida a un fin, no es posible conocerla ni comprenderla si se la aísla del contexto social en el que tiene lugar. Dado que la enseñanza es una actividad social, los esquemas conceptuales que rigen la "forma de ver y hacer" del maestro se derivan de la tradición y están profundamente inmersas en los ambientes institucionales en los que trabajan los maestros. Según Langford, esto supone que los maestros modifican y perfeccionan su actividad reflexionando críticamente sobre las tradiciones de pensamiento que configuran su propia experiencia práctica. La mejor manera de perfeccionar la forma de trabajar para conseguir los objetivos y fines educativos de los maestros consiste en revisar el saber y las creencias inherentes a sus propios esquemas conceptuales, y no en aplicar el saber derivado de los esquemas conceptuales que rigen la investigación científica o teórica.

Por lo antes expuesto respecto a la formación inicial y la actualización de los maestros y su relación con la enseñanza, el objetivo de todo encargado o responsable de la educación de los alumnos será la de ofrecer una enseñanza de calidad, sobre la cual Carr (1998) nos menciona que ésta no puede mejorarse sino mejorando la capacidad de los maestros de llevar a la práctica sus valores educativos. Este proceso de mejora sólo puede ser un proceso de investigación en el que los maestros reflexionan sobre su actividad en cuanto actividad educativa de forma racional y sistemática. Sin olvidar, de igual forma, lo que nos menciona Rosales (1988) la enseñanza constituye una actividad perfeccionable a través de la recogida de datos sobre su realización, la reflexión sobre los mismos y la adopción de decisiones de perfeccionamiento.



A este respecto Latapí (2002) expresa que: "la formación y actualización del maestro dada su centralidad y trascendencia nos ayudan a avanzar hacia la calidad y la equidad de nuestra educación. El maestro es un profesional del conocimiento, obligado a estar atento a su continua evolución tanto en las disciplinas que enseña como en las ciencias del aprendizaje.

Esto debiera marcar su formación inicial y ésta debiera ser la orientación predominante de los programas de actualización. La pasión por conocer y por conocer cómo conocemos para ponerlo al servicio de los niños y jóvenes es rasgo distintivo del maestro". (Foro de formación y actualización de docentes y su relación con la equidad y la calidad de la educación).

Sobre lo anterior, Rosales (1988) nos dice que puede afirmarse que el estudio de la función docente está en el punto central de las preocupaciones didácticas y curriculares, que desde su origen se vinculan estrechamente con la actividad de enseñar y la reflexión sobre la misma. No es necesario insistir en la trascendencia que presenta en el proceso didáctico la actuación del profesor, punto de origen de la calidad de la enseñanza y en la educación.

Conclusiones

Todo maestro debe de estar consiente de su gran tarea que tiene frente a la sociedad y sus demandas, debemos de comprometernos a sacar nuestra invaluable labor adelante para cumplir con los fines de la educación, de igual forma nunca debemos de olvidar el importantísimo papel que tenemos y representamos dentro de la educación, esa educación que es el principal factor que llevará a toda sociedad al desarrollo. Como lo escribe Carbonell (2001) la



principal fuerza impulsora del cambio son los profesores y profesoras que trabajan coordinada y cooperativamente en los centros y que se comprometen a fortalecer la democracia escolar.

La formación inicial debe dotar al futuro docente de los instrumentos y herramientas necesarias para poder obtener de sus alumnos el mejor y más completo aprovechamiento escolar, es decir, desarrollar en él una educación integral.

La actualización del magisterio debe ser un arma para el gobierno y sus políticas educativas con el fin de hacer valer y llevar a cabo lo escrito en el artículo tercero de nuestra Constitución, así mismo, los maestros debemos de estar concientes de que nuestra labor requiere de la adquisición de nuevos conocimientos para poder satisfacer a una sociedad siempre en constante movimiento.

Los maestros debemos de tener en mente día con día que del tipo de enseñanza que desarrollemos al interior de nuestras escuelas dependerá el alcanzar los objetivos de la educación, esa educación que ayudará a las futuras generaciones a desenvolverse de la mejor manera en sociedad.

La función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia. (Díaz Barriga, 2002)

Enseguida podemos mencionar algunas características que debería tener la enseñanza para cumplir de la mejor manera con los objetivos de la educación. Primeramente la enseñanza debería de desarrollarse como actividad heurística (Pérez Gómez, 2000) donde se explica que la vida del aula debe de interpretarse como una red viva de intercambio, creación y transformación de



significados. Los procesos de aprendizaje son, en definitiva, procesos de creación y transformación de significados. La intervención docente en el aula se encamina a orientar y preparar los intercambios entre los alumnos/as y el conocimiento, de modo que se enriquezcan y potencien los sistemas de significados compartidos que van elaborando los estudiantes.

Así mismo, una enseñanza eficaz y eficiente debe de contribuir a conformar una comunidad democrática de aprendizaje (Gitlin, 1990; Goodman, 1989, en Pérez 2000) donde el conocimiento, las relaciones sociales, la estructura de las tareas académicas, los modos y criterios de evaluación y la propia naturaleza y función social de la escuela acepten someterse al escrutinio público de los estudiantes y los docentes y a las consecuencias de sus reflexivas determinaciones.

Para finalizar mencionamos dos ideas fundamentales a tomar en cuenta acerca de lo que representamos los maestros y lo importante de nuestra labor.

Resaltando la labor de los maestros, en el pensamiento ideológico de Vasconcelos (1924), refiere: "Llevo algunos años de ser, por ley, el jefe de los maestros. En realidad nunca he podido sentirme jefe plenamente, porque debe mandar quien está más alto moralmente, y yo no puedo comparar mi empeño, aunque ha sido grande, con el mérito indiscutible de la labor oscura y constante de quienes saben que no tendrán otra recompensa que la de sus propios corazones llenos de bien. Haced de la educación una cruzada y un misticismo; sin fe en lo trascendente no se realiza obra alguna que merezca el recuerdo. El magisterio debe mirarse como una vocación y debe llevarse adelante con la ayuda del gobierno, si es posible; sin su ayuda, si no la presta, pero fiándolo



todo en cada caso a la fe en una misión propia y en la causa del mejoramiento humano.”

Díaz Barriga (2002), por su parte menciona que hoy más que nunca la profesión de la docencia enfrenta diversos retos y demandas. Es un clamor social que la tarea docente no se debe restringir a una mera transmisión de información y que para ser profesor no es suficiente con dominar una materia o disciplina. El acto de educar implica interacciones muy complejas las cuales involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, de valores, etc. de manera que un profesional de la docencia debe de ser capaz de ayudar de manera propositiva a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas.

Referencias

- Poder Ejecutivo Federal (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México, Autor
- Carbonell, Jaime (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, Morata. pp. 13-40
- Carr, Wilfred (1998). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla, Diada Ed., pp. 5-24
- Congreso de la Unión (2002) *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Autor
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2 ed. México. McGraw-Hill, pp. 1-20



Gimeno Sacristán, José. (1982) "La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza", en: Pérez Gómez, Ángel I. y Julián Almaraz. *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid, Zero., pp. 467-499

Greybeck, B. et. al (2003). *Reflexiones acerca de la Formación de Docentes*.

Latapí, Sarre P. (2002). *¿Cómo aprenden los maestros?* Observatorio Ciudadano de la Educación y Contracorriente A.C. Foro de formación y actualización de docentes y su relación con la equidad y la calidad de la educación.

Congreso de la Unión (1993) *Ley General de Educación*., México, Autor.

Pérez Gómez, Ángel I. (2000), "Enseñanza para la comprensión", en: Gimeno Sacristán, José y Ángel I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. 9 ed. Madrid, Morata. pp. 78-114

Rosales López, Carlos (1988). *Didáctica. Núcleos fundamentales*. Madrid, Narcea. pp. 13-18, 35-48 y 121-150

Vasconcelos, José (1924), "*Discurso del Día del Maestro*", en: SEP, Boletín de la Secretaría de Educación Pública, Tomo III, Núm. 5 y 6, 2º. semestre de 1923 y 1er. semestre de 1924, pp. 859 a 865.



EDUCACIÓN COMPARADA: UNA DISCIPLINA CON GRANDES PERSPECTIVAS

Flavio Ortega Muñoz

Han transcurrido casi dos años desde que leí por primera vez un artículo acerca de educación comparada, de ese momento a la fecha, he revisado documentos de varios autores, he hecho consultas en internet y he analizado algunos de los sistemas educativos más importantes del mundo; elementos que han permitido formularme conceptos y una postura propia en relación a este tema que desde un principio atrajo mi atención.

La educación comparada es un tema que me ha resultado interesante, considero que es una disciplina que brinda muchas bondades en el sentido de que analizar el trabajo realizado en otras regiones, en otros estados o países, y compararlo con el trabajo local, provoca un enriquecimiento de la experiencia en cuanto a educación se refiere y por ende, la toma de decisiones estará fundamentada en experiencias exitosas y adecuadas al contexto. Y es que es menester hacer algo para mejorar nuestro sistema educativo, es urgente una reestructuración de fondo.

Por lo antes expuesto, asumo que la educación comparada es una disciplina con grandes perspectivas, que entre otros aportes, ayuda a conocer y comprender la actuación educativa fuera del contexto local; y en consecuencia,



se puede llegar a una reflexión más profunda sobre el propio sistema, representa además un valioso instrumento para la elaboración y ejecución de proyectos educativos. Sin embargo, es imprescindible tomar en cuenta algunas consideraciones preliminares para dicha empresa.

Así, mi exposición se enfoca a tres aspectos que considero de especial relevancia: 1) Deben dejarse de lado las discusiones infructuosas sobre el estatus de la educación comparada, 2) esta disciplina debe utilizar libertad teórica y metodológica para tomar los aportes que devienen de otros paradigmas para avanzar realmente en la consecución de su objetivo principal y, 3) debe utilizarse como un instrumento fundamental en la formulación de políticas educativas.

En cuanto al objeto de estudio de la educación comparada, el método, su finalidad y hasta su denominación, muchas han sido las polémicas surgidas. Pareciera que al hablar de educación comparada no hubiera un consenso y hasta pareciera que hay ambigüedades en todos sentidos, por lo que considero necesario puntualizar en los tres aspectos antes mencionados.

Así, no se profundizará más sobre sus fundamentos, principios o fines. No se pretende hacer un estudio sobre los principales aportes de los autores más influyentes, tampoco se abordarán las transformaciones que ha sufrido la educación comparada como campo de estudio, ni las discusiones que ha generado. Tampoco es la intención hacer un recorrido histórico a través de las etapas por las que ha transcurrido.

El objetivo es brindar algunos elementos de reflexión sobre los tres aspectos antes citados, como alternativa para una fundamentación más sólida y para alcanzar una mayor eficacia de la educación comparada como campo de



estudio. Desde luego que no son los únicos aspectos que deben revisarse o replantearse para lograrlo, pero considero que estos son elementales.

Lo único claro es que no deben ignorarse las aportaciones que puede brindar esta disciplina, si se unifican criterios, si se trabaja con responsabilidad y decisión, no cabe duda que el campo de la educación comparada representa una excelente alternativa para el constante mejoramiento educativo y por ende, cultural, económico y social de una región determinada.

La Educación Comparada, ¿disciplina o ciencia?

El desarrollo histórico de "las ciencias" hacia finales del siglo XIX presenta algunas características que facilitan la comprensión de las tendencias en el sentido de querer otorgar el estatus de ciencia al campo de la educación comparada por los sucesores de Jullien de París.

En referencia a lo anterior, Mollis (1993) afirma que el "positivismo", como visión del mundo y de la cultura burguesa hegemónica, había construido las justificaciones del racismo, de las guerras y del imperialismo. Así, el siglo XIX, plagado por un recalcitrante "culto a la ciencia", se caracterizó por el predominio de un optimismo que crecía a medida que el hombre descubría que dominaba la naturaleza y por ende, sus leyes.

Me atrevo a decir que el deseo por convertir a la educación comparada en un cuerpo teórico con validez universal, se convirtió en el imperativo categórico para querer alcanzar el estatus científico; pugna que inició desde la formulación de los principios fundamentales del estudio científico de la



educación comparada por Kandel (1933), y que se mantiene hasta nuestros días. Pero, ¿es realmente fructuosa esta polémica? ¿La educación comparada cuenta con un objeto de estudio bien definido, con un cuerpo teórico establecido, con una metodología precisa y demás elementos necesarios como para "lograr" el estatus de ciencia? ¿La educación comparada obtendrá mayor prestigio y presencia mundial "logrando" el estatus de ciencia? La respuesta es un claro, contundente y triple NO.

Creo que al igual que en educación en términos generales, no se puede hablar de educación comparada como ciencia, sino de ciencias aplicadas a ésta. Y es que la educación comparada (cuyo objeto de estudio es la educación), necesita el apoyo de supuestos teóricos y metodológicos de las ciencias sociales como sociología, psicología, economía, política, entre otras.

No obstante, el afirmar lo anterior no significa restar importancia a la educación comparada. Al contrario, considero que ésta es un campo relativamente nuevo que tiene muchas bondades (algunas de ellas ya se han citado). Pienso que ante las condiciones actuales del Sistema Educativo Mexicano, que se encuentra "invadido" por políticas educativas (con corte economicista y descontextualizadas) propuestas por organismos internacionales, la educación comparada representa un vía para dejar nuestra dependencia hacia éstos, si es que se logran establecer las condiciones y responsabilidades necesarias y se planea a largo plazo un proyecto en el que estén inmersos todos aquellos elementos educativos (más adelante se profundizará en este sentido).

Además, no por el puro hecho de "lograr" el estatus científico, la educación comparada va a ser mejor, ni va a erradicar las deficiencias que se



tienen en materia de educación. Tampoco va a alcanzar una mayor presencia en el contexto mundial, ni un mayor prestigio.

La pugna por alcanzar el estatus científico de la educación comparada es superficial, infructuosa y hasta irrelevante. Como si los presupuestos del positivismo fueran los elementos primordiales del éxito de una disciplina, como si dichos presupuestos fueran la única verdad, como si el positivismo contemplara la totalidad de los fundamentos para el constante mejoramiento de nuestra sociedad, como si no fueran necesarios los postulados de otros paradigmas como el interpretativo y el crítico.

Los esfuerzos deberían estar encaminados a lograr el consenso en cuanto a los principios, fundamentos, fines y metodología de la educación comparada; a tener una mayor responsabilidad en la aplicación de este tipo de estudios, a realizar un trabajo serio, a tener apertura a los aportes de otros paradigmas, a mantener una actitud de constante evolución, a concebirla como un valioso instrumento para el diseño y aplicación de políticas públicas educativas, pero no con el propósito de alcanzar un estatus científico (que a mi entender no hace falta), sino con el firme propósito de mejorar la educación en el mundo, de esta manera se ganará presencia y prestigio mundial. Con todo y todo, prefiero una disciplina llamada educación comparada con estas características.

La cooptación metodológica, una alternativa necesaria

Habitualmente, gran parte de las investigaciones en el área de educación comparada, dando escasa importancia a los procesos que se desarrollaban en la



escuela, se centran de forma casi exclusiva en el análisis cuantitativo de los insumos y, en especial, de los productos. Se suponía que los resultados podrían atribuirse sin más al sistema educativo estudiado, con independencia de las fuerzas externas que influyen en su funcionamiento o de las interrelaciones que se originan en su interior.

Y es que en oposición a lo que plantea Carlos E. Olivera (1988), quien dice que los principales problemas se encuentran en el campo general de la ciencia de la educación, y no en el campo de la educación comparada como tal; considero que la educación comparada necesita un replanteamiento en sus bases metodológicas.

Es un desafío que han planteado varios autores y que al parecer, no ha generado respuesta alguna, como si los métodos cuantitativos fueran suficientes para explicar los resultados y como si estos fueran suficientes para explicar el complejo campo de la educación.

En una palabra, asumo que en educación comparada es menester una cooptación metodológica, es necesario utilizar y/o adherir los procedimientos de investigación cualitativos para comprender íntegramente los procesos que se desarrollan, así como los resultados que se obtienen en educación.

Los procedimientos cuantitativos son insuficientes, arrojan sólo descripciones que no toman en cuenta los procesos que ocurren en la escuela, como determinantes en los resultados que se obtienen. Al hacer mención de procesos, me refiero a la microcultura de una institución u objeto estudiado, a la cultura que se vive como consecuencia de interacciones entre sus elementos, a la estructura institucional construida por fuerzas externas e internas.



La alternativa es pues, una cooptación metodológica, es decir, sin llevar a cabo un cambio paradigmático, es imprescindible una conjunción entre la metodología cuantitativa y cualitativa. Una metodología cuanti-cualitativa que permita la descripción, explicación y comprensión de los resultados, pero como producto de los procesos que se generan en el ámbito educativo y que se mencionaron anteriormente.

Al respecto, autores como Masemann y Weiss (1990) afirman que sólo los métodos cualitativos permiten comprender la naturaleza de los procesos y resultados de la educación; en consecuencia, es necesario el empleo de procedimientos cualitativos para su estudio.

Creo además, que la posibilidad de una conjunción de los métodos cuantitativos y cualitativos de investigación permitirá efficientar y revitalizar el trabajo comparativo en educación. De esta manera, se identificarán cabalmente los elementos que representan la excelencia o no de un sistema educativo, como base para el constante mejoramiento en el campo de la educación (reformas); asimismo, se podrá reflexionar sobre el papel que desempeña la educación en la sociedad de la que formamos parte.

Dado que la educación comparada se caracteriza actualmente por albergar una amplia variedad de concepciones, debates y perspectivas teóricas, creo que es urgente que se inicie un debate respecto a sus fundamentos metodológicos, que lejos de representar una grieta o división, aporta un signo de fortalecimiento.

Quizás, la apertura a este debate en relación a la posible conjunción metodológica represente una vía para el consenso sin representar un abandono de su esencia, al contrario, pienso que la educación comparada es un campo



relativamente nuevo que está en evolución, es un campo que exhorta un replanteamiento metodológico como opción para adquirir vitalidad.

Así pues, la cooptación de metodología cuantitativa y cualitativa es un desafío que merece respuesta urgente. Igualmente, es una alternativa que no se reduce a la descripción del currículo oficial y a los atributos de los elementos que conforman el objeto estudiado, sino que permite explicar y comprender la interacción de estudiantes, profesores, padres de familia y sociedad; además de la estructura y "cultura" de las instituciones como elementos decisivos en los resultados sociales, culturales, económicos y políticos de la enseñanza escolar.

La educación comparada como instrumento para formular políticas educativas

Sin duda alguna, los hallazgos que se obtengan de los estudios en educación comparada, deben estar impregnados por consideraciones pragmáticas, con miras a mejorar las prácticas del aula y de las políticas del sistema educativo en general. La reforma educativa y la planificación para la sobrevivencia y crecimiento nacional deben ser de importancia suprema. En este sentido, las naciones deben concebir a las reformas en educación como medios para lograr la unidad nacional, para mejorar las habilidades, conocimientos y calidad de vida; instaurando programas de desarrollo de la educación, la ciencia y la cultura; así como para estimular y mantener la colaboración internacional.



En este sentido, Kandel (1933), enfatizaba la importancia que adquiere el estudio comparado de la educación en lo que respecta a la formulación de políticas educativas, la obligación de los que se dedican a la educación comparada es facilitar las tareas del hombre de Estado con los frutos de su investigación. Por consiguiente, esta disciplina puede y debe auxiliar a la política.

Sin embargo, la educación comparada, como cualquier campo aplicado, está abierto al potencial exceso de uso por los que desean utilizar sus resultados para sostener un programa específico de cambio. Es decir, el uso auténtico de un estudio comparado no reside en la apropiación y propagación al por mayor de prácticas surgidas en el extranjero, sino en el análisis cuidadoso de las condiciones bajo las cuales ciertas prácticas extranjeras entregan resultados positivos.

Muchas ocasiones esta "intención por mejorar" los sistemas educativos por los gobiernos, se convierte en la implantación de soluciones fáciles a problemas complejos. Nuestro país es un claro ejemplo, hoy en día vemos como México es "invadido" por políticas educativas propuestas por organismos internacionales que son solamente "mejoralitas" para problemas complejos; y el inconveniente no radica en dichas propuestas, sino en la recepción acrítica por parte de los encargados de la educación en México, en la incapacidad para contextualizar aquellas políticas, en la falta de compromiso de todos los actores educativos del país, en la ineptitud para generar una reforma educativa de fondo e incluso, en la no utilización de estudios comparados como una posible solución fundamentada en hechos y problemas reales.



¿No sería mejor empezar a promover medidas integrales que contribuyan a reformar estructuralmente al país? Pienso que un buen estudio comparado, puede aportar elementos que no aportan aquellas políticas educativas propuestas por organismos internacionales a las que hice referencia hace un momento. Mediante un estudio comparado, se identifican las potencialidades de una posible política, además se identifican los límites de la misma y por ende, es factible prever adaptaciones en base al contexto local.

Pero la clave está en que ese estudio comparado emerja localmente, es decir, no podemos estar con la esperanza de que los organismos internacionales nos resuelvan las carencias educativas (que desde luego no es su intención), aquel estudio comparado debe ser realizado por un organismo mexicano, por especialistas mexicanos, con financiamiento mexicano, con espíritu mexicano, si realmente queremos avanzar en materia educativa. Aunque existe la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMEC), tiene aún poca presencia en el contexto nacional y mucha dependencia de la iniciativa internacional.

Asimismo, a la anterior afirmación se le suma otra implicación que considero de gran importancia. Al decir que debe crearse y consolidarse un organismo que se encargue de realizar los estudios comparados como base para la formulación de políticas educativas, no estoy asumiendo que debemos seguir reproduciendo esta mala práctica de que las reformas vengán de arriba hacia abajo.

Surge al respecto una interrogante: ¿dónde debe nacer la educación de tipo comparativo y la cultura de la comparación?, la respuesta es sencilla y compleja a la vez. Ésta debe nacer en nosotros mismos (docentes), en nuestra aula, en nuestro medio; sin embargo, el grave problema radica en que no



estamos acostumbrados a las comparaciones, a la competitividad, al trabajo en equipo. Debemos superar la incapacidad para asumir la diferencia de ideas, de propuestas, de metodologías; simplemente como divergencias que nos llevarán al constante mejoramiento, y es que dichas diferencias se convierten la mayoría de las ocasiones en problemas personales por dicha incapacidad.

En una palabra, la educación comparada representa un valioso instrumento para el diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas, pero este proceso debe ser llevado por un organismo puramente mexicano que responda a las necesidades e inquietudes que a la vez expresemos todos aquellos que estamos vinculados con la tarea educativa.

De esta manera, tendremos mejores resultados porque se facilitará la comprensión de nuestra propia educación y sociedad, porque será de ayuda a políticos, administradores y docentes, como herramienta para estimar la posición educativa local en el plano internacional; además de que estas contribuciones estarán sustentadas en una reforma integral en la que toda la sociedad tomará parte.

Comentarios Finales

Quizá la conclusión más importante de este trabajo y del estudio de la educación comparada a lo largo de casi seis meses, es que a pesar de las dificultades que ha enfrentado y que son propias de una disciplina relativamente nueva y en evolución, la educación comparada es una disciplina con grandes perspectivas porque representa un instrumento valioso para la comprensión y mejora de la educación y de la sociedad en general. Es una



opción viable para cultivar en nuestra sociedad una tradición de rico entendimiento y conocimiento de las otras sociedades con las que compartimos el planeta.

Aunque cabe resaltar que debe tener una apertura para seguir reformulándose. La polémica por alcanzar un estatus científico es superflua, irrelevante, el esfuerzo debe estar encaminado en pos de lograr la consolidación, mediante un trabajo serio, mediante un trabajo consensuado que busque la unificación de criterios sobre sus principios, metodología, y sobre todo, la consecución de su objetivo fundamental: la mejora constante de la educación y de la sociedad.

Debe mantener asimismo, una actitud flexible para tomar los aportes que devengan de otros paradigmas. Los procedimientos cuantitativos son insuficientes para evaluar resultados en base a procesos, es necesaria pues, una cooptación metodológica cuanti-cualitativa, que lejos de representar un rompimiento con sus fundamentos, representa una alternativa que brinda vitalidad y eficiencia al campo de la educación comparada.

Además, la educación comparada constituye una opción útil, para dejar de lado la dependencia de nuestro gobierno hacia los organismos internacionales, una opción para adquirir la responsabilidad real de implantar políticas educativas propias encaminadas al constante mejoramiento social y educativo que demanda nuestra sociedad.

Es el momento de comenzar una reflexión conjunta, gobierno y sociedad, acerca de los resultados, de los problemas y deficiencias de nuestro sistema educativo, no con el fin de terminar con lo que se ha venido realizando bien. Por el contrario, con el fin de buscar cuáles son los aciertos, que sí los tiene,



profundizar en ellos, ampliar sus beneficios y tratar de sacarlos de las rutinas del sistema formal. Por esa vía, es probable que haya proyectos más eficaces para atacar los rezagos, al mismo tiempo que se emprende una contienda por tener un sistema de educación democrático y equitativo, público y de calidad para todos los mexicanos.

En resumidas cuentas, con un adecuado tratamiento, esta información contribuirá a ampliar el conocimiento que hasta el momento se tiene de la educación básica y, por consiguiente, habrá mejores bases para diseñar e implementar políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación en México, además de la elaboración de diagnósticos confiables, los consensos entre actores, las estrategias integrales y una reforma estructural.

Referencias

- Kandel, I. L. (1933), *Los usos de la diversidad*. Boston. Houghton Mufflin.
- Olivera, Carlos E. (1988), *La educación comparada: hacia una teoría fundamental*, *Perspectivas*, vol. XVIII, no. 2.
- Masemann, V. L. (1990), "La etnografía crítica en el estudio de la educación comparada", en Altbach, P. G. y Nelly G. P. (comp): *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid, Mondadori.
- Mollis, Marcela (1993), "La educación comparada de los 80: Memoria y Balance" en *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 2. Argentina.



NORMAS PARA COLABORADORES

Los trabajos que se presenten podrán ser de dos tipos:

1. **ENSAYOS:** Trabajos argumentativos con una fuerte fundamentación teórica que aborden temas relacionados con el ámbito educativo, en cualquiera de sus niveles o dimensiones de análisis. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
2. **PROPUESTAS:** Trabajos prescriptivos con una sólida fundamentación teórica y/o empírica que culminen con una propuesta de análisis, intervención, transformación o innovación. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página

Las referencias bibliográficas deben constar completas al final del trabajo, escritas en el siguiente orden: autor (apellido y nombre), año de edición entre paréntesis, título de la obra en letra cursiva, lugar y editorial. Ejemplo Padilla Aria Alberto (1996), *Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985*, México, UAM-Xochimilco.

Se deberá presentar un resumen del trabajo de entre 100 y 200 palabras. El título del trabajo deberá ser lo más breve posible; entre 8 y 10 palabras. En caso necesario utilice mejor un subtítulo.

Las notas a pie de página deberán evitarse en todo lo posible e incorporar cualquier material explicativo en el mismo texto; en caso de no ser posible se presentarán al final del trabajo. Para las referencias en el texto se utilizará el estilo Harvard (Padilla, 1996, p. 132); en caso de varios autores se sintetizará con et. al. Sin embargo todos los autores deberán aparecer al final del trabajo en las referencias. Se recomienda cuidar que las citas y notas al final del texto concuerden con las referencias.

Deberá incluirse un currículum abreviado del autor no mayor de 150 palabras.

El trabajo deberá ser escrito en letra Comic Sans MS del No. 12, en el caso del resumen y del currículum del autor deberán ser escritos en Comic Sans MS No. 10. Para resaltar las palabras o frases que se consideren convenientes únicamente se utilizarán las negritas o cursiva. Los márgenes serán de 3 cm. en cada uno de los lados.

Se deberán presentar tres copias del trabajo, acompañados de un disquette en que conste archivado el material; trabajo, resumen y currículum en archivos separados. Se recomienda utilizar el procesador de texto Word 97 o 20



SUGERENCIAS EN LA INTERNET

REVISTA RÉPLICA No.2

<http://www.upd.edu.mx/librospub/revistas/replica02.pdf>

ARTÍCULOS CENTRALES

Eugene Bardach.

Una propuesta para el análisis de políticas (pag. 4)

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

La calidad educativa (pag. 13)

Raymundo Carrasco Soto

Educación y Crisis (pag. 40)

Jesús Flores García

OPINIÓN

Educación y Desarrollo (pag. 57)

Gonzalo Arreola Medina

Los yunquetos del "Jesús María" (pag. 60)

Arturo Barraza Macías

Resultados del Programa Escuelas de Calidad (pag. 63)

Hilda Martínez Fernández

COMUNICADOS DEL OCE-CD

La Integración Educativa ¿En secundaria? (pag. 65)

(Comunicado No. 2)