



Instituto Universitario
Anglo Español

Caracterización de Modelos Escolares. **Una mirada objetiva**



ISBN: 978-607-9003-28-9



9 786079 003289

David Alejandro Sifuentes Godoy
Adla Jaik Dipp
Rolando Cruz García
COORDINADORES

Caracterización de Modelos Escolares. Una mirada objetiva

COORDINADORES

DAVID ALEJANDRO SIFUENTES GODOY

ADLA JAIK DIPP

ROLANDO CRUZ GARCÍA

Autores

Arlín García García, David Alejandro Sifuentes Godoy, Carlos Geovani García Flores, José Luis Cuauhtémoc García Rodríguez, Isidro Barraza Barraza, Ismael López Arreola, Ma. Elena Martínez Jiménez, Nancy Diana Quiñones Ponce, Norma Patricia Cisneros Sandoval.

Primera Edición: **Marzo de 2016**

Editado en: **Durango, Dgo., México.**

ISBN: **978-607-9003-28-9 T**

Editor:

Instituto Universitario Anglo Español

Línea Editorial:

Modelos Escolares y Sistema Educativo

Diseño de portada:

M. C. Roberto Villanueva Gutiérrez

**No está permitida la impresión,
o reproducción total o parcial por cualquier otro medio,
de este libro sin la autorización por escrito de los editores.**

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	5
ANTECEDENTES	6
<i>Capítulo 1</i>	
GESTIÓN BASADA EN LA ESCUELA: ¿ÉXITO O MODA PASAJERA?	18
Arlín García García	
<i>Capítulo 2</i>	
REALIDAD DE LA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA EN MÉXICO.....	33
David Alejandro Sifuentes Godoy	
<i>Capítulo 3</i>	
EL VOUCHER EDUCATIVO: ENCANTOS Y DESENCANTOS	67
Carlos Geovani García Flores	
<i>Capítulo 4</i>	
LAS ESCUELAS CHÁRTER ¿UNA OPCIÓN PARA LA EDUCACIÓN EN MÉXICO?	81
José Luis Cuauhtémoc García Rodríguez	
<i>Capítulo 5</i>	
ELECCIÓN ESCOLAR ¿QUÉ PODEMOS HACER SI LA CALIDAD EDUCATIVA DE LA ESCUELA PÚBLICA NO NOS CONVINCE?.....	93
Isidro Barraza Barraza	
<i>Capítulo 6</i>	
DEL CAMPO PARA LA CIUDAD, UNA APROXIMACIÓN A LAS ESCUELAS AUTOSUFICIENTES.....	108
Ismael López Arreola	
<i>Capítulo 7</i>	
EL MODELO EMPRENDEDOR: UN RETO PARA LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	125
Ma. Elena Martínez Jiménez	
<i>Capítulo 8</i>	
EN BÚSQUEDA DE LA LIBERTAD Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. UN ACERCAMIENTO AL MÉTODO MONTESSORI.....	137
Nancy Diana Quiñones Ponce	
<i>Capítulo 9</i>	
LA ESCUELA INCLUSIVA.....	155
Norma Patricia Cisneros Sandoval	

INTRODUCCIÓN

Estudiantes de la séptima generación del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español han plasmado en este libro un análisis de diversos modelos educativos que abordaron para su estudio en un módulo incluido en su currícula denominado **ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL MODELO ESCOLAR EDUCATIVO**, y si bien su riqueza estriba en que son propuestas que en su momento fueron innovadoras, y mucho de su esencia se ha quedado para siempre en el sistema educativo, lo más valioso es que reflejan la personalidad y naturaleza propia de cada uno de los estudiantes participantes en la obra.

En el capítulo uno Arlín García García presenta el documento **GESTIÓN BASADA EN LA ESCUELA: ¿ÉXITO O MODA PASAJERA?** y comenta que este modelo tiene un enfoque administrativo cuyo propósito es ubicar recursos, tomar decisiones y responsabilidades desde los centros escolares, tomando distancia de la autoridad centralizada.

El capítulo dos muestra la **REALIDAD DE LA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA EN MÉXICO** en el sentir de David Alejandro Sifuentes Godoy, quien analiza su desarrollo en el contexto internacional desde sus inicios hasta finales de los 50's, y posteriormente la realidad mexicana incluyendo antecedentes y datos estadísticos sobre cobertura educativa en el país.

Carlos Geovani García Flores, presenta EL VOUCHER EDUCATIVO: ENCANTOS Y DESENCANTOS en el capítulo tres, y examina el origen, concepto, y características específicas del modelo; enriquece el documento con su punto de vista sobre la posibilidad de realizar un estudio experimental sobre el tipo de voucher que es otorgado por el gobierno a los padres de familia para pagar el servicio educativo de sus hijos en cualquier centro escolar.

LAS ESCUELAS CHÁRTER ¿UNA OPCIÓN PARA LA EDUCACIÓN EN MÉXICO?, es el capítulo cuatro que nos ofrece José Luis Cuauhtémoc García Rodríguez, expone la forma en que se conforman, como operan, y sus características principales, concluye con una serie de elementos a considerar que a su juicio favorecen la creación de este tipo de escuelas en México.

El capítulo cinco corresponde al documento ELECCIÓN ESCOLAR ¿QUÉ PODEMOS HACER SI LA CALIDAD EDUCATIVA DE LA ESCUELA PÚBLICA NO NOS CONVENCE? que presenta Isidro Barraza Barraza, quien aborda el método Montessori, la escuela imán y la escuela chárter; así como las características que las vuelven viables para ser adoptadas por el sistema educativo en México.

Ismael López Arreola nos regala en el capítulo seis un análisis denominado DEL CAMPO PARA LA CIUDAD, UNA APROXIMACIÓN A LAS ESCUELAS AUTOSUFICIENTES, en el cual analiza las regiones económicas, las características escolares y de financiamiento del modelo escolar que ofrecen las Escuelas Autosuficientes y su posible implementación en el nivel de educación media superior en México.

En el capítulo siete Ma. Elena Martínez Jiménez presenta EL MODELO EMPRENDEDOR: UN RETO PARA LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, considera

en su análisis que educar bajo un modelo emprendedor en las Instituciones de Educación Superior es el camino a seguir ante las reducidas oportunidades que ofrece el sector empleador a los egresados de dichas instituciones.

El método de María Montessori se ve plasmado en el trabajo EN BÚSQUEDA DE LA LIBERTAD Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. UN ACERCAMIENTO AL MÉTODO MONTESSORI que presenta Nancy Diana Quiñones Ponce en el capítulo ocho, nos comenta que el método se basa en el principio de libertad, una condición necesaria para lograr el aprendizaje de manera natural, obteniendo de ello la independencia y el placer por el conocimiento.

Finalmente en el capítulo nueve, Norma Patricia Cisneros Sandoval nos habla acerca de LA ESCUELA INCLUSIVA, desde cómo se originó y como ha ido incursionando en México, reconociendo que el movimiento a favor de la inclusión va más allá del ámbito educativo y se manifiesta en otros sectores como el laboral, el de salud, el de participación social, y todas aquellas esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas.

Ponemos a su disposición esta obra, esperando sea de utilidad, sobre todo a los estudiantes de posgrado en educación, y les dé más luz acerca del origen, concepto y características de los modelos que analizan los autores en cada uno de los capítulos que se presentan.

ANTECEDENTES

El Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español cuenta con tres líneas editoriales, una de ellas está relacionada con el tema de Modelos Escolares y Sistema Educativo. Dentro de esta línea editorial se encuentran tres libros fruto del análisis de diversos actores del ámbito educativo inmersos en la investigación educativa, cada libro es el conjunto de diversos artículos de divulgación sobre las tendencias y modelos escolares presentes en el discurso educativo de cada contexto, mismos que son el antecedente de la presente obra.

El primer libro desarrollado dentro de esta línea editorial fue coordinado por el Dr. Arturo Barraza Macías en el año 2009 y tiene por título: “Tendencias y Modelos para la Escuela del siglo XXI”, tiene como finalidad ofrecer una caracterización general de la tendencia o modelo escolar que aborda cada artículo.

Esta obra está conformada por 16 artículos de divulgación agrupados en cuatro bloques. El bloque uno denominado *Tendencias Políticas* está formado por tres artículos: “School Choice o Elección de Escuela”, “La Escuela Inclusiva en México” e “Innovando las Escuelas”; el segundo bloque titulado *Modelos Organizacionales* cuenta con tres artículos: “¿Qué es una escuela Imán?”, “Autonomía Escolar o Administración Basada en la Escuela” y “Sistemas CADI. Escuelas Primarias Humanistas Proyecto Primavera”; el tercer bloque *Modelos de Atención a la Diversidad* aborda temas como “Escuelas Aceleradas”, “Escuelas Inclusivas. Su

conceptualización” y “Escuela Multicultural”; finalmente el bloque cuatro nombrado *Modelos Pedagógicos* cierra con seis artículos: “Escuelas Fe y Alegría”, La escuela Inteligente. Solución para encontrar el conocimiento activo”, “Las escuelas eficaces y el liderazgo escolar”, “Escuela Inteligente: Alternativa a considerar para la revitalización de la educación”, “Escuela Nueva de Colombia” y “Escuela Eficiente”.

El segundo libro de esta línea titulado “Modelos escolares contemporáneos, su abordaje a través de análisis comparativos” fue coordinado por el Dr. Arturo Barraza Macías en 2012, en esta obra se analizan 16 modelos educativos a través de la disertación entre ellos, obteniendo ocho análisis comparativos, todos estos modelos educativos tienen en común ser considerados innovadores para su época, dicha obra se analizará de manera especial posteriormente debido a su interesante análisis comparativo.

El tercer título de esta línea editorial fue editado en el año 2014 y coordinado por el Dr. Arturo Barraza Macías, esta obra es titulada *Modelos Organizacionales y/o Pedagógicos para la Escuela del Siglo XXI* y se constituye por nueve capítulos.

El primer capítulo “Las Escuelas Imán. Una Atracción Académica” da cuenta de manera general, de la corriente de descentralización que desencadenó el movimiento de elección de escuela y, en particular, del consecuente surgimiento de la escuela magnet o imán como producto social y político derivado de la segregación racial de facto entre grupos étnicos de Estados Unidos.

El segundo capítulo “La Educación Inclusiva. Dudas y Temores del Modelo”, trata el tema de la educación inclusiva a partir de las dudas y temores que genera.

El tercer capítulo denominado “Escuelas de tiempo completo” aborda los fundamentos del programa, el papel de los involucrados y la estructura de la propuesta

pedagógica, así como también un análisis breve de los resultados y las posibilidades de implementación en México.

En el cuarto capítulo llamado “La Escuela Inteligente”, la autora analiza desde sus principios prescriptivos este modelo.

El quinto capítulo titulado “Escuelas Eficaces y Políticas Educativas en México” realiza un análisis a partir de la política educativa mexicana.

En el sexto capítulo nombrado “Elementos para una Escuela Razonablemente Estresante. Prolegómeno para un Modelo de Escuela Saludable”, se presenta una propuesta sucinta para configurar una escuela razonablemente estresante.

El séptimo capítulo “Escuelas Aceleradas” presenta un análisis de este modelo educativo de tradición estadounidense.

El octavo capítulo “Escuelas Fe y Alegría: ¿Una Escuela viable para el Sistema Educativo Mexicano?”, discute la pertinencia de esta escuela para el contexto mexicano y por último en el capítulo nueve “Escuelas que Aprenden: El cambio educativo y los profesores” se realiza una reflexión sobre las organizaciones de aprendizaje con relación al cambio educativo mexicano.

Cada una de estas obras aborda diversos modelos educativos desde distintas perspectivas, sin embargo, el segundo libro de esta línea titulado “Modelos escolares contemporáneos, su abordaje a través de análisis comparativos” realiza una interesante disertación por lo cual se consideró conveniente analizarlo un poco más a fondo.

En la tabla 1 se presenta una síntesis de las escuelas analizadas en este libro.

Tabla 1
Características de las escuelas analizadas

Escuela	Bases en las que se sostiene	Objeto	Objetivo	Fundamentación teórica / modelo pedagógico
Escuela Acelerada	Es la escuela y no el alumno, el responsable del bajo rendimiento escolar	Fracaso escolar	Aprendizaje de conocimientos considerando las diferencias en su adquisición y las situaciones de rezago educativo.	Constructivista y sociocultural
Escuela de tiempo completo	Entre más tiempo permanezca el niño en un ambiente educativo, este repercutirá de manera positiva en su aprovechamiento y desarrollo	Fracaso escolar	Desarrollo integral y humanista de los alumnos que viven en situaciones de vulnerabilidad social, para potenciar la igualdad de oportunidades y su inserción productiva en la sociedad.	Constructivista y sociocultural
Escuelas Fé y Alegría	Servicios educativos desde una perspectiva social en zonas de pobreza y alta marginación. Amor hacia los alumnos	Educación popular de calidad, centrado en la persona	Actitud de crecimiento, de reflexión y búsqueda de mejorar las condiciones de pobreza, que buscan trascender en la libertad y solidaridad, con una propuesta pedagógica para la transformación desde las comunidades, que convierten la escuela en un centro de desarrollo comunitario para el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones.	Constructivista Enfoque cognitivo
Escuelas Charter	Aprendizaje lento, "adaptado" a las necesidades de los alumnos, principalmente con bajo rendimiento académico	Rendimiento académico	Crear nuevos modelos educativos, Privatizar las escuelas públicas, fomentar prácticas pedagógicas relativamente innovadoras.	Constructivista
Escuela	Bases en las que se sostiene	Objeto	Objetivo	Fundamentación teórica / modelo pedagógico
Escuela inclusiva	No solicita requisitos para el ingreso, sus puertas están abiertas a todas las personas que convivan en una comunidad, sin importar sus diferencias culturales, económicas o alguna discapacidad	Inclusión escolar, derecho humano a la educación	Atiende alumnos con diversidad de características e incluye personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales. Fomenta valores para crear una sociedad más justa.	Constructivista

Bono escolar	Cheque emitido al estudiante por el gobierno, por una cantidad de dinero equivalente a la que el estado debiera invertir en la educación del alumno en alguna escuela pública, para que cubran los gastos generados por su educación	Libre elección de escuela	Promover la competición entre las escuelas privadas y públicas, para mejorar y ofrecer mayor calidad educativa, lo que origina mayor matrícula, y por ende, mayores apoyos económicos	
Escuelas inteligentes	Se basa en dos factores principales: el aprendizaje como consecuencia del pensamiento; y el aprendizaje como un conocimiento profundo con flexibilidad y uso activo	Aprendizaje basado no solo en lo que se conoce, sino pensar a partir de lo que se conoce	El aprendizaje es consecuencia del pensamiento a través de la instrucción didáctica, el entrenamiento y la enseñanza Socrática.	Constructivista
Escuelas eficaces	Hacer mucho con poco	Rendimiento académico	Lograr obtener resultados por encima de los esperados de acuerdo a sus recursos, ya sean humanos, culturales, económicos.	
Escuela de procesos innovadores	Se centra en la innovación de la enseñanza que brinda el docente.	Innovación educativa	Centra su idea de modelo escolar innovador en dos prácticas: la docencia, que constituye el eje rector de una escuela innovadora y la gestión institucional, que posibilitar que se desarrolle al interior de las escuelas una docencia innovadora.	Corriente psicológica instruccional
Escuelas con Innovación Tecnológica	Principios educativos basados en: Uso de tecnología de alto nivel, investigación y alianza con la comunidad circundante.	Innovación tecnológica	Crear un modelo educativo que permita desarrollar prácticas innovadoras, incorporando la más alta tecnología a favor del aprendizaje de los estudiantes.	Corriente psicológica cognositivista

En la primera de las comparaciones se encuentra el artículo titulado “Escuela Acelerada y de Tiempo Completo. Dos modelos educativos vigentes de atención a la diversidad”, donde los resultados encontrados establecen que los dos modelos educativos tienen como finalidad atender las necesidades educativas de las personas con trayectorias académicas poco exitosas y que están en situación desfavorable como pobreza y/o vulnerabilidad (Méndez , 2012).

El segundo análisis se presenta en el artículo titulado “Escuelas de Tiempo Completo y Escuelas Fe y Alegría. Un sentido comparativo”, se concluye que los dos modelos tienen una perspectiva amplia para continuar adelante como parte de las agendas educativas en sus respectivos ámbitos, así mismo ambos modelos tienen en común un fundamento constructivista, por otro lado los objetos, objetivos y bases son distintas; las Escuelas Fé y Alegría tiene como base servicios educativos desde una perspectiva social en zonas de pobreza y alta marginación donde su objeto son las personas en situación de vulnerabilidad mientras que las escuelas de tiempo completo tiene como premisa que entre más tiempo permanezca el niño en un ambiente educativo, este repercutirá de manera positiva en su aprovechamiento y desarrollo, teniendo como objeto prevenir el fracaso escolar (Gracia, 2012).

El tercer análisis se presenta en el artículo titulado “Escuelas Charter y Escuelas Aceleradas. Estudio comparativo”, se ultima que ambos modelos convergen en una metodología constructivista, un rol activo del alumno, un rol pasivo del docente, una infraestructura pequeña y ambas tienen como objeto el mejoramiento del rendimiento académico. Por otra parte ambos modelos distan en cuanto al ritmo del aprendizaje, mientras en el modelo de escuelas Charter el aprendizaje es lento adaptado a las necesidades del alumno, en las escuelas aceleradas el aprendizaje es acelerado con rediseño de estrategias; así mismo otra diferencia sustancial es que las escuelas Charter tienen como objetivo crear nuevos modelos educativos mientras las escuelas Aceleradas tienen como objetivo crear mejores escuelas (Rocha, 2012).

El cuarto análisis se presenta en el artículo titulado “Escuela Inclusiva vs Escuela de Tiempo Completo” donde se encuentran las siguientes similitudes: ambos modelos tienen una metodología constructivista, los dos modelos tienen un currículo

común con la variante de que el currículo de la escuela inclusiva tiene el plus de ser abierto y flexible. Las diferencias encontradas en esta comparación son las siguientes: el modelo inclusivo nace de la necesidad de una educación para todos mientras que el modelo de tiempo completo de la necesidad de prevenir el fracaso escolar, en el rubro de atención el modelo inclusivo atiende a todo tipo de estudiante sin distinción mientras el modelo de tiempo completo no acepta a alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales, los requerimientos en ambos modelos son diferentes mientras en la escuela de tiempo completo se aprovecha la infraestructura existente en la escuela inclusiva se requieren profesores e infraestructura especiales (Rodríguez, 2012).

El quinto análisis se presenta en el artículo titulado “Análisis comparativo entre los programas de la Política de Elección de Escuela: Bono Escolar y Escuelas Charter”, este análisis exhibe la nula similitud entre estos modelos educativos. Por un lado, está la escuela denominada Bono Escolar, que es un vale otorgado al estudiante emitido por el gobierno, por una cantidad de dinero equivalente a la que el estado debiera invertir en la educación del alumno en alguna escuela pública, para libremente elija donde estudiar; por otro lado, están las escuelas Charter, que son escuelas de inscripción abierta y gratuita, subvencionadas por autoridades públicas, en función del número de alumnos matriculados; se asemejan a las escuelas privadas porque sus creadores mantienen el derecho a dirigir el centro. La investigación concluye que es visible que su aplicación en México sería inoperante, en la primera opción, porque gran parte de las escuelas están ubicadas en comunidades donde sólo existe una opción educativa, y en la segunda, se ha demostrado su fracaso como estrategia de equidad (Lozano, 2012).

El sexto análisis se presenta en el artículo titulado “Modelos educativos de las Escuelas Fe y Alegría (EFA) y Escuelas Inteligentes (EI): análisis comparativo” donde se estudian dos modelos educativos que buscan, por un lado, satisfacer necesidades de la sociedad y por otro solucionar las disfuncionalidades de los modelos educativos tradicionales, ambos modelos se sustentan en una serie de principios, la EFA trasciende mucho más allá de la instrucción académica, al tratar de formar al individuo como una persona íntegra. La EI destaca el mayor valor de la práctica educativa en el desarrollo del conocimiento generador. Ambos modelos consideran a la utilidad del aprendizaje como la razón de ser del mismo, en EFA el aprendizaje es consecuencia del pensamiento a través de la instrucción didáctica; mientras que para EI el aprendizaje está de la mano con el pensamiento. Por otra parte, la EI presenta un esquema metodológico basado en el conocimiento generativo y adopción de la complejidad como medios de logro del aprendizaje; mientras la EFA basa su metodología pedagógica en la promoción integral de vida saludable y respeto por la diversidad cultural, todo en torno a la comunidad (Hernández, 2012).

El séptimo análisis se presenta en el artículo titulado “Análisis de modelo de Escuelas Eficaces y Escuelas Aceleradas. Medios para garantizar la calidad”; Ambos modelos, escuela acelerada y eficaz implican un cambio real en la dinámica escolar, con visión clara de atención a la diversidad, en pro de propiciar mejores experiencias de aprendizaje y en consecuencia se logre no solo la cobertura escolar sino la calidad, efectividad y pertinencia de la educación, al asegurar un incremento en el rendimiento no solo académico sino social y moral de los alumnos. La escuela eficaz tiene como objetivo lograr obtener resultados por encima de los esperados de acuerdo a sus recursos, ya sean humanos, culturales, económicos, mientras que las escuelas

aceleradas tiene por objetivo lograr un aprendizaje de conocimientos considerando las diferencias en su adquisición y las situaciones de rezago educativo (Montes, 2012).

El octavo análisis se presenta el artículo titulado “Escuelas de Procesos Innovadores versus Escuelas con Innovación Tecnológica”, Se establece una diferencia entre dichas escuelas en el objeto, objetivo, y bases en las que se sustenta, por una parte, la Escuela de procesos innovadores se centra en la innovación de la enseñanza que brinda el docente, mientras que las Escuelas de innovación tecnológica se centra en principios educativos basados en el uso de tecnología de alto nivel, la investigación y la alianza con la comunidad circundante. Aunado a esto, la Escuela de procesos innovadores centra su idea de modelo escolar innovador en dos prácticas: la docencia y la gestión institucional. La primera de ellas constituye el eje rector de una escuela innovadora, mientras que la segunda de ellas, se convierte en su principal soporte, al posibilitar que se desarrolle al interior de las escuelas una docencia innovadora; mientras la escuela de innovación tecnológica se centra en crear un modelo educativo que permita desarrollar prácticas innovadoras, incorporando la más alta tecnología a favor del aprendizaje de los estudiantes, finalmente se indica que la Escuela de procesos innovadores sigue una corriente psicológica instruccional mientras la Escuela de innovación tecnológica una Corriente psicológica cognositivista (Barraza, 2012).

Referencias

- Barraza, A. (2012). Escuelas de Procesos Innovadores versus Escuelas con Innovación Tecnológica. En A. Barraza, *Modelos Escolares Contemporáneos. Su abordaje a través de análisis comparativos* (págs. 110-120). Durango: Instituto Universitario Anglo Español A.C. Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

- Gracia, A. (2012). Escuelas de Tiempo Completo y Escuelas Fé y Alegría. Un estudio comparativo. En A. Barraza, *Modelos Escolares Contemporáneos. Su abordaje a través de un análisis comparativos* (págs. 27-45). Durango: Instituto Universitario Anglo Español A.C. Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Hernández, L. F. (2012). Modelos educativos de las Escuelas Fe y Alegría y Escuelas Inteligentes: análisis comparativo. En A. Barraza, *Modelos Escolares Contemporáneos. Su abordaje a través de análisis comparativos* (págs. 83-96). Durango: Instituto Universitario Anglo Español A.C. Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Lozano, J. G. (2012). Análisis comparativo entre los programas de la Política de Elección de Escuela: Bono Escolar y Escuelas Charter. En A. Barraza, *Modelos Escolares Contemporáneos. Su abordaje a través de análisis comparativos* (págs. 71-82). Durango: Instituto Universitario Anglo Español A.C. Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Méndez , A. (2012). Escuela Acelerada y de Tiempo Completo. Dos modelos educativos vigentes de atención a la diversidad. En A. Barraza, *Modelos Escolares Contemporáneos. Su abordaje a través de análisis comparativos* (págs. 12-26). Durango: Instituto Universitario Anglo Español A.C. Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Montes, F. V. (2012). Análisis de modelo de Escuelas Eficaces y Escuelas Aceleradas. Medios para garantizar la calidad. En A. Barraza, *Modelos Escolares Contemporáneos. Su abordaje a través de análisis comparativos* (págs. 97-109). Durango: Instituto Universitario Anglo Español A.C. Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Rocha, D. (2012). Escuelas Charter y Escuelas Aceleradas: Estudio comparativo. En A. Barraza, *Modelos escolares contemporáneos. Su abordaje a través de análisis comparativos* (págs. 46-54). Durango: Instituto Universitario Anglo Español A.C. Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Rodríguez, F. (2012). Escuela Inclusiva vs Escuela de Tiempo Completo. En A. Barraza, *Modelos Escolares Contemporáneos. Su abordaje a través de un análisis comparativo* (págs. 55-70). Durango: Instituto Universitario Anglo Español A.C. Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

GESTIÓN BASADA EN LA ESCUELA: ¿ÉXITO O MODA PASAJERA?

Arlín García García
arlin.gg@hotmail.com

“Las personas que avanzan buscan las circunstancias y si no las encuentran, las crean.”
George Bernard Shaw

Resumen

La gestión basada en la escuela surge de enfoques políticos y organizacionales que influyen en el diseño y estructuras de los Sistemas Educativos. Su enfoque es administrativo, tiene como propósito ubicar recursos, tomar decisiones y responsabilidades desde los centros escolares, a distancia de la autoridad centralizada. Representa una descentralización del poder, promueve la toma de decisiones de manera sistemática desde los senos escolares, derivados de metas, políticas, planes de estudio, estándares y rendición de cuentas determinadas desde el centro. Sin embargo, existen elementos necesarios para que ello sea posible, como lo es el trabajo colaborativo, la elaboración de proyectos reales que surgen de las propias necesidades de los centros escolares, y sobre todo, un liderazgo pertinente capaz de romper con la cultura de esquemas cerrados, acostumbrados a recibir indicaciones, caracterizados por una enorme burocracia. Por su modalidad, demanda un fuerte cambio como lo señala Caldwell (2005), desde el centro, como en los planteles, es necesario desarrollar actitudes proactivas, enfocadas a la mejora continua en función de las propias necesidades del centro educativo, de los docentes y alumnos, planear, ejecutar estrategias, evaluarse y aprender de sí mismas, tomando decisiones propias. El objetivo primordial es lograr convertir a los centros escolares en células de transformación educativa, haciendo de ello un modelo interesante que conviene revisar desde la esfera nacional en relación a su eficacia y pertinencia.

Palabras Clave: gestión, liderazgo, proyectos.

Abstract

The school-based management arises from political and organizational approaches that influence the design and structure of the educational systems. Their focus is administrative, aims to allocate resources, make decisions and responsibilities for schools, remote centralized authority. It represents a decentralization of power, promotes decision making systematically from school breasts derivatives goals, policies, curriculum, standards and accountability of certain accounts from the center. However, there are elements needed to make this possible, as is the collaborative work, the development of real projects that arise from the needs of schools and above all, a relevant leadership able to break the culture of closed schemes accustomed to receive indications, characterized by a huge bureaucracy. On the form, demands a strong change as noted Brian J. Caldwell, from the center, as in the schools. It is necessary to develop proactive attitudes, focused on continuous improvement in relation to the particular needs of the school, teachers and students, to plan, implement strategies, evaluate and learn about themselves, taking own decisions. The primary objective is to turn schools into cells of educational transformation, making this an interesting model to be revised from the national level in relation to its effectiveness and relevance.

Key words: management, leadership, project.

El tema de la descentralización ha atraído la mirada de países que dentro de sus políticas educativas pretenden realizar reformas en sus sistemas educativos. Es importante revisar en qué consiste su operatividad y algunos elementos esenciales que permiten que esta estrategia refleje éxito en los resultados de aprendizaje, como lo es el “liderazgo”, un factor clave para llegar al ideal de autonomía que propone este modelo, al ser los directivos quienes cuentan con la capacidad de tomar decisiones sobre asuntos trascendentales en las escuelas.

Iniciemos abordando lo que Caldwell (2005) define como administración basada en la escuela, describiéndola como la descentralización de la autoridad y responsabilidad en la toma de decisiones significativas respecto a las metas políticas, planes de estudio, estándares y rendición de cuentas.

Si bien, esta estrategia transformará las dinámicas escolares, no es posible desligarla del centro, se trata de trabajar de forma articulada en la mejora escolar, por lo que la rendición de cuentas es un elemento de suma importancia como un factor de evaluación de los procesos. Uno de sus objetivos es reducir la burocracia, tan característica de los sistemas educativos y simultáneamente lograr el equilibrio entre la descentralización y la centralización, diluyendo las tensiones que puedan surgir entre las mismas. Significa tener un profundo conocimiento de la operatividad de la administración basada en la escuela desde todas las esferas, permitiendo brindar mayor orientación y apoyo a las instituciones, desde la cúpula jerárquica del sistema hacia los centros escolares.

Es posible el logro de mejores resultados con este modelo. Como nos muestra Caldwell (2005), el caso de Indonesia, de 79 escuelas que emprendieron esta modalidad, hubo destacados avances en asistencia y rendimiento académico; de igual

manera, en los 7 países latinoamericanos, al estudiar escuelas con resultados sobresalientes se encontró que se caracterizaban por operar de manera autónoma, aprovechando las tendencias en el nivel central para inclinarse hacia modelos administrativos y pedagógicos cada vez más descentralizados. Lo anterior pone de manifiesto que cuando se trabajan en proyectos coordinados y desarrollados de forma pertinente, la modalidad tiende a arrojar resultados positivos de distinta índole.

Los resultados favorables obedecen a que las propuestas surgen de necesidades reales, tomadas desde una escala local, permitiendo de forma paralela vigilar los resultados y en función de ellos, modificar estrategias o acciones que redireccionen los propósitos establecidos en el colectivo. Así mismo, como bien señala el autor, se requiere impulsar el capital social enfocado al desarrollo de apoyo mutuo entre la escuela, el hogar, la comunidad, las instituciones religiosas, la empresa, la industria y otros organismos en los sectores públicos y privados.

Analizando los países en los que se ha puesto en marcha como lo son Nueva Zelanda, Australia, Canadá, Estados Unidos, entre otros, se llegó a la conclusión de que el denominador común del modelo radica en el aumento de autoridad y la responsabilidad en el centro escolar. Respecto al liderazgo, el autor señala que es necesario desarrollar competencias en el nivel local: para los maestros, desarrollo profesional enfocado en la evaluación de las necesidades, diseño del plan de estudios, la pedagogía basada en la investigación y el monitoreo continuo; para los directores, serán esenciales los temas como el liderazgo académico, la administración de recursos humanos, la creación de políticas, la planeación, la asignación de recursos, el desarrollo comunitario y el franqueo de los límites entre las escuelas y otros

organismos en los sectores privado y público, que puedan brindar apoyo a las escuelas.

La constante comunicación por medio de redes entre una comunidad que trabaja sobre este modelo, es otro aspecto que Caldwell (2005) señala como fundamental para enriquecer las buenas prácticas, citando oportunamente a Hargreaves (2003, p. 20): “Las redes basadas en el conocimiento no son la alternativa a formas existentes de provisión pública, sino un complemento esencial...”.

Derouet y Dutercq (1997, como se citó en Gather, 2004) puntualiza que:

Hemos pasado de concebir la evolución como un progreso de arriba hacia abajo, a concebirla al revés, de abajo hacia arriba. Y los ámbitos privilegiados del trabajo de los actores son claramente las instituciones escolares, el lugar donde profesorado y alumnado comparten sus vidas, y son también las unidades simbólicas que atestiguan la presencia de la escuela en el pueblo, en un barrio, en un entorno social y económico (p. 11).

Con ello se fortalece la idea de que para lograr cambios radicales, las propuestas sobre las acciones a emprender deberán surgir en el origen de las problemáticas y no como estamos acostumbrados a realizarlo en muchos países, donde un mismo modelo se aplica de manera rigurosa en todo el país, sin considerar las peculiaridades de los contextos.

No obstante, la misma autora señala sesgo en la idea de la autonomía, manifestando que el propio concepto se presta a confusión y cita a Mairieu (1996, pp. 74-75)

(...) está demasiado de moda, demasiado extendida, demasiado utilizada y reclamada para ser verdaderamente significativa. Todo el mundo reivindica la

autonomía, nadie está en contra. En la autonomía, encontramos la formación exaltada en todos los proyectos de institución, la autonomía de las instituciones, recomendada en muchas reformas (...) sin que quede claro, la mayoría de las veces, a través de qué se encarna o cómo se concreta.

Con ello, se destaca la necesidad de conocer y tener claro el concepto de gestión basada en la escuela, si los líderes no tienen identificado el objetivo de la modalidad, serán susceptibles a presentar inconsistencias que derivarán en el fracaso de la misma, por no existir, como se enunciaba al principio del artículo, las condiciones necesarias para que se lleve a cabo con éxito.

Gather (2005) coincide en algunos aspectos que aborda Caldwell (2005), al considerar la autonomía parcial como un proyecto colectivo original, donde se establecen obligaciones y derechos libremente consentidos, que tiene como función principal lograr un equilibrio entre los reglamentos centralizadores y las iniciativas locales. Es decir, el sistema limita líneas de orientación indispensables en la coordinación de la enseñanza y a su vez, exige a las instituciones, mediante un proyecto escrito, cómo trabajan los ámbitos señalados, dando seguimiento y evaluación que permita controlar la calidad y coherencia entre lo escrito y su puesta en práctica.

Los actores de las instituciones habrán de redefinir su papel y función, afinar sus medios de autorregulación que conduzcan al logro de objetivos, desarrollar herramientas para documentar sus gestiones, para ellos mismos y para informar a los coparticipes externos.

Sin embargo, no es suficiente tener un excelente líder, es indispensable que lo respalde un colectivo que se identifique con el proyecto que se desprende del centro

escolar. Representa un cambio mental que permita desarrollar lo que Gather (2005) señala como la cultura de la cooperación, refiriéndose a éste como un modelo sofisticado y metódico en el que los participantes analizan las finalidades del proyecto colectivo, los esfuerzos invertidos (pedagógicos, personales, materiales), los efectos que se logran respecto al progreso de los alumnos y de las competencias profesionales docentes. Esta cultura no deberá ser arbitraria para lograr los resultados. Para garantizar la eficacia deberá estar estrechamente relacionada con valores compartidos por los actores implicados, en lo que Joule y Beauvois (1998) llaman una sumisión libremente consentida, un compromiso en un acto identificado.

Porter (2003) en su libro *Universidad de Papel*, distingue entre dos tipos de corrientes, las prescriptivas y descriptivas en las formas de gobernar, distinguiendo a las primeras en que se detienen en el "deber ser", preocupadas por cómo deberían formularse las políticas y el plan, en lugar de analizar cómo se formulan en los hechos; las segundas son las que conciben el plan de gobierno como producto de la visión del líder, o como el proceso mental, cognoscitivo, del líder. Buscan describir cómo piensa el tomador de decisiones y estudiar, cómo se formulan de hecho las estrategias y el plan. En este sentido, podríamos identificar al modelo educativo en la segunda corriente. Por su parte, Mintzberg (1998) define como "descriptivas grupales" la que comulgan con el concepto de la "organización que aprende" como un proceso donde las estrategias se formulan paulatina y simultáneamente, la organización se adapta.

Las escuelas del modelo educativo de la administración basado en la escuela, en su ejercicio de constante evaluación lleva a cabo una dimensión de conocimiento señalada por Argyris (1987) más tarde con Schön (1974) llamada aprendizaje de "single loop" y "double loop", "aprendizaje-de simple vuelta" y "aprendizaje de doble

vuelta" respectivamente. El primero lo podríamos interpretar como "aprendizaje técnico" (sigue la norma, cumple con ella) y enseguida como "aprendizaje epistemológico o reflexivo" (cuestiona la norma, epistemológicamente, preguntándose por qué existe, si se aplica a todos los casos o puede modificarse). En esta última se identifica a la dinámica de autonomía, en adaptarse a las circunstancias, a los contextos para obtener más y mejores resultados, erradicando la paradoja de "querer curar a todos los enfermos con la misma medicina".

Respecto a los directores, Porter (2003) hace una distinción entre los administrativos y los líderes: los primeros operan con recursos físicos (infraestructura, materiales, tecnología); los segundos operan con recursos emocionales, espirituales que provienen de la organización, de sus valores, compromisos y aspiraciones. Podríamos decir, que el director en este modelo tendrá que desarrollar esta ambivalencia y articular el trabajo de sus instituciones como un todo, donde confluyen los aspectos de ambos.

Según Porter (2003), para promover una mayor efectividad en la implantación de políticas por parte de gobierno, es necesario fomentar la existencia de liderazgos fuertes dentro de la política académica. El gobierno requiere que los centros escolares lleven a cabo un análisis de sí mismas mediante una autoevaluación, actualizando su misión y en general, su proyecto institucional.

Crecer, avanzar, es el objetivo principal del líder. Dicho por Gather (2004) es ejercer una influencia sobre decisiones y acciones de un grupo mayor. Para Sergiovanni (1987) es importante subrayar la importancia de liderazgo como principio de dinámica que: "...responde a la necesidad de conocer lo importante, las prioridades. Al definir las prioridades, es posible tomar conciencia del sentido, construirlo e

incrementar su presencia, expresar los aspectos claves que hacen que la inversión sea excitante y significativa” (p. 121). Con ello, podemos afirmar que al hablar de centros educativos eficaces y sobre instituciones innovadoras, es indispensable contar con la intervención de líderes sólidos y reconocidos.

Centrándonos en el Sistema Educativo Mexicano, existen algunos antecedentes relacionados con políticas de descentralización a partir de la década de los noventas, con la intención de mejorar la capacidad de las escuelas en la toma de decisiones claves para elevar el nivel educativo.

El primero a revisar es el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa en 1992, reconociendo que era necesario atender las condiciones locales específicas y centrarse en resolver problemáticas de los contextos escolares. La intención era corregir el centralismo y burocratismo del sistema educativo, asignando a los gobiernos estatales la responsabilidad de dirigir los establecimientos de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial. Aunque el proyecto era bueno, a partir de ahí, comenzaron a existir los “docentes aviadores” (llamados así porque sólo se dedican a cobrar, existen en la nómina más no en el lugar al que están adscritos) implantados por el nepotismo característico de los gobiernos, sindicato y altos mandos de los sistemas estatales, que vieron en ello, la oportunidad de enfilear miles de personas, que cada sexenio incrementaban la estadística, inflando significativamente los presupuestos estatales destinados a educación, porque es necesario destacar que en muchos de los casos sus sueldos superaban por mucho, los sueldos promedio de personas en activo. Como consecuencia de lo anterior, ha

sido necesario elaborar un censo riguroso en colaboración con el INEGI y la anunciada centralización de pagos nuevamente, desde la federación.

En el 2001 surge una iniciativa de reforma de la gestión institucional y escolar para superar los diversos obstáculos en busca de la mejora educativa, el Programa Escuelas de Calidad (PEC). Se trata de una estrategia federalista de financiamiento, transparencia y rendición de cuentas a la sociedad, coordinaciones interinstitucionales, intergubernamentales y operacionales orientadas a crear las condiciones necesarias para impartir una educación pública con tendencia a la equidad, dando énfasis a la calidad del servicio educativo, atender rezagos en la construcción, mantenimiento y equipamiento de los espacios escolares públicos, coadyuvar a fortalecer acciones orientadas a transformar la gestión escolar para que todos los educandos logran aprendizajes significativos.

El programa tenía como fin transformar el enfoque de la política educativa, de una posición central, que concentrara todas las decisiones acerca de las prioridades, las estrategias, los recursos y su distribución, a un esquema que posibilitara la creación de un modelo de gestión con enfoque estratégico de la escuela hacia el sistema educativo, que involucraba las autoridades responsables de los tres gobiernos (federal, estatal y municipal). Visualizó la participación de los equipos de supervisión, directivos, maestros, alumnos y padres de familia como una auténtica comunidad escolar, capaces de identificar necesidades, problemas y metas que mejoraran la calidad del servicio educativo.

Pero ¿cómo se llevó a cabo en los centros escolares? Sin duda, el programa resultó un apoyo histórico al brindar recursos económicos que las instituciones distribuirían de acuerdo a su Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y el

Programa Anual de Trabajo (PAT). Se modificó la cultura de las escuelas y los docentes con la elaboración de proyectos elaborados a partir de una autoevaluación que permitía detectar las necesidades en cuatro dimensiones: pedagógica curricular, organizativa, administrativa y participación social comunitaria. Y ¿cómo era el proceso de su elaboración? ahí podemos detectar algunas situaciones que desvían el objetivo primordial de su creación. Al inició, se involucraban los colectivos con entusiasmo, sin embargo, el tiempo que demandaban era mucho y las jornadas insuficientes para consensar acuerdos colectivamente de todas las dimensiones, por lo que optaban por distribuirlos en el total de la plantilla de personal, luego los equipos la presentaban y eran aprobadas o ajustadas. Posteriormente fue decayendo la participación optimista de los docentes, los directivos se encargaban de realizar pequeños ajustes que les garantizara su permanencia en el programa. Sí se emprendían acciones importantes en todas las dimensiones, sin embargo, por el recurso económico que se manejaba, se privilegió la mejora en infraestructura. Conforme las escuelas fueron graduadas y dejaban de recibir incentivos económicos, la elaboración de proyectos significo una carga administrativa (por la resistencia colectiva a seguir participando), más que una oportunidad de mejora.

En la actualidad, como parte de las reformas educativas emprendidas en el nivel básico, se implementó el programa “Escuelas de Excelencia para combatir el rezago educativo” que como lo dice su nombre trata de erradicar ese problema mediante acciones que mejoren las condiciones físicas de los centros escolares, basado, principalmente, en el fortalecimiento de la autonomía de gestión que les permita ofertar un servicio educativo de equidad y calidad.

Se pretende que las escuelas identifiquen las carencias particulares para que sean mejoradas a través del Programa, principalmente lo relacionado con su estructura y equipamiento, ejerciendo la autonomía de la gestión en las escuelas se promueven ambientes favorables, permitiendo la mejora (física, materiales educativos, procesos de enseñanza aprendizaje, etc.) de los centros, mediante decisiones colegiadas, que demandan un liderazgo de los directivos, capaces de involucrar a todos los miembros de la comunidad escolar. Al existir mejoras en los ambientes de aprendizaje, simultáneamente se logra un impacto positivo en los resultados académicos, se favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al ser los centros escolares quienes evalúen las debilidades se pondrán de manifiesto la iniciativa, disposición, habilidades, capacidades y herramientas, indispensables para sensibilizarse acerca de las necesidades reales de las instituciones.

La planeación, evaluación, seguimiento, uso eficiente y transparente de los recursos, rendición de cuentas y de los resultados educativos, son elementos que el programa señala como capacidades necesarias en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) para lograr desarrollar con éxito la autonomía de la gestión. Todos los aspectos mencionados empatan totalmente con los señalados en el texto de Caldwell (2005), así como la presencia y función de apoyo de las supervisiones escolares, en el acompañamiento de los centros educativos para contribuir en la eficacia del programa.

Es complejo incluir modalidades de manejo de recursos, nuestra cultura dificulta claridad en la rendición de cuentas, las personas con poder, abusan y se aprovechan para obtener beneficio propio, repitiendo patrones que venimos arrastrando históricamente, que en algunos casos conduce al fracaso de programas de calidad que

podrían cambiar significativamente las dinámicas escolares. Ahí radica la importancia de una vigilancia y seguimiento de agentes externos determinados desde el centro, la comunicación entre los miembros de las comunidades escolares (CTE y consejos de participación social) con las autoridades educativas, de todos los niveles.

Sin embargo, es necesario analizar elementos que podrían incrementar la motivación del gremio para comprometerse ampliamente en mejorar de forma significativa la tarea educativa. Uno de ellos es el salario que se percibe por ejercer la “profesión” docente, que desmoraliza a muchos de sus agremiados, algunos abandonan su empleo y los más calificados son reclutados para ejercer en puestos de mayor jerarquía. Como señala en un estudio realizado en Guanajuato a docentes rurales por Fierro (1992), la mayor parte de los profesores trabajan en doble turno o combinan la docencia con otras actividades para resolver su supervivencia a través de lo que ella denomina “pluriempleo”. Señala que muchos de ellos encuentran denigrante que personas con otros oficios considerados menos calificados, tengan acceso a mejores condiciones de vida. Ahora si la modalidad de la gestión basada en la escuela demanda un amplio compromiso gremial de dar lo mejor de sí, definitivamente existe un choque y contradicción, entre lo que se dice y hace, lo que se quiere y lo que se puede.

Para tomar decisiones colectivas y que los CTE superen el fracaso como instancias de discusión de problemas escolares, es necesario trabajar en jornadas ampliadas, tal vez a contraturno, pero ¿Cómo se puede lograr una vez que las condiciones salariales no lo permiten? ¿Podríamos superar la minoría de docentes comprometidos, bajo esta realidad profesional?

El programa de “Escuelas de Excelencia para combatir el rezago Educativo”, está enfocado prioritariamente a las mejoras en infraestructura, dejando de lado el aspecto pedagógico, el esfuerzo del sistema educativo en el contexto modernizador referente a la autonomía curricular aún es limitado.

Un ejemplo importante es el que exponen Furlán, Landesmann y Pasillas (1992), donde realizan un estudio a un colegio particular en la Ciudad de México con cuarenta años de experiencia, ofertando nivel básico y preparatoria, amplia en su población y en consecuencia, trabajadores, 3000 estudiantes y 300 empleados. A pesar de ser privada, está incorporada a la Secretaría de Educación Pública hasta secundaria. Se caracteriza por la exigencia en el alto nivel de preparación escolar, por su creciente modernización del plantel, de sus políticas, estrategias académicas y sus instalaciones.

En colectivo, gracias a la efectiva comunicación que se da dentro del cuerpo docente, detectan oportunamente las carencias que tienen los programas oficiales y optan por adecuarlos a la filosofía de la institución (agregan materias, se desarrollan actividades de investigación para los maestros, se integran formas distintas de organización de la enseñanza, se cambian contenidos o se modifica la secuencia). Los maestros exponen sus inquietudes basadas en los intereses que los alumnos manifiestan, solicitan la intervención del departamento de orientación educativa y ocasionalmente, expertos de otras instituciones. Los docentes que ahí se desempeñan son calificados como muy cultos, dado que existe mayor responsabilidad porque los padres y alumnos (muchos de ellos hijos de maestros de la UNAM), así lo exigen. ¿Cuál es la diferencia? Podemos identificar varias: la primordial es la libertad curricular que ejercen atendiendo los intereses de los alumnos que cambian de manera

vertiginosa en rangos generacionales, oportunidad que es posible gracias al carácter “privado” de la institución; la preparación profesional de quienes ahí laboran (nivel cultural); la apertura de escuchar propuestas, evaluarlas y si son oportunas, aplicarlas, relacionado estrechamente con la buena comunicación que se promueve de manera interna; la política escolar de una constante modernización.

Es evidente que el éxito de esta institución se debe a muchos factores que desafortunadamente en las escuelas públicas se carece.

Conclusiones

Cuando se hace un comparativo de México con países que siempre aparece en los primeros lugares en rendimiento académico, como por ejemplo Finlandia, nuevamente existen dos factores que caracterizan a este último y que son detonantes en la diferencia: respecto a la preparación profesional, se realiza un análisis académico de quienes ostentan desempeñarse en la docencia, teniendo que graduarse en el 10% de mayor puntaje de escuela secundaria (en el caso de Corea, tienen que estar dentro del 5%) , para ser maestra de jardín de infantes el requisito es tener licenciatura y para primaria deben de tener maestría; respecto al sueldo, los “profesionales de la educación” tienen ingresos similares a los de un ingeniero o un abogado. Lo anterior, jerarquiza la profesión de los maestros y permite que gocen de un enorme estatus social. Si existieran estos factores rigurosamente en nuestro país, facilitaría en gran medida la estrategia de la “Gestión basada en la Escuela”, seguramente la motivación de los docentes de estar comprometidos con sus instituciones aumentaría sobremanera.

De lo anterior podemos concluir que los intentos de incluir la administración basada en la escuela en nuestro país, ha abordado algunos aspectos, dejando otros importantes de lado. Lo ideal sería que esta autonomía incluyera mejoras en infraestructura y libertad de adaptar los materiales oficiales a contextos específicos (libertad curricular), además considerar en los lineamientos de ingreso al servicio profesional docente elementos de la preparación profesional similares a los emplean en países de alto desarrollo (caso de Finlandia y Corea) a lo que el sistema deberá responder con una remuneración (salario) acorde a su preparación y servicios brindados. Esta transformación integral, seguramente sería más efectiva para lograr cambios importantes, tanto en la mejora del sistema, como en los resultados académicos obtenidos.

Referencias

- Caldwell, B. J. 2005. La administración basada en la escuela. Serie políticas educativas. Academia Internacional de la Educación, Instituto Internacional Para la Planeación de la Educación.
- Diario Oficial de la Federación (2014). Secretaría de Gobernación.-Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5349156&fecha=18/06/2014
- Furlán, A., Landesmann, M. y Pasillas, M. A. (1992). La Gestión Pedagógica. Polémicas y Casos. En J. Ezpeleta y A. Furlán, (Comp.) (pp. 138-175). *La gestión pedagógica de la escuela*. UNESCO, Santiago de Chile.
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. España: Graó.
- Porter, L. (2003). *La universidad de papel*. Ensayos sobre la educación superior en México. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH-UNAM).
- Programa Escuelas de Calidad (2013). Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/pec/>
- Programa Escuelas de Excelencia (2014). Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CCAQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.sep.gob.mx%2Fwork%2Fmodels%2Fsep1%2FResource%2F5015%2F1%2Fimagenes%2Fprograma_excelencia_u082.pdf&ei=5AdYVJb4JdHloATiu4DgBA&usg=AFQjCNEMY6ZuOBASm0CLzIPidvtSC4FGLw

REALIDAD DE LA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA EN MÉXICO

David Alejandro Sifuentes Godoy
David_10sg@hotmail.com

“La educación no es un gasto social, sino una inversión económica segura, que logra beneficios a largo plazo, primando, la idea de invertir en capital humano.”

J. Delors

Resumen

El presente documento pretende dar un esbozo del panorama que guarda la educación Abierta y a Distancia en México. Se abordan temas conceptuales del modelo educativo, educación abierta, educación a distancia, educación virtual y la diferencia entre ellas, así mismo se analiza su desarrollo en el contexto internacional desde sus inicios a finales de los 50's, y finalmente se analiza la realidad de la educación abierta y a distancia en México, antecedentes, instituciones relacionadas con el sistema educativo, datos estadísticos sobre cobertura educativa en el país, el modelo educativo, su evaluación, las escuelas y los docentes.

Palabras clave: educación abierta, educación a distancia, panorama

Abstract

This document provides an outlook guarding Open and Distance Education in Mexico. Concepts are analyzed as educational model, open education, distance education, virtual education and the difference between them are discussed, also its development in the international context is analyzed from its beginnings in the 50's, and finally the reality is analyzed Open and Distance Education in Mexico, history, institutions related to the education system, statistical data on education coverage in the country, the educational model, evaluation, schools and teachers.

Key words: open education, distance education, panorama

Introducción

La educación abierta y a distancia, sistemas de enseñanza abierta, sistemas abiertos de aprendizaje, de educación abierta o enseñanza a distancia (por sus distintas denominaciones), fue creada con la finalidad de ampliar la cobertura educativa a través de la implementación de una opción alternativa de enseñanza, generalmente en línea.

En México este modelo comenzó a instituirse desde los años 90's pero de manera lamentable se tergiversó su finalidad, pasó de ser una opción más para los estudiantes a ser el solvento de los alumnos reprobados en el modelo educativo presencial.

Esto se debe a la falta de cultura tecnológica existente en el actual sistema educativo nacional, la brecha digital que cada día deja más "desactualizados" a los docentes sobre los estudiantes, la falta de estructuras políticas, adecuaciones de currículum, infraestructura y equipamiento insuficientes, falta de docentes capacitados y la nula evaluación del modelo debida a la falta de obligatoriedad de la misma, ya que al día de hoy no existe ninguna norma en el sistema educativo nacional que establezca criterios de evaluación para los sistemas educativos abiertos y a distancia.

Es por eso que la realidad de la educación abierta y a distancia en México dista mucho de la idea que originalmente se concibió.

Desarrollo

Todas las corrientes pedagógicas actuales y las propuestas políticas de carácter democrático incluyen como fundamento básico de sus planteamientos la igualdad de todos los ciudadanos ante el acceso a la educación en los diversos niveles promoviendo la equidad, la inclusión y la no discriminación. La educación abierta y a distancia responde a esta necesidad.

En opinión de Villalobos (2002) existen dos tipos de antecedentes a la creación de la universidad abierta, uno, de carácter tecnológico; el otro, de carácter ideológico. El antecedente de carácter tecnológico está dado por el auge de los medios de

comunicación y su utilización en el ámbito educativo a partir de la década de los treinta. Villalobos (2002) considera que antes de la fundación de la Open University (OU), se dieron experiencias educativas a nivel mundial que utilizaron medios de comunicación en programas particulares, sin abarcar estudios formales a nivel universitario.

El otro antecedente, de carácter ideológico, está marcado por los principios de democratización de la enseñanza y justicia social frente a las desigualdades educativas, mismos que adquirieron gran relevancia ante la explosión demográfica de los años 55-66, lo cual impuso la apremiante necesidad de atender la demanda educativa a todos los niveles.

En este sentido, la idea de ofrecer y proveer oportunidades de estudio a una población que por diversas razones no había tenido acceso a ellas vía la universidad convencional.

En sus inicios, la educación a distancia (EaD) estuvo muy vinculada con la educación abierta, entendida esta última como una opción de estudios que no planteaba tantas limitaciones espacio-temporales como los esquemas presenciales. Los sistemas de educación abierta y a distancia se plantearon como una respuesta a las necesidades educativas de aquellos sectores de la población, que por las limitaciones del sistema escolarizado, no podían recibir los beneficios de la educación en sus distintos niveles y modalidades (Angulo, 2005).

Según Thierry (1995), establece cuatro demandas elementales generadas de la implantación de un sistema de educación abierto y a distancia:

- El crecimiento de la población en edad escolar que necesita recibir educación.

- El aumento en el financiamiento de la educación, incrementar la formación de maestros y lograr la actualización de programas educativos.
- El contar con una fuerza de trabajo capacitada que entienda y aplique la tecnología a los procesos de producción, así como el disponer de recursos humanos altamente especializados.
- La posibilidad de obtener empleos y puestos profesionales que difieren de los tradicionales, en ocupaciones que se correspondan con las exigencias tecnológicas.

Las causas que facilitaron este fenómeno son muchas, todas ellas interrelacionadas, pero que pueden sistematizarse básicamente en la siguiente tabla (1):

Tabla 1
Causas de la educación a distancia (Arieto, 2007)

Perspectivas	Causas
Cultural	La realidad de la educación a lo largo de la vida. La necesidad de la educación permanente. El reconocimiento del ámbito formal, no formal e informal de la educación Los requerimientos al desarrollo cultural, profesional de individuos y grupos. Los avances cada vez más rápidos, especialmente en el campo científico y tecnológico. Los constantes cambios en el mundo laboral y profesional.
Sociopolítica	La democratización de la enseñanza, que conlleva el aumento de la demanda social de educación. La incapacidad para atender todas estas demandas por parte de los sistemas formales tradicionales. La existencia de desatendidas capas de la población.
Económica	El sentido de la rentabilidad de los presupuestos para educación. La mejora de la relación inversión-beneficios. La necesidad de flexibilizar la rigidez de los sistemas convencionales.
Pedagógica	El avance de la pedagogía y la psicología. La búsqueda de sistemas innovadores para atender nuevas demandas.
Tecnológica	El avance de las nuevas tecnologías. La consolidación de los nuevos canales de comunicación.

Por otro lado algunas características de las instituciones que ofrecen este modelo educativo son (Garces, 2010):

- Política educativa orientada a la apertura.
- La utilización de una metodología de enseñanza, basada en la combinación de medios de comunicación y materiales didácticos diversos.
- Atención a una población con características y condiciones particulares.
- Rol distinto que se les atribuye a los agentes educativos (docentes y estudiantes) en relación con los que desempeñan comúnmente en la modalidad presencial.
- Existencia de una organización institucional particular para la consecución de los propósitos y objetivos educativos.

Diferencia entre educación abierta y educación a distancia.

Respecto a la búsqueda de fundamentación teórica para la Educación abierta y a Distancia, resulta una tarea que implica examinar las características de la educación abierta, y distinguir las principales diferencias conceptuales entre ambas dimensiones.

Autores como Popa-Lisseanu (1988), Escotet (1991) y Trilla (1996), contrario a la perspectiva de Cirigliano (1983), coinciden en considerar lo inadecuado de usar el término abierto para referirse a una modalidad diferente a la educación formal, que se imparte de manera presencial en aulas de edificios escolares y bajo horarios preestablecidos. Como afirma Escotet (1991, p. 60), la mayor incoherencia de la

educación a distancia se produjo desde un primer momento, al etiquetarla como educación abierta, en virtud de que:

Tanto las universidades a distancia como las de carácter presencial o contiguo (mal denominadas tradicionales) son abiertas, o al menos, deberían serlo. La educación abierta constituye la génesis y razón de la educación, ya que es inadecuado oponer el término “abierto” a “cerrado”, pues sería imposible entender un tipo de educación cerrada que obviamente contrastaría con cualquier definición de educación.

Villalobos (2002) define a un sistema de estudios abiertos como:

Aquel sistema de enseñanza que mediante una metodología innovadora y currículum elaborado a partir de la demanda de los propios educandos y del medio social, ofrece estudios a una población de adultos en el lugar donde reside, en el entendimiento de que esa población está limitada o imposibilitada para optar por estudios escolarizados. (p.3).

Por su parte, Cirigliano (1983) considera que las características de apertura de la educación abierta se manifiestan en cuanto:

Al ingreso (todos pueden acceder); en cuanto al lugar (no existe un sitio único al que haya que acudir para aprender); en cuanto a los métodos (existen varios modos de aprender); en cuanto a las ideas (existen muchas doctrinas y teorías y es posible tener acceso a todas ellas); y en cuanto a la organización del aprendizaje (el sujeto puede organizar su propio currículum e ir lográndolo a su propio ritmo). Un sistema de enseñanza abierta es tal en la medida que concrete todas o algunas de dichas modalidades de apertura. (p.4)

Cirigliano (1983) agrega que "el aprender abierto supone la posibilidad de que el sujeto defina sus propios objetivos (y aún imagine una profesión o especialidad)".

Implica esfuerzo y responsabilidad para identificar sus limitantes, trabajar en ellas y posteriormente conocer sus metas y las acciones necesarias para alcanzarlas. Implica libertad de organizar su currículum, distribuir tiempos y ritmos para lograr el aprendizaje, identificación de fuentes de conocimiento así como la responsabilidad de evaluar el alcance de sus metas.

Escotet (1991) establece diferencias conceptuales entre la educación abierta y la educación a distancia. Por un lado, identifica a la educación abierta con una política educativa de apertura en el sentido de remoción de restricciones, exclusiones y privilegios, en el marco de la democratización de la educación; por el otro, identifica a la educación a distancia con el uso de una estrategia educativa.

Escotet (1991) explica que la educación, como concepto general, involucra dos procesos: el formativo y el informativo. Cuando se hace referencia al proceso informativo se está hablando de enseñanza o instrucción, que es:

La planificación, selección y transmisión de la información que tenemos sobre nosotros y el ambiente que nos rodea. Educación implica todo eso y además, la formación dirigida y auto dirigida, encaminada a la sobrevivencia cultural, objetivo que únicamente se alcanza con la instrucción, la generación y selección de experiencias, y la interacción con miembros de la especie y la cultura de la que se forma parte (Garces, 2010).

En la siguiente tabla (2) se muestran de manera resumida algunas diferencias entre el modelo abierto y el modelo a distancia.

Tabla 2

Diferencias entre modelo educativo abierto y modelo educativo a distancia (Acatlán, 2014).

Característica	Modalidad abierta	Modalidad a distancia
Asistencia	La asistencia a la institución es opcional, la no obligatoriedad de tu asistencia implica que el estudiante elegirá el momento y el lugar en donde realizará las actividades de aprendizaje planeadas por los profesores.	El contacto con asesores y compañeros es totalmente vía electrónica, no hay asistencia.
Contacto con el asesor	Posibilidad de contacto presencial y telefónico con el asesor, en muchas ocasiones, también vía electrónica.	El contacto con el asesor es exclusivamente vía electrónica.
Asesorías	Hay dos tipos de asesorías: grupales-presenciales e individuales. Las individuales pueden ser presenciales o por teléfono (en muchas ocasiones, también vía electrónica).	Se ofrecen exclusiva y totalmente en vía electrónica.
Evaluación	Se manejan ponderaciones de acuerdo al modelo educativo de cada institución.	Cada asignatura tiene su propia estrategia y ponderación para la evaluación.
Habilidades personales recomendadas	Organización personal y disciplina	Organización personal y disciplina
	Habilidades de comprensión de lectura	Habilidades de comprensión de lectura
	Manejo básico de ofimática e Internet	Manejo intermedio o avanzado de ofimática e Internet
Organización de asignaturas	Las asignaturas inscritas se cursan simultáneamente por lo general durante las 16 semanas del semestre.	Las asignaturas inscritas se cursan consecutivamente, es decir, una después de otra. La duración los cursos por lo general es de 4 semanas.
Demanda de estudio	4 horas de estudio independiente a la semana por asignatura inscrita (4 asignaturas inscritas: 20 horas de estudio a la semana en promedio)	Por lo general 15 horas de estudio independiente a la semana por asignatura inscrita (se cursa 1 asignatura por mes). Acceso permanente a un equipo de cómputo con las siguientes características: Computadora con acceso a Internet Prestaciones técnicas suficientes (velocidad, memoria, etc.) para ejecutar con soltura los programas asociados a los cursos
Equipo de cómputo necesario	Se recomienda que tengas acceso a equipo de cómputo para elaborar trabajos y para estar en comunicación con los asesores	Navegador que capaz de ejecutar archivos Flash y Java (con los correspondientes <i>plug-ins</i> para dicho efecto). Lector de archivos PDF (por ejemplo Adobe Reader®) Impresora para imprimir los materiales Bocinas y audífonos Cámara web Micrófono
Ventajas	Posibilidad de asesorías presenciales, grupales o individuales	Oportunidad de estudiar la licenciatura total y exclusivamente a distancia, sin necesidad de asistir en lo absoluto a la Escuela.
	Libertad de no asistir a asesorías y cursar la licenciatura prácticamente a distancia	
	Posibilidad de conocer y trabajar presencialmente con tus compañeros de grupo	
	Libertad de elegir tu propio ritmo de avance: puedes adelantar o retrasar (cuando sea posible) la inscripción de las asignaturas y terminar la licenciatura en 3 ó hasta en 10 años.	
	Acceso a materiales didácticos especializados que te ayudarán a estudiar estratégica e independientemente.	

Así mismo es posible considerar a la educación a distancia como un modo de entrega de la enseñanza donde el estudiante tiene una flexibilidad en el estudio y está sujeto a la normatividad institucional, tiene una evaluación permanente, recurre a mediaciones pedagógicas para presentar contenidos didácticos a través de medios de

comunicación y entornos virtuales y el docente interviene de manera continua en el proceso de enseñanza, mientras que la educación abierta sugiere cambios estructurales, gestiona un aprendizaje independiente y autónomo, el estudiante determina el momento para validar sus conocimientos y el docente interviene de manera esporádica en el proceso de enseñanza.

Una institución a distancia, en este caso, puede o no ser una institución abierta. La educación abierta haría mención a cambios estructurales que pueden comportar diferentes formas de aperturas: de lugar, tiempo, contenidos de aprendizaje, formas de aprender, etc., una institución de enseñanza a distancia, en este contexto, puede ser cerrada (Dewal, 1986). En realidad, el rasgo más característico del adjetivo abierto es el de ausencia de requisitos para el ingreso de los alumnos. Es cierto que esta circunstancia se viene cumpliendo hoy en un porcentaje reducido de las instituciones de enseñanza a distancia que imparten estudios reglados u oficiales.

Dependiendo de la definición teórica que adjudiquemos al aprendizaje abierto y a distancia (AAD), puede prevalecer más una dimensión que la otra. Estaríamos hablando de un continuum de más o menos distancia o más o menos apertura. Algunas concepciones podrían usar una o las dos dimensiones de forma rigurosa y otras las pueden usar de forma más flexible (Arieto, 2007).

Existen algunos autores que manejan una denominación más, la “educación virtual”, que bien pudiese agregarse al término educación a distancia. La Educación virtual (online), o formación en espacios virtuales, pone énfasis en los materiales de estudio y en la relación entre docentes y estudiantes, se realiza exclusivamente a través de las redes de comunicación, fundamentalmente Internet. Se pretende que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluida la evaluación y, probablemente,

los procedimientos de inscripción, matrícula, inscripción, etc., se realicen a través de la red. También, dentro de la educación virtual, ya que se tiene al Internet como protagonista, se manejan entornos virtuales de aprendizaje (EVA), en los que la tecnología de red y el soporte WWW acogen diferentes herramientas, software, para la transmisión de los contenidos y la comunicación profesor-estudiantes y de éstos entre sí, sea de forma síncrona o asíncrona. Enseñanza a través de la red (Web-Based Instruction - WBI) le denomina Khan (1999), intentando significar que se trata de programas de enseñanza basados en Internet y que aprovechan todos los recursos que ésta ofrece, con el objeto de crear un ambiente rico en aprendizajes, donde el mismo es fomentado y dirigido.

Diversos autores especialistas en el tema crearon las siguientes definiciones de educación a distancia mismas que se muestran en la tabla 3:

Tabla 3
Definiciones de enseñanza a distancia (Arieto 1994).

Autor	Definición
Peters (1983)	Es un método de impartir conocimientos, habilidades y actitudes, racionalizado mediante la aplicación de la división del trabajo y de principios organizativos, así como el uso extensivo de medios técnicos, lo cual hace posible instruir a un gran número de estudiantes al mismo tiempo, donde quieran que ellos vivan.
Martín Ibañez (1984)	Es un sistema multimedia de comunicación bidireccional con el alumno alejado del centro docente, y facilitado por una organización de apoyo, para atender de un modo flexible el aprendizaje independiente de una población masiva, dispersa. Suele configurarse con diseños tecnológicos que permiten economía de escala.
Rowntree (1986)	Aquel sistema de enseñanza en el que el estudiante realiza la mayor parte de su aprendizaje por medio de materiales didácticos previamente preparados, con un escaso contacto directo con los profesores.
García Aretio (1996)	Es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo y que sustituye la interacción personal en el aula, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que propician el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes.

La Comisión de la Comunidades Europeas sobre la enseñanza abierta y a distancia (1991) definió enseñanza abierta y a distancia de la siguiente manera:

Educación abierta.

Cualquier forma de aprendizaje dotada de una flexibilidad que la haga más accesible a los estudiantes que los cursos facilitados tradicionalmente en los centros de educación y formación.

Esta flexibilidad puede resultar del contenido del curso y la forma en que está estructurado, del lugar, modo y tiempo en que se realiza, del medio utilizado, etc.

Educación a distancia.

Cualquier forma de estudio que no se encuentre bajo la supervisión continua o inmediata de tutores, pero que, no obstante, cuenta con la orientación, planificación e instrucción de una organización de asistencia educativa.

Las instituciones universitarias que cuentan con esta modalidad presentan, en general, cualquiera de las siguientes dos estructuras:

- 1) *Dependencias o departamentos* de enseñanza abierta integrados a universidades convencionales con mayor o menor autonomía para la organización y desarrollo de sus actividades académicas. Dentro de esta estructura se encuentran:
 - a) La Entente Universitarie del Este de Francia.
 - b) El Sistema Abierto de Japón.
 - c) El Sistema Abierto de Colombia.

- d) La Facultad de Enseñanza Dirigida de la Universidad de La Habana.
 - e) El Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México, entre otras.
- 2) *Universidades autónomas e independientes* creadas específicamente para cursar estudios universitarios abiertos, como:
- a) La Open University del Reino Unido.
 - b) La Universidad Alemana de Educación a Distancia.
 - c) La Universidad Nacional Abierta de Venezuela.
 - d) La Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.
 - e) La Universidad Nacional de Educación a Distancia de España.
 - f) Los Institutos Nacionales por Correspondencia de la ex-Unión Soviética (Garces, 2010).

Antecedentes

La mayoría de los países adoptaron la modalidad abierta para resolver los problemas de la demanda educativa y ofrecer una segunda oportunidad para realizar estudios universitarios. Hubo otros que la adoptaron para atender a una población geográficamente dispersa, o bien, aquellos que lo hicieron para abaratar los costos de la educación aprovechando la infraestructura de universidades convencionales ya existentes. Es importante identificar los antecedentes de este “innovador” sistema educativo, este tipo de enseñanza, de una u otra forma, ha existido siempre, siendo, sin duda, a partir de los años 60, cuando ha podido contemplarse su mayor expansión y confirmación junto a la enseñanza presencial.

En la tabla 4 se muestra la evolución de la educación abierta y a distancia.

Tabla 4
Historia de la educación a distancia (Arieto 2007).

Año	Acontecimiento
1728	Aparece un anuncio en la Gaceta de Boston ofreciendo material de enseñanza y tutorías por correspondencia.
1856	C. Toussain y G. Laugenschied en Berlín fueron patrocinados por la sociedad de lenguas modernas a enseñar francés por correspondencia.
1858	La universidad de Londres otorga títulos a estudiantes externos que reciben enseñanza por correspondencia.
1883	Comienza en Ithaca (estado de Nueva York) la Universidad por Correspondencia.
1891	la Universidad de Chicago funda el Departamento de Enseñanza por Correspondencia.
1903	Julio Cervera funda en Valencia la Escuela Libre de Ingenieros.
1938	Se celebra la I Conferencia Internacional sobre Educación por Correspondencia (Victoria, Canadá).
1939	Nace el Centro Nacional de Enseñanza a Distancia en Francia.
1951	la Universidad de Sudáfrica se dedica exclusivamente a impartir cursos a distancia.
1962	Se inicia en España la experiencia del Bachillerato Radiofónico.
1963	Se crea el Centro Nacional de Enseñanza Media por radio y televisión (España).
1969	Se crea la Open University (Reino Unido).
1972	Se crea la UNED (España).
1979	Se crea el Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (CENEBAD, España).
1992	Se crea el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD, España).

Popa Lisseanu (1988) refiere que la Universidad de Sud-Africa (UNISA), una universidad convencional en sus orígenes, se dedicó en 1951 exclusivamente a la enseñanza por correspondencia para convertirse en un primer ejemplo de este tipo de educación. Hoy en día la UNISA es considerada como una de las principales megauniversidades a distancia que atiende a más de 130,000 estudiantes.

Al hablar de educación abierta, sin embargo, es común tomar como modelo representativo a la Open University del Reino Unido, creada en 1969 y considerada como "la primera universidad que con carácter autónomo y manera particular aparece para ofrecer estudios universitarios abiertos".

La OU constituyó el modelo que adoptaron diversos países conforme a necesidades propias, dando como resultado un amplio espectro de posibilidades (Garces, 2010).

Educación abierta y a distancia en el mundo.

Actualmente existen diversos organismos que de una u otra manera ofrecen este tipo de educación, Cátedra UNESCO de Educación a Distancia generó un listado, mismo que se puede consultar en su sitio web, <http://catedradh.unesco.unam.mx/>

Educación abierta y a distancia en México.

En México, el primer antecedente que se tiene sobre educación abierta y a distancia es la fundación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1947, encargado de capacitar a los maestros en servicio haciendo uso de la estrategia a distancia para no interrumpir las labores cotidianas.

Otros antecedentes son: los Centros de Educación de Adultos (CEBA) que para 1968 estaban encargados de alfabetizar y ofrecer educación primaria a mayores de 15 años (principio de democratización de la educación); y la creación de la Telesecundaria (1971) para subsanar la carencia de escuelas y maestros en el ámbito rural (uso de los medios de comunicación). Pero la instauración efectiva de la modalidad abierta en México se da a finales de la década de los años sesenta y principios de los setenta.

Una condición importante para la aceptación de esta modalidad en nuestro país es la reforma educativa del sexenio 1970-1976.

Otro elemento favorable es la Ley Nacional de Educación para Adultos expedida en 1975, la cual establece el marco legal para la formulación de programas y planes de estudio, la elaboración de textos y materiales didácticos, y la instauración de un sistema de evaluación y certificación de conocimientos.

En este contexto se crearon, mediante la modalidad abierta, la primaria para adultos y varias licenciaturas para maestros, la preparatoria abierta (CEMPAE-ITESM), el Sistema de Educación Abierta (SEA) del Colegio de Bachilleres y la carrera de Comercio Internacional del Instituto Politécnico Nacional.

A nivel de la educación superior, en el mismo sexenio se observó un crecimiento acelerado de la matrícula escolar: para 1970 el conjunto de universidades mexicanas atendía a cerca de 90 mil estudiantes, para 1974 esta cantidad se había duplicado y para finales del sexenio se contaba con casi 220 mil estudiantes.

Esta demanda creciente de servicios educativos, propició la búsqueda de opciones que coadyuvaran a descongestionar las aulas universitarias y a solucionar los apremiantes problemas de masificación. Estas condiciones fueron positivas para el establecimiento de la modalidad abierta en educación superior.

En 1972, con la creación del sistema abierto, la Universidad Nacional Autónoma de México se convirtió en la pionera de esta modalidad educativa a nivel superior. Con el tiempo tanto instituciones públicas como privadas fueron adoptándola, algunas de las primeras universidades que lo hicieron, fueron: la Universidad de Guadalajara, el Instituto de Enseñanza Abierta de la Universidad Autónoma de Coahuila, la

Universidad Veracruzana, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, entre otras.

La creación de órganos rectores como el *Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos en Educación Superior* (creado en 1978 y desaparecido hacia 1985) y la *Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia* (CIEAD) creada en 1991 y hoy prácticamente desaparecida, son ejemplo de los esfuerzos realizados para diagnosticar, difundir, coordinar, sistematizar y evaluar este tipo de programas.

A finales de los años noventa, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), se reactiva y asume el compromiso de diagnosticar el estado prevaleciente de la educación superior abierta y a distancia en nuestro país realizando la *Encuesta Nacional de Educación a Distancia 1999-2000*. Asimismo y en coordinación con otros organismos nacionales, se inicia la elaboración del *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia*. El *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia* expone antecedentes históricos de la modalidad; los principales avances y el contexto actual; líneas para el desarrollo de un modelo educativo; propósitos, propuestas de desarrollo y visión futura de la educación superior abierta y a distancia en México. El *Plan* "reflexiona sobre la necesidad de reorientar la oferta de Educación Superior Abierta y a Distancia, desde una perspectiva académica, en donde los medios tecnológicos juegan un papel importante, pero en la que tiene una mayor relevancia el problema formativo a resolver mediante esta modalidad" (Garces, 2010).

En la siguiente figura (1) se muestran las diversas organizaciones e instituciones que trabajan la educación abierta y a distancia en México.



Figura 1. La educación abierta y a distancia en México

Situación actual del sistema educativo en México

La educación en México ha tenido avances notables en las últimas décadas. No obstante, aún enfrenta grandes desafíos, en las siguientes figuras se mostrarán la dimensión del sistema educativo al 2009, en porcentaje de alumnos en edad escolar y el porcentaje de alumnos en rezago al 2010:

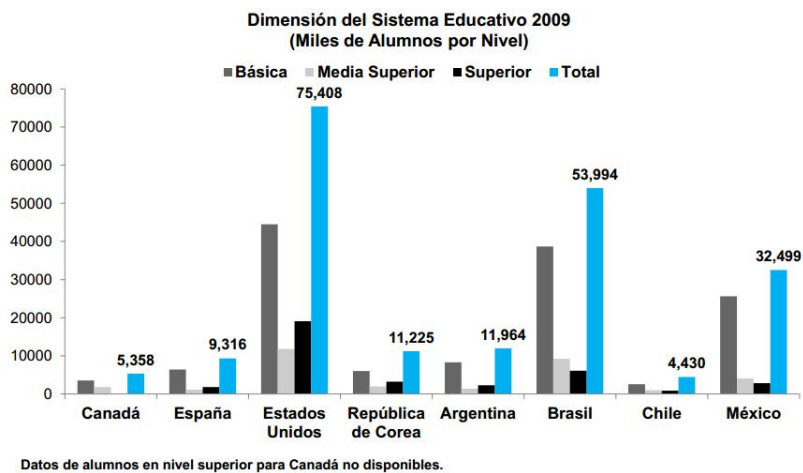


Figura 2. Dimensión del sistema educativo. (INEE, 2013).

**Población en edad escolar* en 2010
(% respecto a la población total)**

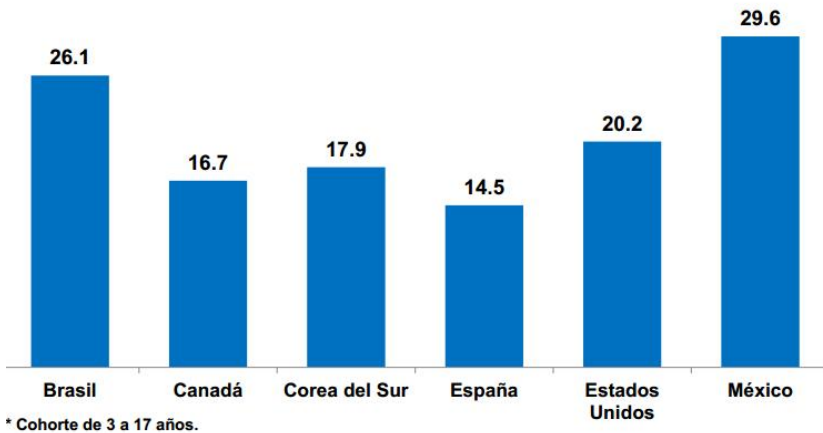


Figura 3. Población en edad escolar. (INEE, 2013)

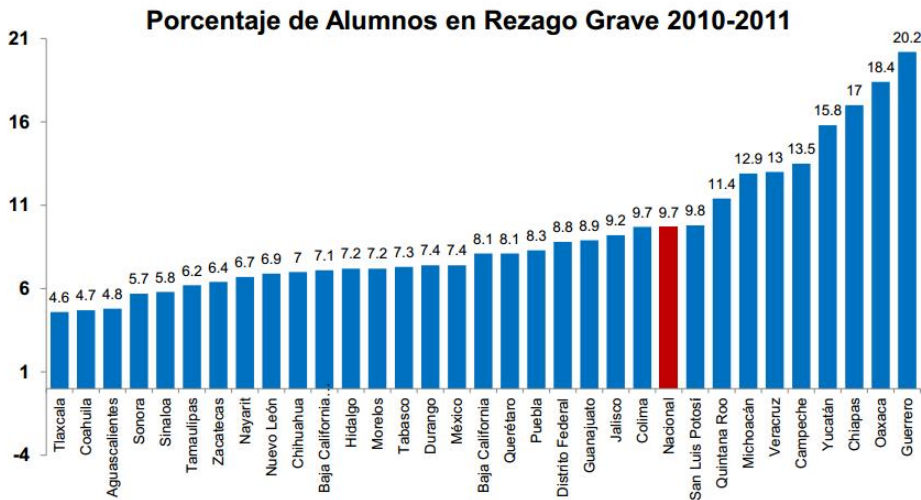


Figura 4. Porcentaje de alumnos en rezago grave (INEE, 2013).

Uno de los bastiones que tiene el sistema educativo abierto y a distancia es ampliar la cobertura educativa, aspecto en el que el sistema educativo mexicano necesita atención inmediata.

De acuerdo a datos estadísticos de la Secretaría de Educación Pública para el periodo (2011-2012) se contaba con que en la educación primaria se alcanzó una tasa neta de cobertura de 101%. En los niveles educativos de preescolar, secundaria y media superior se registró una tasa de 69.8, 79.8 y 51.9%, respectivamente. Algunos aumentos importantes se presentaron en educación secundaria, al pasar de 67.4 a 79.8% y en educación media superior, que registró 51.9% en el ciclo 2011/2012 tras un incremento de 17 puntos porcentuales, en la siguiente figura (5) se muestra dicha información:

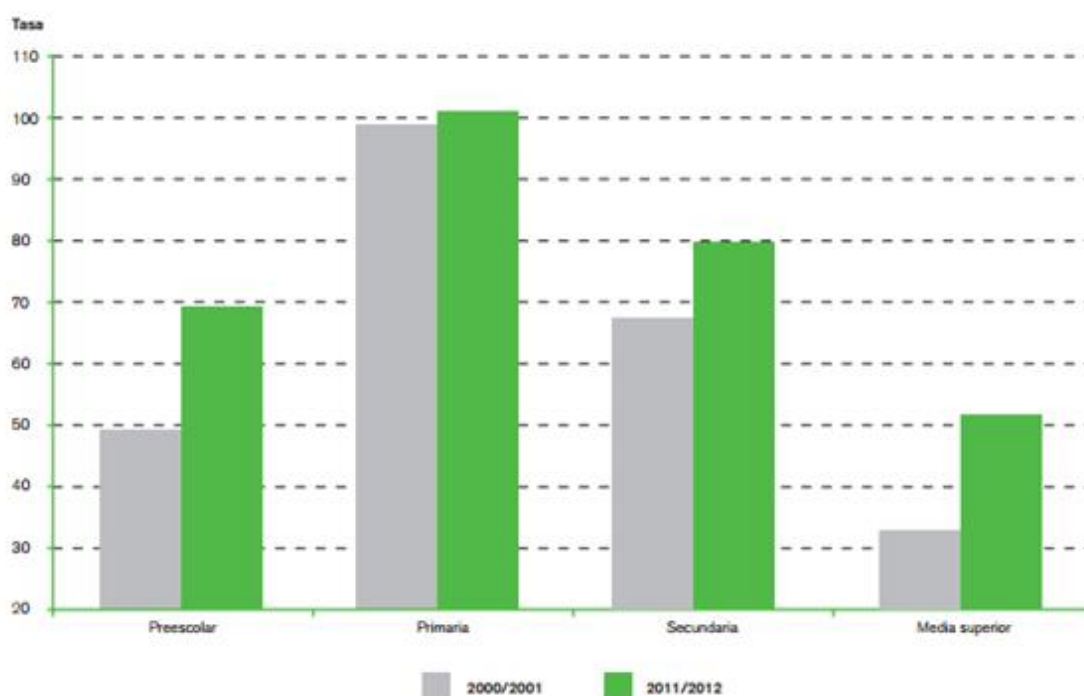


Figura 5.- Tasa neta de cobertura por nivel educativo (INEE, 2013).

Además es importante identificar la tasa de cobertura por entidad federativa, en la siguiente tabla se presenta la tasa neta de cobertura por nivel educativo, por entidad federativa.

Tabla 5.
Tasa neta de cobertura por nivel educativo, por entidad federativa (INEE, 2013).

Entidad federativa	Nivel o tipo educativo											
	Preescolar			Primaria			Secundaria			Media superior		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Aguascalientes	64.35	63.8	64.9	97.25	97.1	97.4	80.1	78.7	81.5	53	51	55
Baja California	58.85	57.7	60	99.45	98.6	100.3	83.25	81.9	84.6	51.55	49.8	53.3
Baja California Sur	62.35	61.1	63.6	95.75	95.3	96.2	80.4	79.5	81.3	58.8	56.8	60.8
Campeche	69	68.8	69.2	99.45	98.5	100.4	76.05	74.4	77.7	51	50.7	51.3
Coahuila	73.55	72.1	75	102.7	101.9	103.4	85.95	84.1	87.8	51.2	50.6	51.8
Colima	63.25	62.7	63.8	98.7	98.2	99.2	77.65	76.1	79.2	55.5	52	59
Chiapas	80.5	79.6	81.4	102	101.4	102.5	65.5	66	65	49.45	51.5	47.4
Chihuahua	58.7	57.8	59.6	95.35	95.3	95.4	76.65	75.3	78	52.25	50.4	54.1
Distrito Federal	78.7	78	79.4	108.6	108	109.1	98.1	96.5	99.7	76.8	75.5	78.1
Durango	66.8	65.8	67.8	100.8	100.2	101.4	81.1	79.3	82.9	55.7	54.4	57
Guanajuato	69.4	69	69.8	102.4	102	102.8	81.95	80.2	83.7	44.8	43.2	46.4
Guerrero	80.75	79.7	81.8	100.7	99.8	101.6	71.45	69.1	73.8	41.8	40.3	43.3
Hidalgo	72.4	71.7	73.1	101.4	100.8	102	81.65	80.8	82.5	56.65	54.5	58.8
Jalisco	70.7	70	71.4	103.1	102.2	103.9	79.9	78.4	81.4	46.1	43	49.2
México	62.7	61.6	63.8	99.55	98.9	100.2	78.45	77.3	79.6	46.95	44.1	49.8
Michoacán	69.25	68.2	70.3	94.7	93.9	95.5	72.65	70.2	75.1	39.9	37.8	42
Morelos	67.05	66.6	67.5	103.4	102.8	104	84.3	81.7	86.9	56.45	53.4	59.5
Nayarit	68.1	67.8	68.4	96.75	96	97.5	82.55	81.8	83.3	53.6	52	55.2
Nuevo León	73.85	72.2	75.5	101.9	101.5	102.3	89.4	88.4	90.4	46.75	47.9	45.6
Oaxaca	77.9	76.8	79	101.4	100.9	101.9	70.95	69.3	72.6	46.25	44.1	48.4
Puebla	73.65	72.6	74.7	103.4	102.6	104.2	78.3	76.5	80.1	53.9	51.5	56.3
Queretaro	74.2	73.9	74.5	103.3	102.4	104.1	82.15	79.8	84.5	52	49.2	54.8
Quintana Roo	57.5	56.6	58.4	95.65	94.6	96.7	78.25	77.5	79	50	48.4	51.6
San Luis Potosí	80.4	79.8	81	103	101.9	104	82.95	80.5	85.4	52.3	50.2	54.4
Sinaloa	69.05	69	69.1	97.8	97.7	97.9	82.2	80.4	84	64.3	61	67.6
Sonora	60.15	59.9	60.4	98.95	98.4	99.5	85.3	83.8	86.8	58.3	55.9	60.7
Tabasco	84.2	83.3	85.1	100.2	99.4	101	81.3	80.7	81.9	62.35	62	62.7
Tamaulipas	60.65	60.1	61.2	99.1	98.1	100.1	79.2	77.8	80.6	54.55	52.5	56.6
Tlaxcala	68.6	68	69.2	97.9	97.5	98.3	87.4	86.5	88.3	59.1	57	61.2
Veracruz	61.85	61.1	62.6	101.1	100.5	101.6	74.45	72.4	76.5	51.3	48.8	53.8
Yucatán	75.25	74.7	75.8	100.8	100.1	101.4	75.7	73.9	77.5	50.2	49.5	50.9
Zacatecas	78.2	78.3	78.1	102.6	102	103.1	84	82.4	85.6	51.25	49.4	53.1
Nacional	69.75	69.0094	70.481	100.3	99.641	100.9	80.29	78.7875	81.788	52.94	51.2	54.678

Como se puede observar que el 53% de las entidades federativas están por encima de la media nacional (51%), en cobertura educativa en el nivel medio superior, lo cual dista demasiado de las expectativas que se tienen en los próximos seis años a nivel nacional, del 80% de cobertura educativa.

Pronósticos de la Secretaría de Educación Pública estiman que para el año 2030 se tendrá un crecimiento exponencial en cuanto a estudiantes seguido de un somero crecimiento en el número de docentes y un pobre crecimiento en el número de escuelas (figuras 6, 7 y 8).

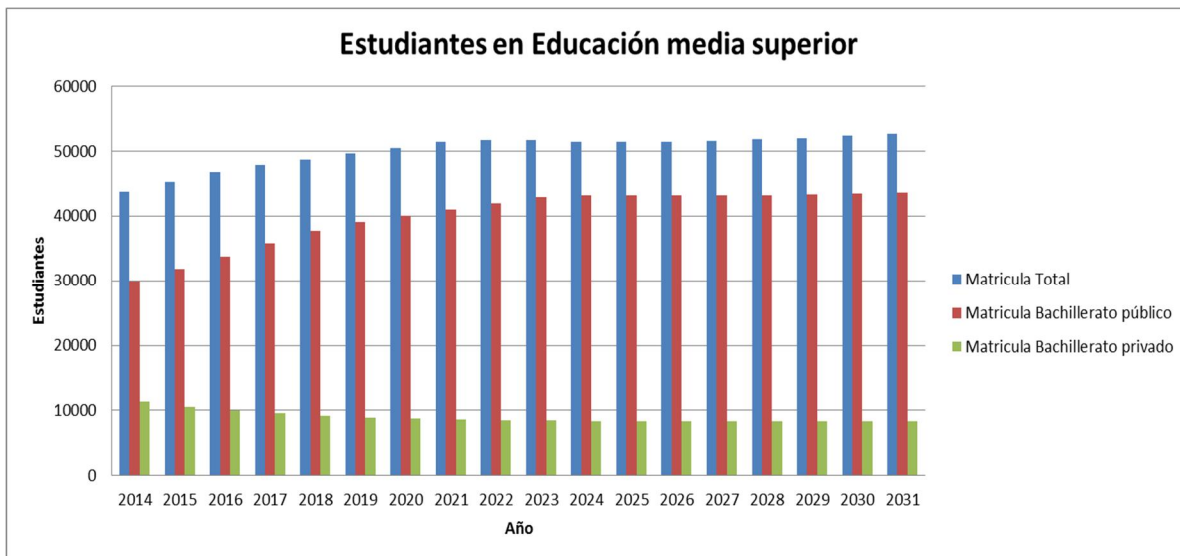


Figura 6. Estudiantes en educación media superior.

Fuente: (SEP, 2012)

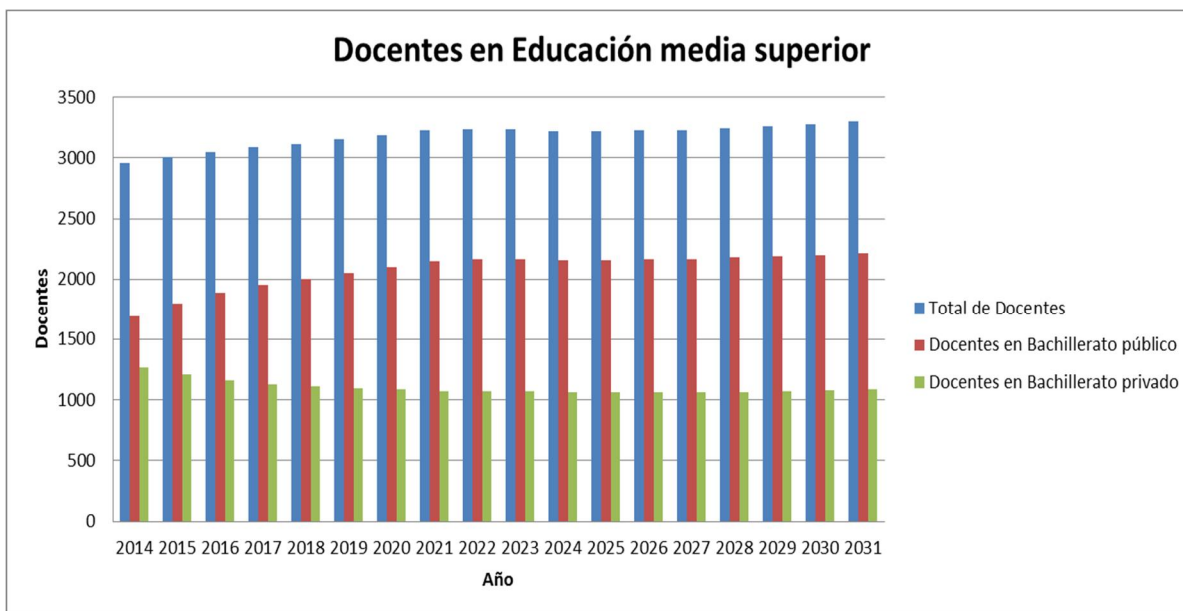


Figura 7. Docentes en educación media superior.

Fuente: (SEP, 2012)

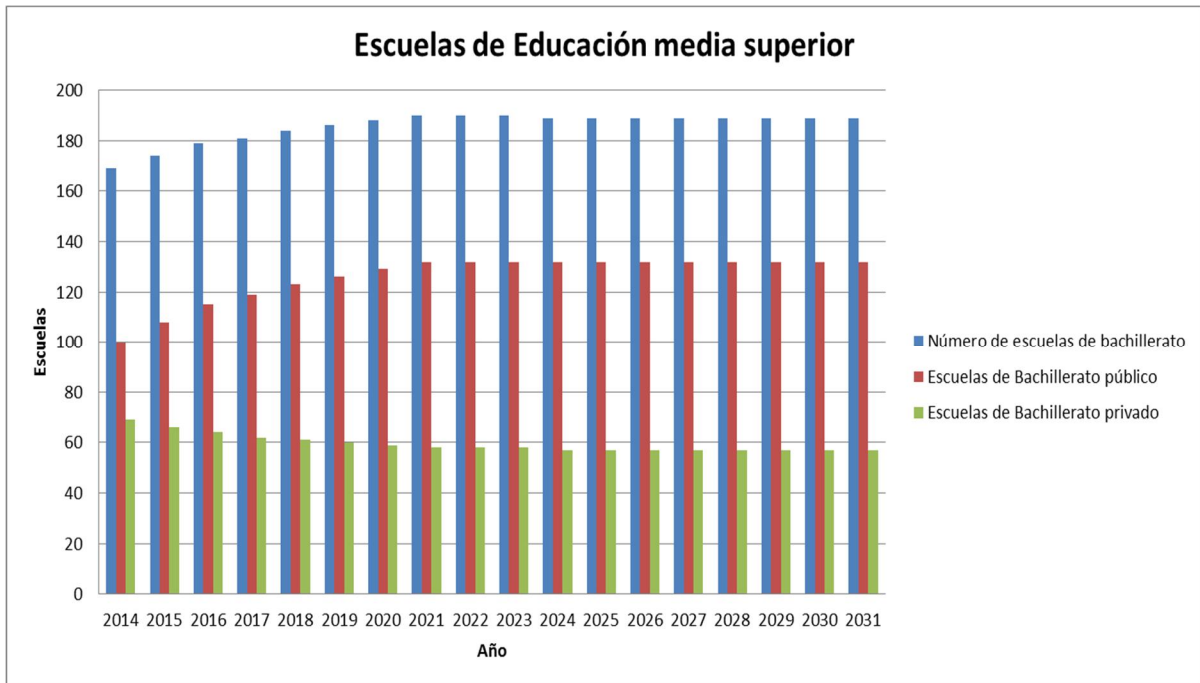


Figura 8. Escuelas de educación media superior.

Fuente: (SEP, 2012)

En promedio para el año 2030 se tendrán los siguientes datos:

Tabla 6
Información promedio educación media superior al 2030. (SEP, 2012)

Matricula Total	50132	Estudiantes
Matricula Bachillerato público	40029	Estudiantes
Matricula Bachillerato privado	8915	Estudiantes
Total de Docentes	3180	Docentes
Docentes en Bachillerato público	2079	Docentes
Docentes en Bachillerato privado	1101	Docentes
Número de escuelas de bachillerato	186	Escuelas
Escuelas de Bachillerato público	126	Escuelas
Escuelas de Bachillerato privado	60	Escuelas

En cuanto a educación superior los datos más recientes señalan que, en cifras redondas, en el ciclo 2011-2012 la matrícula en el nivel superior fue de 2 932 000 alumnos (sin incluir estudios de posgrado). El VI Informe de Gobierno de la administración 2006-2012 expresa que “la cobertura total de la educación superior fue

equivalente a 32.8% de la población en edad de asistir a este nivel educativo (19 a 23 años de edad)". Además, el mismo informe estima que para el actual ciclo escolar (2012-2013) la cobertura se incrementará a aproximadamente 35% y hace notar que se ha logrado alcanzar, de forma anticipada, la meta de cobertura establecida en el Plan Nacional de Desarrollo y en el programa sectorial que se había planteado una cobertura de 30% para 2012.

A pesar de que el avance en materia de cobertura ha sido notable en la última década (pasó de 18% en 1999 a 33% en 2012), el hecho de que solamente tres de cada 10 jóvenes en edad de cursar estudios superiores estén en las aulas universitarias nos ubica muy por debajo de nuestros socios comerciales y de algunos países latinoamericanos (como Costa Rica, Chile, Argentina, Brasil, Colombia y Cuba).

El desafío para alcanzar una mayor cobertura podría ser mayor si se considera la diferencia entre tasa bruta de cobertura (TBC) y tasa neta de cobertura (TNC). La primera (que representa la proporción entre matrícula total y población en edad escolar típica) es de uso más generalizado y es a la que se refieren las metas y los datos de la autoridad educativa. La segunda solamente registra la participación efectiva del grupo de edad en la matrícula (exclusivamente la proporción del grupo de edad en la matrícula) y, por lo tanto, aunque es más difícil de registrar, su medida es más precisa. A pesar de que los cálculos sobre la TNC difieren, si se utilizara tal indicador, todavía no se alcanza 30% de cobertura y en tal circunstancia el reto para avanzar es mayor (UNAM, 2012).

Los pronósticos de la Secretaría de Educación Pública para la educación superior estiman lo siguiente (figuras 9, 10 y 11):

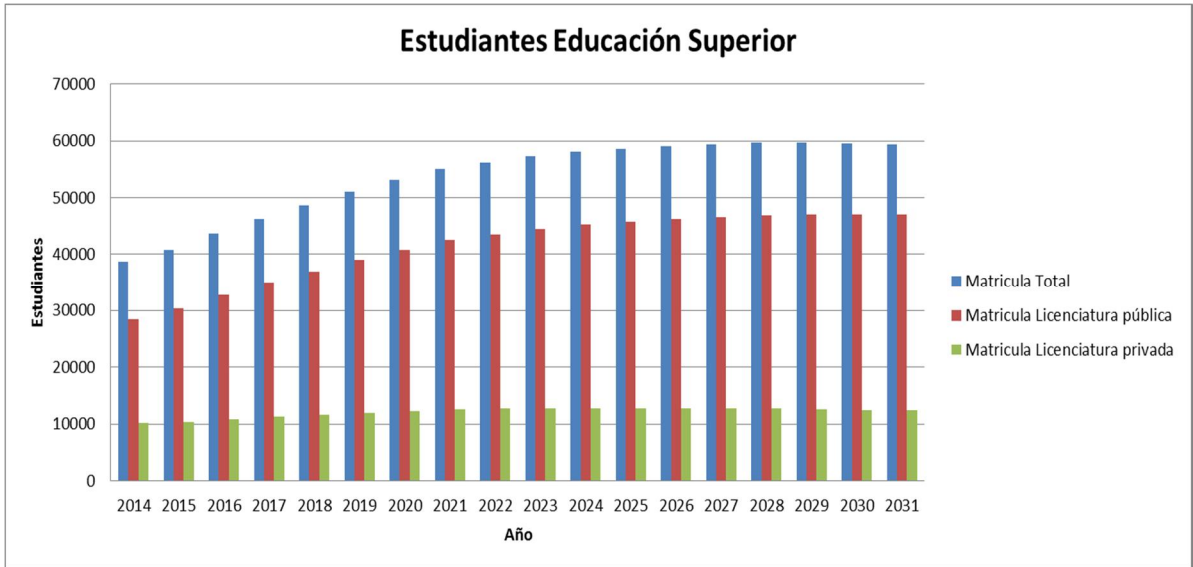


Figura 9. Estudiantes en educación superior.

Fuente: (SEP, 2012)

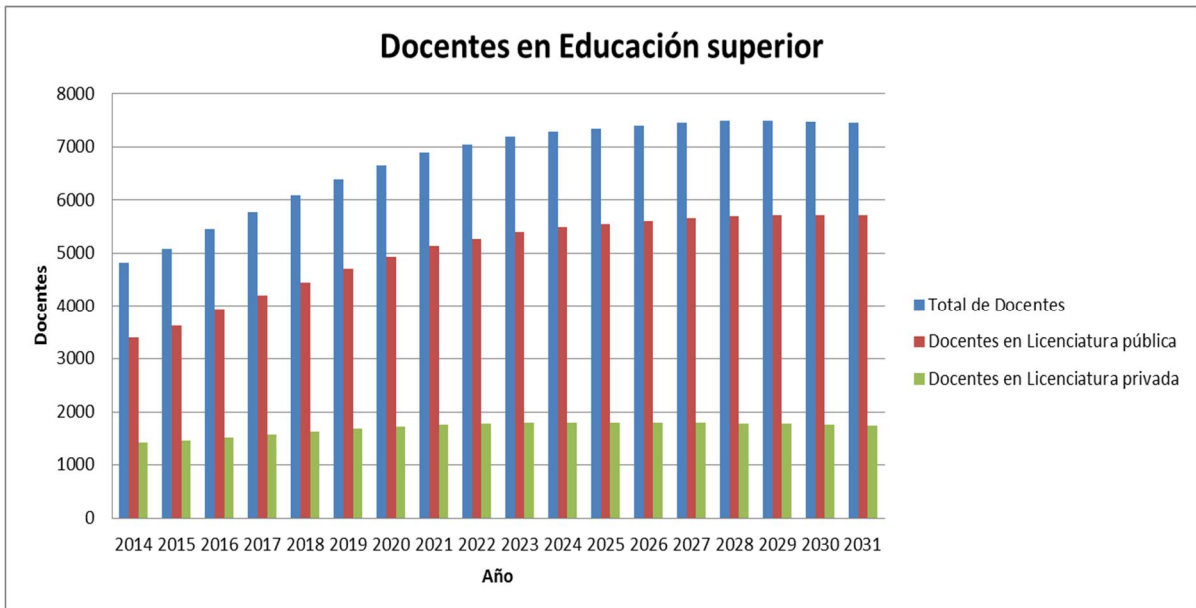


Figura 10. Docentes en educación superior.

Fuente: (SEP, 2012)

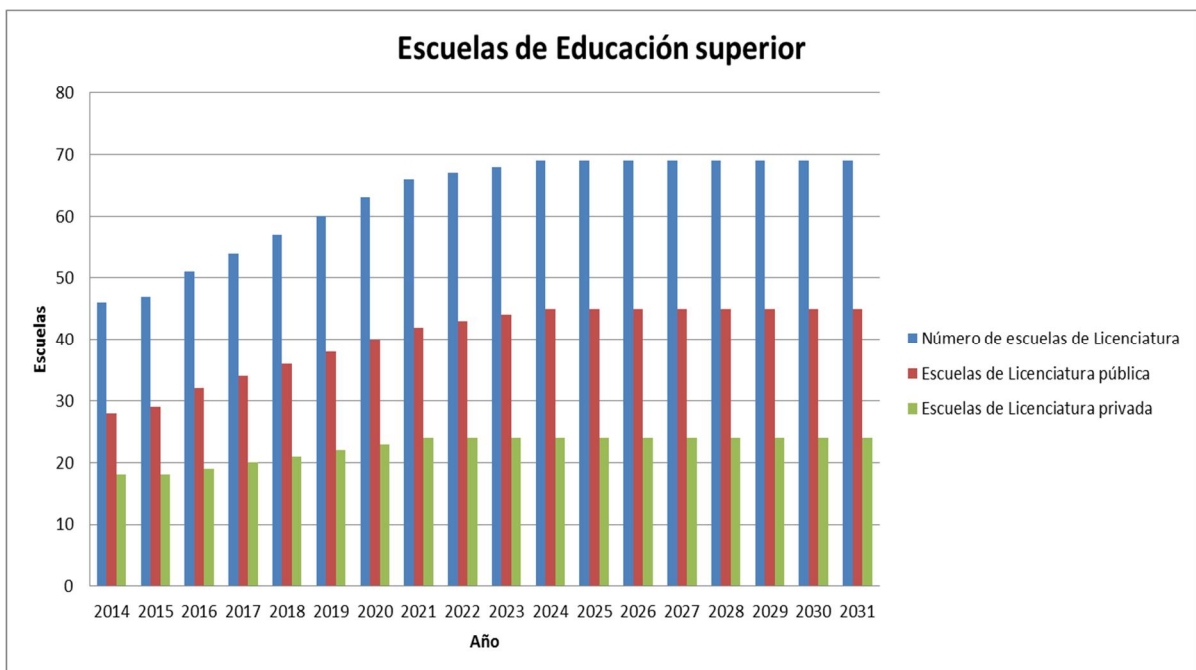


Figura 11. Escuelas de educación superior.

Fuente: (SEP, 2012)

Teniendo como base lo anterior *El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, estableció en su objetivo 14, que es necesario ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior; por lo que determina en la estrategia 14.1 crear nuevas instituciones de educación, aprovechar la capacidad instalada, diversificar los programas y fortalecer las modalidades educativas.

Aunado a esto, el *Programa Sectorial de Educación 2007-2010*, consistente en impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento, determina impulsar la educación abierta y a distancia con criterios y estándares de calidad e innovación permanentes.

Así, el 12 de agosto de 2009, la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, en coordinación de la Subsecretaría de Educación Superior, suscribió las Normas de Control Escolar, Aplicables a los Servicios Educativos del Tipo Superior que Imparte la Subsecretaría de Educación Superior, en la modalidad no escolarizada (abierta y a distancia).

Actualmente México cuenta con diversas instituciones que de una u otra manera realizan investigación u ofertan alguna especialidad en la modalidad abierta y a distancia, en la siguiente figura (12) se muestran dichas instituciones:



Figura 12. México y la Educación Abierta y a Distancia.

Apartado crítico

Modelo educativo.

El panorama actual de la educación abierta y a distancia en México es un tanto nebuloso, debido a que a pesar de que existen algunas Universidades que están ofertando este modelo e incluso la creación del bachillerato a distancia, el crecimiento de dicho modelo educativo es lento y presenta diversos problemas como: falta de propaganda sobre los beneficios de este modelo educativo, escasa normalización sobre calidad educativa y estructuras educativas, visión del modelo como solución de un problema y no como una opción de educación, docentes poco o mal capacitados, pobre estructura política educativa, escasa infraestructura en instituciones educativas e incierto sistema de evaluación del modelo educativo.

Desde mi punto de vista uno de los principales problemas en algunas de las instituciones con este modelo educativo es la inadecuada implementación del modelo en sí, es decir, en México el modelo educativo abierto y a distancia tiene un enfoque basado en competencias en el cual se privilegia la formación práctica sobre la formación teórica (por lo general 70-30), esto trae consigo que el grueso de las asignaturas del currículum se impartan en taller, laboratorio o empresa, así mismo, si son especialidades técnicas (como el caso de las especialidades ofertadas por las universidades abiertas y a distancia del país) se requiere una fuerte inversión en equipamiento para la correcta adquisición de la competencia, aspecto que no se toma en cuenta al momento de “migrar” una especialidad del modelo escolarizado en el modelo abierto y a distancia.

Esto conduce otro aspecto de relevancia, que es, la falta de adecuación de la Currículum al modelo educativo. La mayoría de las ocasiones cuando una institución con un modelo escolarizado se decide a ofertar el modelo abierto y a distancia, lo hace con una o más especialidades con las que ya cuenta en el modelo escolarizado, pero, sin realizar las modificaciones necesarias (horas teóricas y prácticas) para su correcta implementación. Esto provoca la errónea visión de que cuando un alumno no apruebe en el modelo escolarizado tenga la “opción” de cambiarse al modelo abierto y a distancia, generando la idea de que dicho modelo es una solución a la deserción estudiantil y no una opción para el aumento de la cobertura educativa como originalmente se concibió.

Evaluación.

Un aspecto de especial relevancia en cualquier programa educativo es la evaluación, y en la educación abierta y a distancia no debiese de ser la excepción.

En el sistema escolarizado de nivel superior los organismos encargados de esta tarea son los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, (CIEES) para la certificación de las especialidades y el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (CACEI) para la acreditación de las mismas, estos organismos han logrado resultados trascendentes, CIEES, reporta haber evaluado desde su inicio hasta el mes de enero de 2011 un total de 3690 programas, de los cuales el 67,2% se ubica en el nivel 1, o sea el mejor nivel de consolidación académica; el 24,7, en el nivel 2 y el 8%, en el nivel 3.

En educación abierta y a distancia la evaluación por parte de dichos organismos (en específico el CIEES) ha iniciado hace pocos años (3-4 años atrás aproximadamente), en 2010 los CIEES, dieron a conocer una metodología para la evaluación de los programas abiertos y a distancia.

De acuerdo con esta metodología se aprecia que los ejes, categorías de análisis e indicadores son prácticamente los mismos que para los programas presenciales, esto debido a la premisa de que la calidad de una institución y de sus programas académicos es independiente de la modalidad de estudio.

No obstante, la metodología hace importantes precisiones respecto a variables fundamentales en la educación abierta y a distancia que servirán para asegurar la calidad de aspectos indispensables de esta modalidad, como lo son:

- La legalidad de los estudios.
- Modelo educativo.
- Diseño de las experiencias de aprendizaje.
- Los materiales educativos.
- La información y capacitación de estudiantes y profesores.
- Los medios de comunicación entre profesores y alumnos y entre alumnos.
- Procedimientos de evaluación.
- La plataforma tecnológica y los sistemas de soporte académico, administrativo y tecnológico requeridos (Rama & Granada, 2001).

Al año 2012 CIEES reportaba que esta metodología no ha sido aplicada aún en los programas virtuales o no presenciales existentes, esto pudiera deberse a dos factores principales: por una parte uno de los requisitos más importantes que se exige es que se tenga al menos una generación de egresados y no muchas instituciones de educación abierta y a distancia lo cumplen y por otra parte el aspecto más relevante

desde mi punto de vista, es la falta de obligatoriedad de la evaluación, ya que al día de hoy no existe ninguna norma en el sistema educativo nacional que establezca criterios de evaluación para los sistemas educativos abiertos y a distancia.

Pocas Universidades han tenido un acercamiento formal con los CIEES para considerar una evaluación externa de sus programas en esta modalidad, dichas Universidades son: UNAM, UdeG, ITESM y el Instituto Consorcio Clavijero.

Escuelas.

Si bien, el modelo educativo abierto y a distancia busca aprovechar la infraestructura existente en las distintas instituciones educativas, es una realidad que dichas instituciones presentan enormes carencias en cuanto a tecnologías de la información, si no, en suficientes equipos de cómputo, si, en una deficiente o nula conexión a internet, aspecto vital para la correcta implementación del modelo, esto sin considerar que dentro de los planes de crecimiento de cada institución no se toma en cuenta la posibilidad de la implementación de este modelo.

La mayoría de las instituciones que ofertan este modelo educativo utilizan como herramienta principal la plataforma moodle, esta plataforma es un software diseñado para ayudar a los educadores a crear cursos en línea y entornos de aprendizaje virtuales. Tales sistemas de aprendizaje en línea son algunas veces llamados VLEs (Virtual Learning Environments) o entornos virtuales de aprendizaje.

Una de las fortalezas de Moodle es que es Software Libre. Esto significa que su creador inicial, al momento de publicarlo en Internet, decidió utilizar la Licencia Pública

GNU (GPL) y por lo tanto puede ser utilizado sin pagar “licencias”. La institución que lo instale está autorizada a copiar, usar y modificar Moodle.

Sin embargo las fallas constantes en la plataforma debido a la deficiente conexión a internet o a la falta de un sistema de seguridad antivirus por parte de la institución, provoca que el estudiante no aproveche al máximo los beneficios y en contra parte pierde interés y genere deserción de los estudiantes.

Por otra parte, al parecer no todo son aspectos negativos, de acuerdo a lo observado en las figuras 9 y 12 para educación media superior y superior respectivamente, se observa que el número de escuelas entre el año 2022 y 2024 en adelante, ya no aumenta y se mantiene, esto puede denotar la intención del sistema educativo nacional por implementar de manera decidida el modelo abierto y a distancia, de tal forma que este modelo sea una opción más para cualquier persona que desee continuar sus estudios y no sólo para todas aquellas personas que por alguna u otra situación no fueron aceptados en un sistema escolarizado, como se considera al día de hoy.

Maestros.

Como en cualquier otro modelo educativo, el docente es una de las partes fundamentales para el adecuado funcionamiento del modelo, ya que será el guía en el proceso de enseñanza aprendizaje. Pudiera pensarse que el docente pasa a un segundo plano en este tipo de modelo educativo debido a que no imparte cátedra como en el modelo presencial, pero el aspecto relevante del docente en este tipo de modelo radica en dos aspectos. Por una parte actúa como guía, asesor o acompañante en el

proceso enseñanza aprendizaje, conduce al estudiante por el mejor camino para obtener el aprendizaje, ya que la información que se encuentra en la red es tan basta que pudiera perderse en la misma.

Por otra parte, tiene algunas funciones administrativas, es el responsable de generar manuales, videos, reseñas, diseñar y participar en foros y cursos y en algunos casos diseñar asignaturas. El hecho de que en México el modelo abierto y a distancia sea relativamente nuevo trae consigo problemas que afectan directamente al docente, muchos de estos problemas radican en la poca cultura que se tiene hacia la educación abierta y a distancia; en bastantes ocasiones el hecho de que el docente no esté frente a un grupo impartiendo cátedra, solicitando tareas y trabajos, revisando exámenes, nombrando lista, y por el contrario, esté varias horas frente al equipo de cómputo, no es considerado como un trabajo sino como una pérdida de tiempo.

Esto provoca docentes mal pagados, en algunas ocasiones las remuneraciones son diferidas (4-10 meses), fuera del lugar de origen y en algunas instituciones no existe contrato laboral. Debido a esto el 90% de los docentes que trabajan en este tipo de modelos son por lo regular profesores en otras instituciones con un sistema presencial, lo que genera descuido de sus actividades ya que por lo general el docente debe estar conectado al sistema (en línea) cuatro horas al día y esto induce a una sobrecarga laboral y en el mediano plazo al síndrome burnout.

Conclusión

Puede observarse que en realidad los sistemas abiertos y a distancia tienen poco de los aspectos que originalmente se concibieron, en cuanto al ingreso la mayoría de las

universidades establecen requisitos precisos y bastante tramitología, la adecuación del currículum es nula o en el mejor de los casos no ha sido en la medida que los planes de estudio lo requieren provocando que el estudiante tenga pocas posibilidades para elaborar su propio currículum, igualmente ha sucedido con el ritmo y tiempo de aprendizaje, pues el estudiante está sujeto a calendarios y programas escolares específicos, particularmente en instituciones que presentan la estructura de departamentos de sistema abierto de universidades convencionales.

Además la falta de propaganda sobre los beneficios de este modelo educativo, escasa normalización sobre calidad educativa y estructuras educativas, visión del modelo como solución de un problema y no como una opción de educación, docentes mal remunerados y poco o mal capacitados, pobre estructura política educativa, escasa infraestructura en instituciones educativas e incierto sistema de evaluación del modelo educativo, escasa o nula adecuación del Currículum al modelo educativo.

Las instituciones presentan enormes carencias en cuanto a tecnologías de la información, si no, en suficientes equipos de cómputo, si, en una deficiente o nula conexión a internet, aspecto vital para la correcta implementación del modelo, esto sin considerar que dentro de los planes de crecimiento de cada institución no se toma en cuenta la posibilidad de la implementación de este modelo. La evaluación del modelo educativo no se aplica en los programas virtuales o no presenciales existentes.

Y el aspecto que a mi parecer es el más importante y un punto rojo a solventar es, la errónea visión de que el modelo abierto y a distancia es una solución para todos aquellos estudiantes reprobados en el sistema escolarizado, generando la idea distorsionada de que dicho modelo es una salida a la deserción y reprobación

estudiantil y no una opción para el aumento de la cobertura educativa como originalmente se concibió.

Referencias

- Acatlán, F. d. (20 de octubre de 2014). *UNAM. Facultad de Estudios Superiores de Acatlan*. Recuperado de www.acatlan.unam.mx
- Angulo, M. P. (2005). La educación superior a distancia en el nuevo contexto tecnológico del siglo XXI. *Revista de la educación superior*, 77-93.
- Arieto, L. G. (2007). *Educación a distancia; ayer y hoy*. Madrid, España: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Educación, I. N. (2013). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México*. Recuperado http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/AT/AT01/2012_AT01__b.pdf
- Garces, M. (2010). *Sitio académicos de Miguel Garces*. Obtenido de <http://miguelgarces.es.tl>
- Rama, C., & Granada, J. B. (2001). *El aseguramiento de la calidad de la educación virtual*. Peru: Gráfica Real.
- UNAM, U. N. (2012). *Universidad Nacional Autónoma de México*. Recuperado de http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_01/Text/01_06a.html

EL VOUCHER EDUCATIVO: ENCANTOS Y DESENCANTOS

Carlos Geovani García Flores
c.g.garciaflores@gmail.com

*“La solución de un problema por parte del gobierno
es habitualmente tan mala como el mismo problema”*

Milton Friedman

Resumen

El presente artículo examina de una manera muy sucinta el concepto, origen y características específicas del voucher educativo. Asimismo revisa los resultados de algunos estudios empíricos que argumentan sobre los beneficios y debilidades que presenta el sistema. Finalmente, el documento presenta el punto de vista del autor sobre la posibilidad de realizar un estudio experimental sobre el tipo de voucher que es otorgado por el gobierno a los padres de familia para pagar el servicio educativo de sus hijos en cualquier centro escolar.

Palabras clave: voucher educativo, financiamiento, oferta y demanda

Abstract

This article examines very briefly the concept, origin and specific characteristics of the educational voucher. It also reviews the results of some empiric studies that argue on the benefits and weaknesses of the system. Finally, the paper presents the author's view on the possibility of performing an experimental study on the type of voucher that is issued by the government to parents in order to pay their children's educational service in any school.

Key words: school vouchers, financing, supply and demand

Conceptualización

La palabra voucher es un anglicismo aún no incorporado de manera oficial a nuestra lengua (RAE, 2001). De acuerdo con el diccionario de la Universidad de Cambridge, el término proviene del verbo ‘vouch’ /vautʃ/ que significa garantizar o responder de algo o por algo. Al derivar el verbo en el sustantivo ‘voucher’, la palabra adquiere el significado de vale, bono, cupón o comprobante.

En el ámbito educativo el término voucher se refiere a la partida financiera asignada a las escuelas en función de la matrícula existente, es decir que el recurso monetario se aplica a la demanda y no a la oferta, como usualmente hacen los gobiernos de los países.

El sistema del voucher educativo fue concebido en 1955 por el economista norteamericano Milton Friedman (1962), profesor de la Universidad de Chicago y premio nobel de economía en 1976. Para Friedman el voucher es un cupón que el gobierno entregaría a los padres de familia para pagar el servicio educativo de sus hijos en cualquier institución escolar pública o privada, laica o religiosa autorizada. El voucher solamente podría ser utilizado para el pago del servicio educativo, por lo que es intransferible y personalísimo, o sea que no se puede canjear en un supermercado, pagar otros servicios o ser utilizado por otro alumno para el pago de las cuotas escolares. Si el padre de familia quisiera enviar a su hijo a una escuela privada cuya colegiatura excediera el precio del voucher, aquél podría pagar la diferencia.

El valor del voucher, según Bonilla (1995), se calcula con base en la cantidad promedio por alumno invertida por los gobiernos de acuerdo al nivel educativo correspondiente. En 2012, según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE), el gasto educativo promedio anual por alumno fue de \$15 500 pesos en preescolar, \$14 100 en primaria, \$21 600 en secundaria, \$30 200 en bachillerato y \$ 67 600 en licenciatura.

Si tomamos el gasto mensual por alumno de licenciatura, el monto del voucher sería de \$ 5 633 pesos, lo que representa más del doble de la colegiatura promedio de las universidades públicas del país, y muy cercano a lo que según Gómez (2013),

cobran mensualmente las universidades más costosas como la Anáhuac de los Legionarios de Cristo, que es de unos \$ 7 000 pesos.

Características del sistema

Cosse (2001) diferencia dos tipos de vale educativo: 1. El financiamiento a las instituciones de acuerdo con el número de alumnos matriculados, y 2. El cheque otorgado a los padres de familia para que paguen la educación de sus hijos en cualquier institución educativa.

En relación con el primer tipo de voucher, Wylie (1998) propone tres subtipos: a) Las becas que el gobierno otorga a alumnos económicamente desfavorecidos para que estudien en escuelas privadas; b) El voucher completo, que consiste en el financiamiento gubernamental a instituciones públicas y privadas para que acepten matriculaciones de alumnos de cualquier zona o sector educativo; y c) El casi-voucher que se diferencia del anterior en que las instituciones receptoras del financiamiento son solamente las escuelas públicas. De acuerdo con esta última investigadora, el segundo tipo de voucher no ha sido aún aplicado en ningún país.

El voucher educativo es un claro ejemplo del enfoque de mercado aplicado al sistema educativo y por tanto, este enfoque mercantilista tiene por objeto aplicar la ley de la oferta y la demanda a las instituciones educativas con el propósito de aumentar la eficiencia docente y la eficacia del sistema en general, por lo que el programa de vouchers dirige la mira hacia el financiamiento educativo y sólo busca de manera indirecta impactar en la calidad del servicio (Wylie, 1998). Al sólo focalizar el financiamiento se dejan de lado las posibles mejoras al aspecto sustantivo del sistema

educativo, ya que el currículo, las estrategias didácticas y la filosofía educativa quedan fuera de la reflexión.

La premisa fundamental del voucher educativo radica en la fórmula: a mayor número de alumnos, mayor financiamiento, y según los defensores del sistema, mejor calidad. En este sentido, las escuelas que tengan altas matrículas recibirán mayores ingresos para pagar mejores sueldos a sus profesores, para adquirir materiales y equipos educativos más efectivos, y para reparar o remodelar sus instalaciones.

La mejora del rendimiento escolar será consecuencia de la popularidad que a mediano plazo logre la escuela; pero también, a la estricta selección que deberá realizar al no poder satisfacer la excesiva demanda. En consecuencia, la escuela tendrá que aumentar los requisitos de ingreso para los alumnos que busquen matricularse. Con alumnos de mejor perfil se impactará directamente en el rendimiento académico general del centro escolar, lo que a su vez, atraerá a alumnos de aún mejores perfiles.

Una de las bondades del sistema recae en el derecho de los padres a elegir la institución que contribuirá a la formación de sus hijos en función de sus necesidades específicas. Por ejemplo, una familia católica devota que prioriza la formación religiosa podría enviar a sus hijos a un colegio franciscano o perteneciente a la Compañía de Jesús; los padres repatriados de los Estados Unidos de América con hijos bilingües podrían inscribir a sus hijos en un centro educativo en el que la primacía sea el aprendizaje de la lengua inglesa; o bien, un hijo con una destreza extraordinaria para jugar fútbol podría ser matriculado en una escuela en donde se tuviera un buen entrenador y un campo en buenas condiciones. Asimismo, los padres podrían elegir la

escuela con el docente, que a su juicio sea el más indicado para formar a sus hijos de acuerdo con sus expectativas.

Aedo (2001) menciona que para facilitar a los padres de familia la selección de los centros escolares, los sistemas educativos con sistema de voucher ponen a su disposición, la información sobre el rendimiento escolar de los alumnos en los exámenes externos estandarizados y por ende, la calidad de los docentes de las instituciones con los más altos promedios, así como la información relativa a la ubicación, acentuación académica o deportiva y las instalaciones que poseen.

Las características que hacen atractivo un centro educativo para los padres son aspectos que distinguen a cada centro escolar en particular. Algunos centros tendrán mejores instalaciones, otros ofrecerán un amplio abanico de posibilidades para estudiar lenguas extranjeras, practicar una plétora de deportes o desarrollar una o más artes. Sin embargo, al decir de Friedman, debe existir un currículo mínimo que se debe cubrir a nivel nacional que tiene que incluir la lectura y escritura, las matemáticas básicas, las ciencias y la formación social.

Sin embargo, el sistema del voucher educativo financiado a través de un subsidio a la demanda es inefectivo en las zonas rurales porque dichas poblaciones no cuentan con la suficiente población para contar con una oferta variada de centros escolares (Cosse, 2001), algunas incluso con sólo una escuela multinivel unidocente. Empero, algunos sistemas educativos como el chileno, han propuesto incrementos sobre el financiamiento asignado a los centros rurales y a los internados para compensar la falta de demanda; así como a las escuelas de jornada completa para pagar el servicio ampliado; el financiamiento puede ser compartido a través de aportaciones municipales o de exenciones fiscales (Aedo, 2001). No obstante, queda

pendiente la falta de opciones para tener una elección de la institución educativa por parte de los padres, la que únicamente podría darse si aunado al voucher educativo se pudiera otorgar a los alumnos, un voucher de transporte para acudir a la escuela de otra comunidad o uno de sostenimiento para cubrir los gastos de alimentación y hospedaje, si se optara por una escuela en una localidad todavía más alejada.

Las funciones del Estado en relación con el sistema de vouchers, se concretan a:

1. Financiar los centros educativos en relación directa con el número de alumnos matriculados a los que se les otorga el voucher. Según el sistema, el gobierno deberá entregar a los centros educativos, la suma del equivalente en efectivo del promedio mensual del gasto educativo del total de los alumnos de la institución. Este pago se haría mensualmente y en caso de que un alumno se cambie de escuela, éste se llevará su voucher consigo y el monto respectivo se asignará al financiamiento de la nueva escuela elegida.
2. Diseñar la normatividad y reglamentación del programa. En un sistema de este tipo en el que la distribución de recursos requiere de un control muy preciso, el gobierno a través de las instancias competentes, deberá regular de manera extremadamente cuidadosa los procedimientos y requisitos para asignarlos, y así evitar las lagunas legislativas que generen controversias difícilmente saldables. Asimismo, deberá establecer los controles necesarios para la implementación del currículo, el planeamiento, la evaluación, la supervisión y el seguimiento del programa con el propósito de asegurar la calidad del mismo.
3. Facilitar el libre comportamiento del mercado. Al ser este un sistema nacido de una propuesta económica de corte neoliberal, el gobierno deberá permanecer al margen de la fluctuación de la oferta y la demanda sin alterar su composición

de manera arbitraria; únicamente se limitará a vigilar que no existan monopolios o prácticas desleales y de darse el caso sancionarlas.

Evidencia empírica

Cosse (2001) sostiene que no hay evidencia que muestre una diferencia sustancial en el rendimiento académico de los alumnos con voucher matriculados en escuelas privadas de los resultados obtenidos en la escuela pública previa.

En el mismo tenor, Chakrabarti (2010) sostiene que el voucher ha permitido un incremento de sólo 0.6 por ciento en las matriculaciones de alumnos en la universidad, un aumento insignificante, que no merece el desgaste del sistema educativo.

Cosse (2001), basándose en las experiencias de Milwaukee, Alum Rock, Baltimore, Maryland y Nueva York, sostiene que el sistema del voucher educativo no incrementa la eficiencia, ni la equidad, ni la calidad del sistema educativo en su conjunto.

Chingos (2012) por su parte, abunda al respecto, sosteniendo que aun cuando se observa alguna evidencia de incremento en el aprovechamiento escolar de los alumnos que recibieron vouchers, esta es cercana a cero por lo que no es estadísticamente significativa.

En el mismo sentido, Wolf (2008) argumenta que aun cuando existe un leve incremento en el aprovechamiento académico, no puede ser generalizado al sistema en su conjunto.

Pese a los pobres resultados, concretamente en los Estados Unidos el sistema de vouchers en los últimos años ha pasado del subsidio a alumnos desfavorecidos de

guetos marginales a ser más incluyente, tanto en el aspecto socioeconómico como en el geográfico.

Actualmente existen sistemas de voucher en Wisconsin, Ohio, Luisiana, Colorado e Indiana, y solamente se ha cancelado el sistema en Florida. Además, los padres de familia que se han beneficiado con el sistema de vouchers muestran claramente estar muy satisfechos con la escuela elegida. Asimismo, con evidencia recolectada en más de 20 países, desarrollados (EUA, Reino Unido, Suecia) y subdesarrollados (Chile, Colombia, Bangladesh), West (1996) concluye que no existe un claro sustento que apoye las opiniones de los oponentes al sistema, incluso muestra información que exhibe un claro aumento cualitativo y cuantitativo en el nivel educativo de los alumnos.

En el mismo sentido, Thapa (2010) encontró un aumento significativo en los resultados obtenidos por alumnos de programas de vouchers en los exámenes de ingreso en las universidades.

Como se puede apreciar en los resultados de los estudios arriba mencionados, existen tantos estudios a favor como investigaciones en contra; sin embargo, uno de los más extensos estudios que compara una gran cantidad de resultados de investigaciones sobre el voucher educativo, conducido por el Center on Education Policy, (2011) presenta los siguientes hallazgos: 1. La idea del voucher educativo es compleja y controversial; 2. Los programas de vouchers aplicados son tan diversos que afectan los resultados haciendo esto difícil de generalizar; 3. Es difícil concluir si es el voucher u otros factores los que determinan los resultados; 4. Las diversas metodologías de investigación afectan los resultados de manera sustancial; 5. Mucho

del financiamiento que se aplica a la investigación proviene de organizaciones a favor lo que produce resultados poco objetivos.

El voucher en México

De los diversos tipos de voucher que han sido arriba descritos: la becas para la escuela privada, el voucher completo, el casi-voucher y el bono o cheque educativo, los cuatro han sido o están siendo aplicados en el país con algunas modificaciones. Empero, queda aún sin aplicar el cheque educativo tal y como lo diseñó Friedman.

En cuanto al primer tipo, las becas que el gobierno otorga a alumnos económicamente desfavorecidos para que estudien en escuelas privadas, este sistema lleva años aplicándose en el país.

De acuerdo con la normatividad vigente, las escuelas privadas tienen la obligación de conceder becas totales o parciales correspondientes hasta por el 5% del total de la matrícula. Las becas son proporcionadas por las instituciones privadas, pero autorizadas por las secretarías de educación de los estados del país, de acuerdo con reglas precisas, que huelga decir que a veces son rotas por la burocracia a cargo.

El casi-voucher es el financiamiento gubernamental asignado a las escuelas públicas en función de la matriculación de alumnos un distrito escolar distinto. En nuestro país cualquier alumno puede ser inscrito en la escuela de su preferencia, no existe el sistema de matriculación distrital en el que los alumnos deben asistir obligatoriamente a la escuela del barrio, como en el sistema escolar estadounidense.

Con base en la premisa anterior, no hay restricciones para que cualquier alumno sea inscrito en la escuela de su elección; empero, existen algunas escuelas populares

a las que todo padre de familia desearía enviar a sus hijos, que sólo los que tienen algún ‘contacto’ pueden obtener el ingreso. Sin embargo, cabe hacer notar que el gobierno no financia a las escuelas por el número de alumnos admitidos de otras zonas o sectores escolares.

Así pues, en México, al menos en teoría, no existe restricción alguna para que cualquier alumno sea inscrito en la escuela pública de su predilección, siempre y cuando haya lugar, a pesar del eslogan de la Secretaría de Educación Pública: “La mejor escuela está cerca de tu casa”.

Una mezcla del voucher completo, que consiste en el financiamiento gubernamental a instituciones públicas y privadas para que acepten matriculaciones de alumnos de cualquier zona o sector educativo y del cheque otorgado a los padres de familia para que paguen la educación de sus hijos en cualquier institución educativa, se ha puesto en marcha recientemente en nuestro país.

El semanario Proceso (2014) publicó lo que pudiera ser el inicio de la implantación de este voucher híbrido en México, al menos en educación universitaria. Según la publicación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ofreció a los más de 100 mil jóvenes rechazados de la educación superior en la zona metropolitana del Valle de México, un voucher por \$1 000 pesos para ingresar a 10 universidades privadas para pagar las cuotas del primer año de la carrera.

Con esta medida, el secretario de educación Emilio Chuayffet pretende solventar la deficiencia de espacios y sosegar las protestas de los jóvenes que no pudieron ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional o la Universidad Autónoma Metropolitana en el proceso de selección 2014.

El cheque otorgado a los padres de familia para que paguen la educación de sus hijos en cualquier institución educativa, ¿una utopía?

Finalmente, habiendo establecido brevemente la noción de voucher educativo y enunciado los resultados de algunos estudios empíricos al respecto, en los espacios geográficos mencionados. Es relevante enfocarse ahora en el tipo de voucher que no se ha puesto en práctica en ninguna parte del mundo (Wylie, 2001), el cheque, bono o cupón extendido a los padres de familia para pagar el servicio educativo en la escuela de su elección.

En principio, sería una oportunidad interesante iniciar una propuesta experimental a manera de pilotaje controlado con la finalidad de valorar la intervención a través de un seguimiento estricto de todos sus componentes y bajo una mirada objetiva y rigurosa por parte del investigador.

El proyecto deberá incluir no sólo el componente financiero del sistema del voucher educativo, sino también el diseño de un modelo educativo que incluya la misión, visión, el código ético, el componente valoral, filosófico y legal; así como una propuesta epistemológica, que se sugiere se base en la concepción del pensamiento complejo de Edgar Morín (2004) una teoría psico-pedagógica actual, centrada en el constructivismo social, el cognitivismo y el aprendizaje significativo y una metodología didáctica fundamentada en el enfoque por competencias. Esto complementaría una propuesta económica carente del aspecto sustantivo y la fundamentaría de manera más sólida.

Para evitar a los detractores del sistema, se deberán proponer alternativas para cada uno de sus argumentos. Por ejemplo, cuando dicen que un alumno de una familia

proletaria no podría asistir a una escuela al otro lado de la ciudad por carecer de medios para pagar la transportación, la solución podría encontrarse en un cupón de transporte, personal e intransferible otorgado por el gobierno. Asimismo, si se diera el caso de un alumno brillante que quisiera estudiar en una escuela privada, cuyo costo fuera superior al valor del voucher y no tuviera los recursos para cubrir la diferencia, el gobierno y la escuela podrían negociar un voucher suplementario, acordado por ambas partes.

Se argumenta también que el voucher crearía una ventaja substancial para las clases media alta y alta que ya pagan cuotas a las escuelas privadas, y que el obtener un voucher significaría para ellas un descuento financiero que en los hechos no lo necesitan. Una posible solución a esta problemática podría bien ser el establecimiento de un voucher diferenciado en función de los ingresos familiares que podría variar en términos de porcentajes desde un cien hasta un cero por ciento.

Otra tesis en contra del sistema del voucher educativo se fundamenta en la noción que me permito llamar balcanización escolar. La balcanización escolar consistiría en la formación de centros escolares problematizados con alumnos de bajo rendimiento escolar, escasos recursos económicos y desventajas sociales de todo tipo, debido principalmente a la migración de alumnos con mejores condiciones a escuelas de mayor rendimiento.

Se debe considerar que el establecimiento del sistema del voucher educativo es un proceso que presenta dos fases una de desajuste y otra de ajuste. En la etapa de desajuste los 'mejores' alumnos migrarán a las escuelas privadas y a las 'mejores' escuelas públicas, dejando a los 'peores' alumnos, con los 'peores' maestros en las 'peores' escuelas. Conforme las 'peores' escuelas comiencen a reclutar 'mejores'

maestros o los 'peores' maestros comiencen un proceso de mejora continua, las 'peores' escuelas avanzarán hacia estándares de eficacia, eficiencia y efectividad, éste es el comienzo de la fase de ajuste. Al término de la fase de ajuste, las 'peores' escuelas estarán en condiciones de ofrecer una educación satisfactoria y en un proceso de mejora continua que satisfará las necesidades educativas de cualquier alumno.

Los detractores también argumentan que el sistema del voucher educativo privatizaría la educación pública, nada más alejado de la realidad. El sostenimiento de la educación en México depende del financiamiento del Estado, los sueldos de los profesores son pagados por el gobierno, así como el equipamiento de los centros educativos.

En un sistema de voucher, el gobierno continuaría en la rectoría del sistema educativo público, únicamente concedería autonomía de gestión a los centros educativos, incluida la contratación de los docentes, por lo que solamente las escuelas con una matrícula suficiente podrían pagar los sueldos de sus maestros, adquirir materiales, equipos y suministros, y realizar mejoras a las instalaciones del centro. La consecuencia lógica a la aplicación de este sistema llevaría consigo la contratación de los mejores perfiles docentes y administrativos, y a contar con una mejor infraestructura, materiales didácticos y equipo tecnológico. La permanencia del docente en su puesto estaría determinada por su eficiencia y el docente despedido podría volverse a contratar cuando subsanara sus deficiencias. La jubilación se otorgaría en función al número de semanas trabajadas, tal como se hace habitualmente en cualquier escuela privada. El sistema del voucher con estas características suena utópico, pero no sabemos si lo sea hasta no realizar un pilotaje

con su estudio de investigación correspondiente para valorarlo, validarlo o desecharlo.

Mientras tanto, únicamente es posible especular al respecto.

Referencias

- Aedo, C. (2001). El sistema de vouchers en educación, una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile. *Estudios Públicos*, 82, 35-82. Recuperado de http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1575_569/rev82_aedo_sapelli.pdf
- Bonilla, O. (1995). *El voucher educativo*. Guatemala: Universidad Francisco Marroquín.
- Chakrabarti, R. (2007). *Vouchers, public school response, and the role of incentives*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED517702.pdf>
- Chingos, M. (2012). *The Effects of School Vouchers on College Enrollment: Experimental Evidence from New York City*. Recuperado de http://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Impacts_of_School_Vouchers_FINAL.pdf.
- Cosse, G. (2001,12). El sistema del voucher educativo: ¿una nueva “panacea” para América Latina? *Revista uruguaya de ciencia política*. 157-178. Recuperado de http://www.fcs.edu.uy/archivos/RevistaCP12-07_Cosse.pdf
- Milton, F. (1962). The Role of Government in Education. Recuperado de <http://www.edchoice.org/The-Friedmans/The-Friedmans-on-School-Choice/The-Role-of-Government-in-Education.aspx>
- Morin, E. (2004). Introducción al pensamiento complejo. México: GEDISA
- Natalia, G. (2013). Busca ir a la Anáhuac con mil pesos mensuales. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2013/busca-ir-a-la-anahuac-con-mil-pesos-mensuales-939642.html>
- Panorama Educativo de México. (2012). Recuperado de http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico
- Rouse, C. (2008). *School Vouchers and Student Achievement: Recent Evidence, Remaining Questions*. Nueva Jersey: Princeton University.
- SEP a rechazados: Colegiaturas de mil pesos al mes en universidades privadas. (2014). Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/?p=378993>
- Thapa, R. (2010). Subsidising education: are school vouchers the solution? *International Initiative for Impact Evaluation*, vol. 16. Recuperado de http://www.3ieimpact.org/media/filer_public/2012/05/07/Vouchers_EQ_16_July_1.pdf
- West, E. (1996). Education Vouchers in Practice and Principle: a World Survey. *The World Bank: Washington, D.C.* Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/547667-1135281552767/Education_Vouchers_WorldSurvey.pdf
- Wolf, P. (2008). School Voucher Programs: What the Research Says About Parental School Choice. Brigham Young University: Provo, Utah.
- Wylie, C. (1998). Can Vouchers Deliver Better Education? A Review of the Literature. New Zealand Council for Educational Research: Wellington. Recuperado de <http://www.nzcer.org.nz/system/files/5835.pdf>

LAS ESCUELAS CHÁRTER ¿UNA OPCIÓN PARA LA EDUCACIÓN EN MÉXICO?

José Luis Cuauhtémoc García Rodríguez
ktmoc@hotmail.com

*“Nunca consideres el estudio como obligación,
sino como una oportunidad para penetrar
el bello y maravilloso mundo del saber”.*

Einstein

Resumen

Para los mexicanos la educación escolar se ofrece básicamente dentro de los modelos oficial y privado, pero en el mundo existen otras formas de educación, brindando la oportunidad a los padres de elegir la opción que consideran la mejor para la formación de sus hijos. Una de esos modelos conocido como escuelas chárter se presenta en este artículo, este tipo de escuelas se localizan principalmente en Estados Unidos, se expondrá la forma en que se conforman estas escuelas, la forma en la que operan, sus características principales las opiniones a favor pero también las que no están de acuerdo con esta propuesta, por último se presentarán las conclusiones que favorecen la creación de este tipo de escuelas.

Palabras clave: escuela, formación, educación.

Abstract

In Mexico, education is offered basically within the official and private models, but in other parts of the world there are other forms of education that provide parents with alternatives, which allow them to select the option they consider is the best for their children's formation. One of the models of education presented in this article are charter schools. This type of schools are located mainly in the United States; next the reader will be presented with the way these schools are formed, as well as the way they operate, their main characteristics, and the opinions for and against this proposition. Last, there will be the conclusions that favor the creation of this type of schools.

Key words: school, training, education.

Introducción

Un grupo de personas, padres, miembros de la comunidad, maestro y/o particulares constituidas en una Junta Directiva, realizan un contrato con una comunidad escolar (autoridad), en el cual proponen un programa de estudio, con características diferentes a las demás escuelas conservando los contenidos oficiales, incluyendo además los

contenidos que son importantes en la educación de un niño en esa comunidad, entonces se establece una escuela chárter.

Este tipo de escuelas están distribuidas en los Estados Unidos, la dinámica para establecer escuelas chárter en las comunidades, es posible gracias a las condiciones legales de ese país.

¿Una escuela pública administrada por particulares, financiada con el dinero de los impuestos? La escuela chárter es una escuela pública que recibe apoyo económico del estado, lo cual es una situación cual pudiera parecer extraña. La forma de operación está definida en el contrato, obligaciones de ambas partes, la junta escolar administra la escuela y el estado provee los recursos para su manutención, para que la administración de estas escuelas sea claro, en algunas partes se han creado juntas de educación encargadas específicamente de la supervisión de las escuelas chárter (Nelson et al., 2000).

Una escuela chárter (Finn, Manno & Vanourek, 2000) se considera un híbrido de las escuelas públicas y privadas. La inscripción a estas escuelas es de libre elección por los padres quienes optan por la escuela de su preferencia, la que tenga contenidos de acuerdo a la educación que quiere para su hijo, la que obtenga mejores niveles de aprovechamiento, la que se adapte al carácter y necesidad de su hijo, sin mensualidades por membresía como sucede en las particulares.

Los padres y los maestros pueden o no participar en estas escuelas, Son entidades independientes y autónomas como si se tratara de una escuela particular, incluso existen comentarios en los que algunas personas consideran que tienen mejor aprovechamiento que las escuelas oficiales y las particulares, lo cual es fácil creer puesto que el rendimiento escolar es una de los indicadores que se toman en cuenta

para mantener su contrato, puesto que reducir su aprovechamiento es una de las causas de clausura para las escuelas por parte de estado.

¿Qué dice la gente de las escuelas chárter?

La creación de las escuelas chárter se remonta al año 1991 (Finn et al., 2000), desde entonces se han mantenido en el interés del público ya que son una opción para que los padres elijan para sus hijos escuelas que sean mejor alternativa, sin tener que hacer gasto de colegiatura. Padres con deseos de que sus hijos estén en mejores lugares, en donde se propicie el conocimiento en donde el clima de convivencia sea lo menos agresivo, que existan instalaciones adecuadas, están dispuestos a hacer los sacrificios necesarios para que incluír a sus hijos en programas que ellos consideran son los mejores. Las escuelas chárter están en constante competencia por ser la mejor opción en todos los aspectos, entregar buenos resultados, con buenos maestros, excelentes instalaciones, además de esto son gratis como escuelas públicas.

Las escuelas chárter tratan de ser mejores optimizando sus activos, al hacerlo se hacen de prestigio es fácil darse cuenta que se está mejorando y las demás personas preguntan ¿qué estás haciendo?, de inmediato el ser humano trata de imitar, realizando una competencia clara y abierta con las demás escuelas, con todas las públicas, las privadas y también con las demás chárter.

Es como la historia de Don Darío quien vendía tortas a la salida de la secundaria, de carácter hosco, aspecto sucio, trataba mal a sus clientes, les aventaba la feria, tomaba el dinero de mala gana y todos tenían que aguantarlo o quedarse con hambre, pues no tenía competencia, hasta que un día llegó doña Mary una señora que

sonreía sin importarle que algunos dientes que había perdido mostraran una sonrisa incompleta y chistosa, que amablemente saludaba sin importarle que le compraran o no las deliciosas tortas envueltas en papel celofán de colores. Días después se vio Don Darío bañado y cambiado un tipo que extrañamente ahora saludaba y realmente parecía otro.

Las escuelas chárter que producen resultados se ven con un excelente de cara a las comunidades en donde sirven y los padres tratan de imitar los comportamientos exitosos entonces se acercan a estas escuelas y tienen que dejar un hueco en donde estaban antes, lo cual debe poner en alerta a los administradores de las escuelas que pierden alumnos, hacer algo diferente para competir por el mercado (Lasley & Bainbridge, 2001).

Toda historia tiene dos lados y en ésta no es la excepción no todo es éxito y no todos están del lado de las escuelas chárter (Lasley & Bainbridge, 2001). Algunas personas consideran que las chárter son dañinas, hacen mal a la educación pública, que quitan recursos a las escuelas públicas pues si se tiene un importe destinado a la educación y se toma parte de ese recurso para financiar a las chárter se está quitando recursos a las demás escuelas.

Si para el presupuesto del siguiente año sólo se tomarán en cuenta las sillas y de ese universo de sillas sólo se tienen 100, y llega una chárter se acredita hace sus trámites correspondientes, ahora el estado tiene que dar sillas para esta escuela concede, digamos 20, ahora el resto de las escuelas públicas se tendrán que repartir sólo 80 y no 100 que todos vieron en almacén desde un principio, lo cual claro está causa descontento.

¿Quién da clases en las chárter? En la escuela pública se tienen que cumplir características específicas para impartir conocimientos, grado académico y perfil por lo menos, en las chárter son los integrantes de la junta de administración quienes deciden quien colabora con ellos pudiendo incluso contratar personas con carreras trucas, a estas personas solo les interés que los colaboradores sean personas con la capacidad de entregar resultados.

Las recetas y los remedios no se pueden aplicar de forma indiscriminada a toda la población, Alguien pregunto ¿Qué es bueno para adelgazar? Contestó un acomedido, pues corre 10 kilómetros diarios, a la semana siguiente todos asistieron al funeral del gordo. En el mundo de las chárter no todo es verdad, no todo es mentira. Nelson et al. (2000) nos comentan que desde 1992, 59 escuelas chárter se han abierto y cerrado; 27 escuelas se cerraron sólo en el transcurso del año escolar 1998-1999 lo cual demuestra para los opositores de estos sistemas escolares la poca estabilidad que tienen estas escuelas, un padre de familia considera: ¿Cómo poner a mis hijos en esta maravillosa escuela si pueden cerrarla?, ¿Qué pasaría con mi hijo, en caso de cerrarla?, ¿Cómo acomodar las actividades familiares ante un cambio e escuela?.

En entrevista televisiva con el presentador Allan Villafaña de la cadena Telemundo se menciona el financiamiento es la parte más problemática para la administración, Sobieda Cruz, Eduardo Laguerre, fundadores de una escuela Chárter comentan entre otras cosas que el presupuesto por alumno al año es de 14,000 pesos en estudiantes de la escuela pública y que la chárter sólo recibe 10,000 por cada uno. Si estas cifras son correctas podemos suponer que existe la posibilidad de que el financiamiento sea uno de los puntos que más se deben cuidar en la administración

de estas escuelas, que las posibilidades de fracaso estén más concentradas entorno de este concepto.

Se pudiera dudar que la diferencia en la consideración presupuestal que se hace a las escuelas chárter respecto a las públicas, sea la causa de fracaso de algunas de ellas, por lo cual es importante considerar algunos aspectos adicionales, no se considera por el estado en el presupuesto el gasto por instalaciones, servicios ni otros gastos relacionados. Tampoco están considerados los gastos por transporte, el equipamiento, gastos por atención a alumnos de alto riesgo ni los de educación especial (Nelson et al., 2000). Por tanto existe una diferencia en las oportunidades de éxito entre los dos sistemas.

¿Qué dicen los investigadores sobre las escuelas chárter?

Las apreciaciones y las opiniones sobre un tema pueden ser muy variadas y sobre un mismo tópico estarían a una distancia considerable cuando no se homogeniza la medición, por eso Cheung, Murphy y Nathan (1998), realizan una investigación comparando los reglamentos de las escuelas en varios estados de la Unión Americana, tomaron también el grado de satisfacción de los padres este estudio concluye que los padres están contentos con el reglamento, con los conocimientos, la administración y el grado de aprovechamiento que reciben de las escuelas chárter.

Por otra parte Finn (2000) concluyen que es muy importante para los padres el poder elegir una en la que están seguros sus hijos estarán bien atendidos académicamente con instalaciones adecuadas, alguna madre menciona que su hija

tiene aptitudes por el baile clásico y que en su escuela chárter la potencializan para seguir el arte que a ella le gusta y para el cual tiene habilidades.

Otra madre que reconoce que su hijo es disperso en su aprendizaje, señala que en la escuela chárter nadie lo presiona para aprender, él va a su ritmo y su ritmo lento par los demás, pero para el mismo su ritmo es suficiente.

Para algunos padres que están viviendo en comunidades en las que las actividades principales son dentro del ramo de la agricultura están contentos con las escuelas chárter pues reciben una educación en la cual al alumno se hace muy sensible al medio ambiente, a su cuidado a su importancia dentro del desarrollo de las sociedades, y no se espera que todos sean agricultores pero se espera que dentro de las actividades que realicen cuando estén dentro del ámbito productivo tengan respeto por la tierra, un ingeniero, un ama e casa, un médico, un profesor con valores tradicionales y respeto por el medio ambiente, pues el padre de familia observa que en las escuelas tradicionales no se da el mismo interés por estos temas (Schnaiberg, 2000).

Características de las escuelas chárter extracto de Mejia, (2011)

Objetivos.

- Crear nuevos modelos educativos que las escuelas públicas regulares puedan imitar
- Fomentar prácticas pedagógicas relativamente innovadoras
- Privatizar la educación

Modelo pedagógico.

- Compensatorio, que brinda atención especializada y con mayor lentitud a los alumnos que presentan problemas de rendimiento académico.

Metodología.

- Este modelo emplea el constructivismo, el cual tiene como característica principal la construcción social del conocimiento.

Rol del maestro.

- El rol del maestro es de un guía, facilitador, mediador, entre el conocimiento y el aprendizaje del estudiante.

Rol del alumno.

- El alumno en las escuelas chárter es un ente activo, reflexivo, crítico, investigador, experimentador, tutor de sus compañeros más atrasados y constructivo de su propio aprendizaje, se privilegia principalmente el trabajo cooperativo, cuya aplicación a los grupos con bajo rendimiento se ha mostrado especialmente efectiva.

Infraestructura escolar.

- Su infraestructura es pequeña, ya que las escuelas cuentan con pocos alumnos en promedio, 137.

Aprendizaje.

- El aprendizaje se lleva a cabo de manera tradicional, aprenden a su ritmo.

Características.

- Autonomía fiscal y curricular. Tienen amplio control sobre sus propios currículos, instrucción, dotación de personal, presupuesto, organización interna, calendario, programa y muchos aspectos más.
- Exentas de la mayoría de las reglamentaciones impuestas por las escuelas públicas, siendo esencialmente autónomas en sus operaciones.
- Pocos alumnos (pequeñas). En promedio aproximadamente 137.
- En lugar de directivos predominan los líderes carismáticos (al menos en algunas)
- Enraizados en sus comunidades. Que es una forma de mantener el control de la educación por parte del estado
- Formación de comunidades de aprendizaje, formadas por profesores, padres de familia, estudiantes
- Mayor flexibilidad. Tienden a ser más innovadoras, por lo que responden mejor a las necesidades de los alumnos de las escuelas públicas regulares.

Lo que se opina en México de las Escuelas chárter

El sentir de algunos maestros respecto a este tipo de escuelas es un rechazo rotundo, de primera instancia piensan que la Reforma Educativa tiene como finalidad privatizar

la educación y que estas escuelas son el modelo que se utilizara para hacer esta privatización. Así lo manifiesta el ex dirigente estatal de la CETEG Víctor Echeverría Valenzuela.

Algunos otros maestros en clara protesta contra la Reforma Educativa señalan que es un claro atentado contra la obligatoriedad y gratuidad, plasmada en el artículo 123 de nuestra constitución, la vinculan como un distractor de las reformas políticas que se discutieron en la cámara de diputados, ven en las charter una clara amenaza en contra de la educación en México.

Conclusión

Después de presentar toda esta información se considera favorable la aplicación del modelo de escuelas charter en México bajo las siguientes consideraciones:

- Este tipo de escuelas tienen un contrato entre las obligaciones que contraen, está la situación de mantener una condición de aprovechamiento, con la posibilidad de cerrar la escuela por incumplimiento de contrato. Esto es tener condiciones de calidad de manera forzosa, son escuelas de calidad o dejan de existir.
- La regionalización de los contenidos escolares es importante pues en el lugar donde se cultivan manzanas se podrá tener una cultura en la cual de manera primaria se le tenga cariño a la tierra, después sin importar el desarrollo que como persona tenga cada individuo velará siempre por tener en su casa una manzana para disfrutar con su familia. Cada región tendrá entonces ciudadanos que entre otras características formativas tendrán un apego y cariño a la tierra.

- La educación privada no es mala, el no brindar buena educación si es malo, si se cuenta con una junta directiva que de manera profesional y con cariño a México tome los recursos del estado y los administre de manera ética y se obstinen mexicanos preparados México.}
- Una de las características de estos modelos respecto a la población estudiantil que: son muy poco los alumnos que atiende, lo cual permite tener la posibilidad de personalizar la atención en especial a los alumnos que presentan problemas de aprendizaje de cualquier tipo.
- Gracias al modelo de educación abierta en contenidos se puede esperar que la regionalización permita el arraigo de estudiante con su comunidad, no importa a lo que se dediquen ni donde se desarrollen una conexión con su tierra siempre existirá y seguramente cada oportunidad que tengan de servir a su comunidad la aprovecharan al máximo.
- Al no estar sujetos a calendarios escolares, las escuelas chárter pueden incrementar los días de clase pudiendo incluso extender su horario así como incluir clases en sábado.
- La posibilidad que en México se realicen juntas para aplicar este modelo, después de librar el cumplimiento a las leyes, administradas eficientemente, y con calidad educativa, seguramente traerá grandes beneficios a nuestro país, la gran desventaja es que estamos en México.

Referencias

- Archer, J. (2000). Accountability measures vary widely. *Education week*, 19 (36), 1, 18-20.
- Cheung, S., Murphy, M., y Nathan, J.(1998). *Maquing a difference? Charter schools, evaluation and student performance*. Minneapolis, MN: Center for school change. ED 419296.
- Cruz, Sobieda. Laguerre, Eduardo. 2014. Entrevista con un fundador para la cadena Telemundo, Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=ti0b6_dmkt4
- Finn, C. E., Manno, B. V. y Vanourek, G. (2000). *Charter schools in action: Renewing public education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Lasley, T. J., II, y Bainbridge, W. L. (2001). Unintended consequences. *Education week*, 19(33), 33, 42.
- Mejia Carrillo, M. J. (2011), Financiamiento escolar ¿escuela chárter o bono educativo?, *Praxis educativa ReDIE*, 3(5).
- Nelson, B., Berman, P., Ericson, J., Kamprath, N., Perry, R., Silverman, D. y Solomon, D. (2000). *The state of charter schools 2000: Fourth-year report*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. Recuperado de <http://www2.ed.gov/pubs/charter4thyear/>.
- Schnaiberg, L. (2000). Charter School: Choice,diversity may be at odds. *Education week*, 19 (35). 1, 18-20.

ELECCIÓN ESCOLAR ¿QUÉ PODEMOS HACER SI LA CALIDAD EDUCATIVA DE LA ESCUELA PÚBLICA NO NOS CONVINCE?

Isidro Barraza Barraza
barrazai@hotmail.com

*El arte supremo del maestro es despertar el placer
de la expresión creativa y el conocimiento.*

Albert Einstein

Resumen

En el presente documento se abordan tres opciones que se proponen para el fortalecimiento de la educación pública, las cuales se manejan como una opción de escuelas públicas a las que los alumnos pueden asistir cuando la educación regular no satisface las necesidades del alumno sin tener que salir del esquema público. Las opciones abordadas son el método Montessori, la escuela imán y la escuela charter, y las características que las vuelven viables para ser adoptadas por el sistema educativo en México como una manera de subsanar las debilidades que presenta en la actualidad y que lo hace un objeto de crítica constante. La información presentada se ha rescatado de diversas fuentes, libros como *Tendencias y modelos para la escuela del siglo XXI*, declaraciones de voceros de programas similares en el estado de Florida, tal es el caso de Gemma Carrillo, portavoz de las Escuelas Públicas de Miami-Dade en 2012, también se realizó una búsqueda en las páginas de Fundación Argentina María Montessori y New York City Charter School Center, con el fin de contar con la información más actual que fuese posible encontrar.

Palabras clave: elección, educación pública.

Abstract

The following document addresses three options that proposed the strengthening of public education. The options refers to a different type of public schools, to which students shall attend when the regular education could not satisfies the student's necessities without leaving the scheme of public and free education. The suggested choices are the Montessori Method, the Iman School, and the Charter School. There are some characteristics that makes them approachable to be adopted for the education system in Mexico as a way to correct the debilities that it present in the actuality and the reason why makes it a topic constantly criticized. The presented information has been collected from different sources such as tendency books and models for schools of XXI century. As an example the statements of spokespersons of similar programs of the state of Florida, Gemma Carrillo. A representative prolocutor of public schools of Miami-Dade in 2012. In addition, a research was performed in the web side of the foundation of Argentina Maria Montessori and New York Charter School Center with the purpose of find the most recent information possible.

Key words: choice, education public.

La escuela pública, pilar fundamental de la educación en cualquier nación es objeto de luchas políticas, lo cual se traduce en que no siempre se elige el mejor modelo o el más adecuado para los alumnos. Esto se convierte en desempeños mediocres y en estudiantes insatisfechos que reaccionan de manera negativa ante las actividades escolares.

Por lo general, se busca que el alumno se adapte al modelo educativo elegido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), al no lograrlo, el alumno es paulatinamente obligado a abandonar el sistema educativo público o en caso de que su familia tenga los recursos económicos ingresa a la educación privada, ambas opciones lastiman y debilitan la educación pública, la que en la mayoría de los casos es la única oportunidad de educación que los ciudadanos pueden otorgarle a sus hijos.

Durante la vida tenemos elecciones que pueden ser fáciles de tomar, ya que su repercusión no va más allá de la cotidianeidad, qué zapatos usar tal o cual día, qué comer en el almuerzo, qué canal televisivo sintonizar. Por la naturaleza de estas situaciones, podemos tomar decisiones rápidas y sencillas, o tal vez con un poco de esfuerzo, pero al final no le damos tanta importancia, ya que su periodo de afectación es muy corto.

Cuando hablamos de educación, y sobre todo de la educación de nuestros hijos, la decisión es importante, ya que en base a ésta es que ellos van a desenvolverse en la vida, tendrán su oficio o profesión y se ganarán la vida, y el proceso dentro de la escuela ayudará a templar su carácter y moldear su personalidad, y aunque no nos parezca la educación recibida, el modelo utilizado y la institución de formación, quedan impregnadas en el sujeto y creámoslo o no, se nota.

Cuando hablamos de las opciones de las escuelas tendemos a pensar que sólo tenemos dos, la escuela pública y la escuela privada. Pero esa es una manera muy sencilla de pensar en la que dejamos muchos elementos fuera, ya que esta división sólo nos refiere al mantenimiento de la escuela y podemos tener en ambas opciones el mismo modelo educativo, es decir que estaríamos pagando por un servicio igual al que el gobierno nos brinda de manera gratuita.

Las opciones educativas debemos plantearlas desde los diferentes modelos educativos, para buscar uno que se adapte mejor al estudiante y que coincida verdaderamente con el sujeto que queremos formar.

La educación pública, fundada en el siglo XIX en Prusia, fue la primera en su tipo, por primera vez en la historia las personas no pertenecientes a las clases altas y nobles pudieron recibir educación, fue la primera vez que se reunió a los niños por edades similares en un solo grado, se formó un cuerpo de conocimientos estandarizado para todos los alumnos dependiendo del grado en el que se encontraban, en fin, formaron la escuela tal como la entendemos en el mundo occidental actual.

Este nuevo sistema, según Juan Ramón Rallo (2005), tenía el objeto de crear cinco grupos sociales:

- a) Soldados obedientes
- b) Trabajadores obedientes
- c) Buenos súbditos al gobierno
- d) Empleados serviles
- e) Ciudadanos que pensarán de la misma manera que los demás

Como podemos ver, es una educación creada para mantener el *statu quo*, que enseña la obediencia sobre todas las cosas, que si bien le permitió al pueblo alemán, en su tiempo, salir adelante, también en parte a esa ciega obediencia fue arrastrado a serios conflictos globales que en más de una ocasión dejaron su patria arrasada.

De esta manera, un modelo escolar que busca obediencia y sumisión crea una educación de élites que apoya el *statu quo*, frena el desarrollo personal y no permite la permeabilidad social perpetuando y ampliando cada día la brecha social entre ricos y pobres. Asimismo se puede bloquear a las masas de las clases bajas para que no accedan a mejor educación y mantener la espiral de pobreza en la que se encuentran.

Las economías que se encuentran en desarrollo y que han logrado avanzar apoyados en educación, han optado, entre otras cosas, por un intensivo estudio del inglés, lo cual prepara a los niños y jóvenes para poder continuar en el extranjero, en países más desarrollados o del mismo nivel pero con una ventaja sobre los demás competidores.

En los países asiáticos, en los que se tiene en muy alta estima el estudio y cuyo desarrollo ha impresionado a todos dentro del ámbito económico, los padres de familia no piensan dos veces en gastar hasta la tercera parte de sus ingresos en la educación de su hijos, llevándolos a extensas jornadas que superan las doce horas (Oppenheimer, 2010).

En el nuevo modelo económico mundial la educación y el conocimiento se han vuelto una ventaja, ya que una buena educación puede asegurar un buen nivel de vida. Estamos viviendo una economía del conocimiento, las economías que basan su desarrollo en la venta de materias primas se están estancando, mientras que las que lo hacen en productos terminados, en conocimientos, están creciendo a ritmos

bastante acelerados, ante esto: ¿Qué podemos hacer si la calidad educativa de la escuela pública no nos convence?

Desarrollo

Los sujetos no aprenden todos de la misma manera, ni tienen tampoco los mismos intereses, ni cualidades, entonces ¿Por qué la necesidad de adaptarlos a parámetros, estándares, patrones o modelos que no se adecuan al sujeto? O más aún ¿Por qué los sujetos deben adecuarse a los parámetros de la educación pública, si de antemano quienes eligen los modelos no son los más adecuados para realizarlo?, si también sabemos que la elección de estos modelos no se realiza con base a las necesidades de los alumnos, sino a las necesidades políticas de los gobernantes. Y como sabemos, las élites gobernantes no dan la mejor educación a las clases inferiores, cuidando seguir con su hegemonía y tranquilidad en el poder, por el contrario mientras menos presupuesto se le pueda invertir a la educación pública y mantener el *statu quo* será mejor. Por eso encontramos que la escuela pública sistemáticamente obliga a los alumnos a abandonar la escuela, por falta de recursos o por no adaptarse a los estándares requeridos.

La escuela pública, en la mayor parte del mundo, no ofrece a las masas el mejor modelo educativo, ofrece el que más le conviene para los intereses de la clase alta, que están empatados con los de la cúpula gobernante, razón por la cual podemos observar como los modelos se preocupan cada vez más por desarrollar en las escuelas, alumnos que puedan formar mano de obra calificada según el último modelo económico, y entonces ¿Dónde queda el desarrollo integral del alumno? Pues bien, es

desplazada por las ciencias duras, en un sistema donde a pesar de lo que se pregona, se corta la individualidad del sujeto y su creatividad; se doblega su espíritu para encajar en los estándares dictados fuera, muy fuera del aula escolar.

Al analizar la anterior situación un padre de familia puede preocuparse, y con justa razón, por el futuro de sus hijos, ¿la educación que está recibiendo lo va llevar a algún lado, o solamente lo está preparando para ser un obrero más en una fábrica o maquiladora, mientras el país se dedica a la venta de materias primas y no dedica parte del presupuesto al desarrollo de nuevas ideas?

El problema de la educación pública no es exclusivo de nuestro país, en Latinoamérica se padecen problemas similares, inclusive en países considerados potencias emergentes se sufren situaciones afines o peores, como señala Oppenheimer, en su obra ¡Basta de historias! En la India el enorme crecimiento de la escuela privada se debe precisamente a la mala calidad de la escuela pública, que, entre otras cosas tiene un índice de ausentismo del 25% y de los maestros que asisten el 50% no enseñan (Oppenheimer, 2010).

En los sistemas educativos de otros países, principalmente Estados Unidos de Norteamérica, los padres de familia tienen opciones para llevar a sus hijos a otras escuelas con un modelo educativo distinto dentro del mismo sistema educativo, lo que les permite asistir a un entorno educativo más adecuado al alumno.

Existen algunas opciones que deberíamos contemplar dentro del sistema educativo de nuestro país, opciones que podrían dar buenos resultados teniendo en cuenta la situación actual del Estado. A continuación se describen las mencionadas opciones.

Método Montessori. María Montessori 1912.

Una de las opciones que se podrían considerar como una opción educativa es el Método Montessori, que como lo describe la Fundación Argentina María Montessori, en su página web, el método se caracteriza por proporcionar al alumno un ambiente adecuado que se identifica por ser:

- a) ordenado
- b) estético
- c) simple
- d) real
- e) cada elemento tiene su razón de ser en el desarrollo de los niños.

Contar con este tipo de ambiente brinda al niño oportunidades para implicarse en un trabajo que le resulta interesante, elegido libremente, lo cual favorece períodos de concentración prolongados. La libertad se desenvuelve dentro de términos claros que permite a los niños coexistir en la pequeña sociedad del aula.

En relación a los materiales con que trabajan los niños son concretos, proporcionan las llaves para explorar el mundo y para desarrollar habilidades cognitivas básicas. De igual manera se diseñan para que el niño pueda reconocer el error por sí mismo y al hacerlo convertirse en el responsable del propio aprendizaje.

El adulto funge como observador y guía, su función es ayudar y estimular al niño en sus esfuerzos. De igual manera le permitirá actuar, querer y pensar por sí mismo, ayudándolo a desarrollar confianza y disciplina interior. La educación Montessori cubre todos los períodos educativos desde el nacimiento hasta los 18 años brindando un currículo integrado.

El ambiente Montessori es un lugar amplio y abierto, ordenado, estético, simple, real, donde cada elemento tiene su razón de ser en el desarrollo del niño (Fundación Argentina María Montessori, 2014). Dicho ambiente es proporcional a la medida de los niños, con anaqueles bajos y distintas medidas de mesas y sillas donde se sientan los niños individualmente o en grupos.

El aula está subdividida en áreas temáticas donde se exponen los materiales y la bibliografía correspondientes y permite libertad de movimiento. El trabajo se puede realizar en grupos o individualmente, respetando su propio estilo y ritmo. Cada niño utiliza el material que ha elegido de la estantería y lo devuelve a su lugar para que pueda ser usado por otros.

El ambiente promueve la independencia del niño en la exploración y el proceso de aprendizaje. La libertad y la autodisciplina hacen posible que cada niño encuentre actividades que dan respuesta a sus necesidades evolutivas (Fundación Argentina María Montessori, 2014).

En el aula Montessori se reúnen a los niños en diferentes etapas:

- a) menores de 3 años,
- b) de 3 a 6 años,
- c) de 6 a 9 años
- d) de 9 a 13 años.

Según el método Montessori las salas integradas favorecen la cooperación espontánea, el deseo de aprender, el respeto mutuo y la incorporación profunda de conocimientos a través del ejercicio de enseñarle a otros (Fundación Argentina María Montessori, 2014).

Escuelas Imán. Establecidas en Estados Unidos de América en 1970.

Otra opción importante que se puede poner en práctica en el sistema educativo es el de la escuela imán. Está enfocada en una asignatura o un tema específico. Estas escuelas son diseñadas para atraer a estudiantes de diferentes procedencias étnicas, raciales, sociales y económicas (Opción escolar para niños.org, 2014).

Estas escuelas se desarrollaron con el fin de disminuir la segregación atrayendo a alumnos de distintos orígenes étnicos y su característica más importante es la de ofrecer a los estudiantes un enfoque académico o temático, según el contexto en que se desarrollan.

Las escuelas Imán, se pueden emplazar en el edificio de la escuela, como una escuela dentro de la escuela, o bien, pueden estar ubicadas en un edificio independiente de la escuela o en algunos casos pueden estar concentradas varias escuelas imán con diferentes especialidades en un mismo centro escolar.

El objetivo de la escuela imán es reducir la segregación racial de forma voluntaria, por lo cual era necesario crear una escuela que fuera atractiva y que fuera capaz de atraer alumnos de otras escuelas a partir de la premisa de que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera y ofrece programas de aprendizaje que mejor se adapten a ellos además de un tema unificador coherente al interés y aptitud del alumno, con lo cual se espera un mejor desempeño.

Además de ofrecer el currículo profesional, el programa ofrece temas relacionados al talento de los alumnos y el interés de los padres. Cada escuela se especializa en un tema, que puede ser matemáticas, ciencia, tecnología o

humanidades, esto posibilita encontrar la orientación vocacional del alumno desde una edad temprana, al igual que el descubrimiento de un talento artístico.

Como ejemplo, algunos de los programas que se encuentran disponibles dentro de las escuelas Imán de Florida son (Carrillo, 2012):

- a) Carreras y profesiones
- b) Comunicaciones/Humanidades
- c) Educación Internacional
- d) Ciencias, Matemáticas y Tecnología
- e) Montessori
- f) Liderazgo
- g) Artes Visuales y de Actuación

Para incorporarse en las escuelas imán los estudiantes aspirantes realizan un examen, entrevista o audición en donde exigen que éstos demuestren sus conocimientos o aptitud en la especialidad para tener el derecho a ingresar, o los seleccionan mediante un sistema de lotería -si las solicitudes exceden el número de espacios-, mientras que otras son abiertas a los estudiantes que expresan un interés en la rama de estudio (Ortega, 2009).

La escuela proporciona experiencias que permitan al alumno la interacción de sus estructuras cognitivas con las estructuras del medio y las exigencias sociales de manera holística (Rodríguez, 2007, como se citó en Ortega, 2009).

La participación en un programa imán está basado en el interés del estudiante en uno o más de los siete temas de estudio.

Los padres interesados en matricular a sus hijos deben llamar a la escuela para informarse sobre los requisitos. También pueden pedir una visita al programa (Carrillo, 2012).

Algunos de los logros que ha obtenido el programa de escuelas imán son:

- a) Mejora del rendimiento académico
- b) Matrícula estudiantil diversa
- c) Mayor tasa de asistencia y eficiencia terminal
- d) Menor tasa de deserción
- e) Mayor participación de los padres
- f) Mayor preparación de los docentes

Escuelas Chárter. Establecida en Minnesota, EUA en 1991.

La tercera opción que puede incorporarse al sistema educativo es la escuela charter. Es una escuela pública independiente y gratuita. Usualmente las escuelas charter son fundadas por padres de familia, maestros o miembros de la comunidad.

Esta es escuela pública, y puede ser patrocinada por:

- a) Una junta escolar
- b) Una universidad
- c) Una junta estatal de educación
- d) Otro órgano del gobierno estatal

Su operación corre a cargo de grupos de padres, grupos de maestros o alguna organización privada. Cuenta con mayor autonomía de gestión por lo que se responsabilizan directamente de los resultados de los estudiante. Dicha autonomía les permite entre otras cosas establecer un currículo temático, establecer una carga horaria mayor y utilizar un currículo diferente al distrital.

Las escuelas charter funcionan de forma autónoma, según los términos de un contrato de rendimiento o “carta” (“charter”). Aunque son escuelas públicas no

dependen del Departamento de Educación (New York City Charter School Center, 2012).

Las escuelas charter se comprometen a lograr determinados objetivos académicos, pero toman sus propias decisiones en cuanto a la forma de alcanzarlos. Si no se logran los objetivos se puede revocar el contrato y cerrarse la escuela. La combinación de la libertad y de la responsabilidad por las decisiones tomadas para lograr los objetivos, les permite a las escuelas charter responder a las necesidades de la comunidad, intentar enfoques diferentes y dar prioridad al aprendizaje de los estudiantes (New York City Charter School Center, 2012).

Al no depender del sistema distrital, tienen más flexibilidad para determinar la forma en que funcionan. Tienen libertad para elaborar su propio programa de estudio, designar al personal, fijar los objetivos educativos, ofrecer una jornada prolongada o un año escolar más largo y fijar sus propias normas de conducta para los estudiantes. Además tienen la obligación de mejorar el rendimiento de los estudiantes. De no alcanzar sus objetivos de desempeño su contrato puede ser clausurado.

Debido a que cada escuela charter funciona en forma independiente, las expectativas difieren de una escuela a otra. La mayoría de las escuelas charter tiene el compromiso de ofrecer a sus estudiantes un ambiente estructurado y seguro en el que puedan concentrarse en aprender.

Muchas escuelas charter requieren que los estudiantes se comprometan a respetar un conjunto de valores fundamentales centrados en el respeto, el esfuerzo y el logro. Muchas escuelas charter también exigen el uso de un uniforme escolar (New York City Charter School Center, 2012). Casi todas las escuelas charter promueven la participación de los padres en las actividades escolares y en la educación de sus hijos.

Algunas escuelas charter cuentan con representación de los padres en sus organismos de control; otras, trabajan a través de las asociaciones de padres de familia (New York City Charter School Center, 2012).

Conclusiones

Después de observar estas tres opciones, se considera que se podrían incluir en la educación pública de México, ya que es necesario abrir más opciones dentro de la educación pública que busquen adaptarse realmente a las necesidades y aspiraciones del alumno, pues como padre la opción no es solo decidir entre escuela pública o privada, se trata de elegir el modelo educativo en el que quieres que tu hijo se desarrolle, que le permita un crecimiento pleno y una educación integral; en este último punto nuestra educación pública es sumamente débil, ya que a pesar de lo que todos los documentos pregonan, prácticamente toda la carga horaria de las materias está sobre las materias duras del currículo, dejando las asignaturas de artes y educación física a un lado, las asignaturas dedicadas a enriquecer el espíritu de los niños y jóvenes, lo cual nos dará, si todo sale como lo planeado, graduados con un cúmulo importante de conocimientos en matemáticas y ciencias, obreros y trabajadores eficaces, pero pobres en desarrollo personal y espiritual.

Las opciones aquí presentadas deben incluirse dentro de la educación pública, ya que la simple idea de que los padres deban pagar más por la educación de sus hijos dentro de la economía por la que atraviesa el país suena para la inmensa mayoría imposible e incluso aberrante, además no se debe permitir por parte de la sociedad, el

desentendimiento del Estado de su obligación de brindar los servicios básicos y sobre todo uno tan importante como es la educación.

Por parte del estado no se puede permitir que su pueblo viva con una educación deficiente, que en esta economía del conocimiento, está destinado a fracasar. Es por lo tanto la educación una acción vinculante entre el pueblo y el Estado que ninguno se puede dar el lujo de perderlo.

No obstante el Estado tiene la obligación no sólo de educar al pueblo, sino de hacerlo con una educación de calidad y que le permita al individuo desarrollarse integralmente. El fin es reforzar la educación pública para hacerla más exitosa, no desviar los recursos públicos a la educación privada.

La educación debe guiarse por las necesidades del alumno, no por las necesidades del libre mercado, pues es un derecho humano no un producto y los alumnos no son clientes, son personas que buscan en su pleno derecho una educación.

Por tales razones ya expuestas se considera que las tres opciones ya mencionadas: el método Montessori, escuelas imán, y escuelas charter, son viables para aplicarla dentro de la educación pública, y lejos de debilitarle, la fortalecerían y ayudaría a los niños y jóvenes a tener un mejor desempeño, una tasa de abandono menor y mayor satisfacción en su etapa estudiantil.

Referencias

Barraza Macías, A. (2009). School choice o elección de escuela . En Barraza Macías, A.(Ed.) *Tendencias y modelos para la escuela del siglo XXI* (págs. 13-20). Durango: Instituto Universitario Anglo Español.

- Carrillo, G. (9 de octubre de 2012). *¿Cómo optar por una escuela imán?* Recuperado de <http://www.telemundo51.com/noticias/Abren-matricula-para-solicitar-escuelas-iman-173286531.html>
- Fundación Argentina María Montessori.* (18 de octubre de 2014). Recuperado de El método Montessori: <http://www.fundacionmontessori.org/Metodo-Montessori.htm>
- New York City Charter School Center.* (2012). Recuperado de <http://www.nyccharterschools.org/espanol#2>
- Opción escolar para niños .org.* (20 de octubre de 2014). Recuperado de <http://www.schoolchoiceforkids.org/spanish.php?ID=22#.VEW4JvlwtOE>
- Oppenheimer, A. (2010). *¡Basta de historias!* México: Random House Mondadori, S. A. de C. V.
- Ortega Rocha, E. (2009). *¿Qué es una escuela imán?* En Barraza Macías, A.(Ed.) *Tendencias y modelos para el siglo XXI.* (págs. 42-47). México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Rallo, J. R. (15 de noviembre de 2005). *Libertad digital.* Recuperado de La educación pública o la trampa totalizadora: <http://www.libertaddigital.com/opinion/ideas/la-educacion-publica-o-la-trampa-totalizadora-1276230935.html>

DEL CAMPO PARA LA CIUDAD, UNA APROXIMACIÓN A LAS ESCUELAS AUTOSUFICIENTES

Ismael López Arreola
ismlop.pipdgo@gmail.com

*“Si das pescado a un hombre hambriento, le nutres una jornada.
Si le enseñas a pescar, le nutrirás toda la vida”*

Lao Tsé

Resumen

La población mexicana, en regiones rurales y urbanas espera la oportunidad de iniciar una preparación que les permita ganarse la vida. La gran mayoría no cuenta con recursos para trasladarse a las instituciones educativas tradicionales. La cobertura educativa que ofrece la Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene áreas de oportunidad que bien pudieran ser cubiertas por un modelo escolar llamado “Escuelas autosuficientes.” Algunos países sudamericanos y africanos han implementado este modelo en sus territorios. Este trabajo pretende analizar las regiones económicas, las características escolares y de financiamiento del modelo escolar que ofrecen las Escuelas Autosuficientes y su posible implementación en el nivel de educación media superior en México. Primero se establece que la oferta educativa no es idéntica para todos los jóvenes mexicanos, se analizan las bondades del modelo ofrecido por las Escuelas Autosuficientes, se comentan las fortalezas y debilidades de la educación Media Superior en México, se mencionan los casos exitosos del modelo de Escuelas Autosuficientes y finalmente se comentan los obstáculos para la aplicación del modelo. Las evidencias hacen concluir que la educación rural ofrecida actualmente no tiene el efecto deseado y a pesar de las bondades y beneficios de las Escuelas Autosuficientes en la actualidad no existen políticas educativas tendientes a la aplicación del modelo.

Palabras clave: educación, desarrollo económico, escuelas autosuficientes, educación de calidad.

Abstract

Mexican population, in rural and urban areas is looking for the opportunity to initiate a preparation that will enable them to earn a living. The vast majority do not have the resources to access into the traditional educational institutions. The educational services provided by the Secretary of Public Education (SEP) has areas of opportunity that could be attended by a school model called "Self-sufficient Schools." Some South American and African countries have implemented this model in their territories. This paper attempts to analyze the economic regions, the school and financial characteristics of the school model and its possible implementation in the average level of middle-high education in Mexico. First, it is established that the educational offering is not identical for all young Mexicans, it analyzes the advantages of the model offered by the Self-sufficient Schools, it discusses the strengths and weaknesses of the middle-high School in Mexico, the cases of the successful model of Self-sufficient Schools are mentioned, and finally, it is discusses the obstacles to the implementation of the model. The evidence leads to the conclusion that the rural education offered currently does not have the desired effect and, despite the advantages and benefits of the Self-Sufficient Schools, there are no clear educational policies aimed to the implementation of the model.

Key words: Education, economic development, schools self-sufficient, quality education.

¿Cuántas veces se han dicho y escuchado las siguientes palabras “si quieres ser alguien en la vida estudia,” “si quieres ganar mucho dinero termina una carrera profesional?” ¿Cuántas veces esas palabras se han convertido en una realidad? Lo cierto es que parece que la educación no garantiza el éxito personal ni económico. ¿Por qué han cambiado las cosas en México y el mundo? Si es que han cambiado.

La historia nos dice que la educación mexicana del siglo XIX tenía como principal objetivo (Arredondo, 2007) “inculcar en los niños la fidelidad al estado, privilegiando la religión como una mediación para ese objetivo.” Consideraban que “a través de la educación institucionalizada, sería posible mantener la paz y alcanzar el progreso social.”

Al mismo tiempo se deseaba que ese sistema escolar proporcionase enseñanzas útiles en los distintos grados de calificación y especialización que la sociedad requería.

No obstante no se pretendía que la educación fuera idéntica para todos los mexicanos (Arredondo, 2007) toda vez que se pretendía formar a los ciudadanos según las necesidades de la estructura piramidal del estado. Debía existir pues, una educación básica accesible a toda la población infantil y otra universitaria para los de mayor talento, quienes ocuparían los altos puestos en el ejército, la política y la administración nacional.

Hoy en día, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el artículo que publicó Llamas (2012) en La Jornada de Aguascalientes “ensalza al sistema mexicano de educación y formación profesional, enunciando sus fortalezas, como la de ofrecer servicios educativos en regiones apartadas, el apoyo a

los alumnos vulnerables y la vinculación empresa y escuelas de formación profesional” (p. 11).

En armonía con lo anterior la misión y visión de la Secretaría de Educación Pública (SEP) declaran en su página oficial: “crear condiciones que permitan asegurar el acceso de todas las mexicanas y mexicanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden”

Las cifras reales, en cambio (Uribe et al., 2012) dicen que en la educación básica y media superior “aún hay más de 3 millones de niños y jóvenes entre los 3 y los 17 años fuera del sistema y más de 5 millones entre los 17 y los 29 años con rezago educativo.” Además, Uribe hace un balance manifestando que “en el nivel de la Educación Media Superior, México presenta un rezago importante y su crecimiento en este nivel en los últimos 30 años ha sido más lento que el de otros países.”

Teniendo como base lo antes mencionado, está claro que el binomio educación-productividad económica presenta grandes retos para la SEP. Es ineludible plantearse las siguientes interrogantes:

¿Cómo proporcionar servicios educativos de calidad a toda la población?
¿Cuenta el sistema educativo con la capacidad para satisfacer las necesidades educativas actuales y futuras? ¿Qué opciones existen para brindar educación de calidad en todo el territorio nacional? ¿Son las escuelas autosuficientes una alternativa viable para nuestro país? ¿Qué experiencias se han tenido a nivel nacional e internacional con las escuelas autosuficientes?

Escuelas autosuficientes, la propuesta actual

El origen de las escuelas autosuficiente, se encuentra en la página web de la organización TEACH A MAN TO FISH (teachamantofish.org.uk, parr. 6) en donde se menciona lo siguiente:

Fundada por Nik Kafka y un entregado grupo de personas apasionadas por el importante papel de la educación en la reducción de la pobreza, Teach A Man To Fish se convirtió en una organización benéfica como tal, registrada en enero de 2006. La organización tiene su sede en Londres, Reino Unido.

El objetivo de esta fundación es, en sus propias palabras, (teachamantofish.org.uk, parr. 1) “combatir la pobreza a través de un sistema educativo de alta calidad y financieramente sostenible.” Para lograrlo proponen como eje principal una educación de bajo costo, asequible a las familias de bajos ingresos, pero con altos estándares de calidad. ¿Es este modelo escolar pertinente a las necesidades educativas mexicanas?

Es conveniente analizar las características de este modelo escolar para tener claro su enfoque, los objetivos, propuestas y lo que significan los lemas “*aprender a través de hacer*” y “*aprendizaje para ganancias*”. A partir del análisis anterior y las experiencias en África y Paraguay se aborda su posible implementación en México, primero en la región rural y su tentativa aplicación en zonas urbanas. Se debe tener claro que la implementación de este modelo escolar va dirigido a particulares, comunidades agrícolas o docentes.

El desarrollo económico mundial ha puesto una gran presión sobre las cadenas productivas empresariales, las cuales son incapaces de crear suficientes puestos de

trabajo para emplear a toda la fuerza laboral disponible. Según información de la Organización internacional del Trabajo (El empleo de los jóvenes, 2005) las tasas de desempleo juvenil superan de manera significativa las tasas de desempleo de los adultos. La necesidad acuciante se focaliza en preparar a los jóvenes para integrar sus competencias a la generación de bienes y servicios para el mercado regional, local y hasta internacional.

Este modelo escolar (Acosta, 2008) se contempla proporcionar una educación de bajo costo y alta calidad en países en desarrollo; dónde las cuotas son tan bajas que hasta los más pobres pueden pagarlas, “en instalaciones con campos deportivos, una biblioteca, Internet completo y actividades después de las clases y hasta cinco comidas al día de productos frescos cultivados en la escuela.” Además propone “enseñar a los estudiantes habilidades técnicas y de medios de vida, [...] las habilidades de negocio que necesitan para conseguir buenos empleos o iniciar sus propios emprendimientos.” Finalmente los egresados “reciben un diploma de bachillerato oficial para que puedan continuar sus estudios a nivel universitario.” Todo lo anterior no deja de lado a las niñas quienes tienen las mismas oportunidades que los varones.

¿Cómo se logran estas condiciones de aprendizaje? La clave radica en que estas escuelas no pertenecen al sistema educativo nacional. Son instituciones educativas que no dependen del subsidio gubernamental para subsistir son, como su nombre lo dice, autosuficientes; lo que les permite tener control sobre la oferta educativa, los docentes contratados y los niveles de cuotas para los estudiantes. No representan una carga financiera para los ya de por sí escasos presupuestos de los

países en desarrollo y no se ven afectadas por problemas como recortes presupuestales o largas esperas para la aprobación y radicación de fondos.

Cuando no se cuenta con un aporte continuo de recursos económicos la calidad educativa es la respuesta para sobrevivir y beneficiar a los jóvenes estudiantes, la planta docente y la comunidad rural en la que se encuentra la escuela. Pero eso no es todo para innovar y mejorar la calidad de los servicios educativos, las instalaciones y el plan de estudios que garantice reiniciar, una y otra vez, el ciclo educativo de calidad. Este modelo escolar, según se manifiesta en el “Manual Empiece su propia ESCUELA AUTOSUFICIENTE para EMPRENDEDORES”, Acosta (2008, p. v) recomienda:

1. Para poder servir a sus estudiantes, la escuela tendría que ofrecer una educación mucho más relevante, una que permitiría a los estudiantes adquirir las habilidades que los empleadores buscaban en sus empleados o que les permitirían un sustento de vida decente como emprendedores auto-empleados en áreas rurales.
2. La escuela necesitaba poder contar con un cierto nivel mínimo de financiamiento para poder ofrecer el programa de educación de alta calidad que pensaban brindar.
3. La educación de alta calidad tenía que ser asequible para familias agricultoras de bajos ingresos.
4. La dependencia de financiamiento externo haría vulnerable a la escuela. Cobrar altas cuotas para el bachillerato excluiría a los estudiantes de las familias más pobres. Consiguientemente, para poder ofrecer tanto la calidad como la asequibilidad, la Escuela Agrícola necesitaría generar sus propios ingresos.

La innovación de este modelo escolar radica en (Acosta, 2008) “combinar el aprendizaje de los estudiantes con actividades que generen ingresos” (p. vi). Es fundamental que la escuela cuente con uno o varios “emprendimientos,” propiedad de la escuela, para cubrir el costo total de las operaciones. Estos “emprendimientos son torales para el funcionamiento de la escuela y la enseñanza-aprendizaje de los jóvenes. Por un lado los ingresos permiten contar con instalaciones de calidad y contratar docentes con altos estándares. Por otro lado la escuela enseña a los alumnos habilidades técnicas y de negocios de manera práctica porque los estudiantes pasan la mitad de su tiempo en la escuela y la otra trabajando y aprendiendo a manejar los negocios en los emprendimientos escolares.

Los estudiantes con menores ingresos tienen la oportunidad de pagar sus cuotas, bajas de por sí, en efectivo o con trabajo en los “emprendimientos” de la institución, sea uno o varios fines de semana al mes o a contra turno. En los casos en que sea necesario, los estudiantes pueden pagar hasta el 50% de su educación con trabajo.

La propuesta educativa y el nuevo abordaje

Otro aspecto a favor de este tipo de escuelas es que aplican el enfoque por competencias, aumentado y adaptado a los objetivos que persigue.

A continuación de mencionan los seis pilares educativos del programa de estudios:

- Aprender a ser
- Aprender a convivir
- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a liderar
- Aprender a ganar dinero

El último pilar llama la atención, aprender a ganar dinero; la justificación para incluir este concepto en los aprendizajes argumenta que el éxito de la educación debe medirse en función de los educandos que son capaces, con las “habilidades” (competencias) que aprendió en la escuela, de insertarse en el mercado laboral o auto emplearse y, como fin último, ganar suficiente dinero para sostenerse a sí mismo y a su familia.

Este es el punto central del nuevo abordaje de este modelo escolar, “aprender a través de hacer” y “aprendizaje para ganancias.” Mediante este abordaje se posibilita mantener las cuotas escolares bajas y coadyuvar al éxito de la escuela. Es decir, cuenta con dinero suficiente procedente de los emprendimientos para pagar a los maestros, comprar equipo, materiales e implementos y las cuotas que pagan los estudiantes pueden ser reducidas al mínimo. Cuánto es lo mínimo, de acuerdo a la información proporcionada por Acosta (2008 p. vi) en el Manual Empiece su propia ESCUELA AUTOSUFICIENTE para EMPRENDEDORES, en 2008 era de US\$15 por mes.

El inicio.

Ya que se han considerado los beneficios y virtudes de este modelo escolar, conviene analizar las propuestas para echar a andar una escuela autosuficiente. Se propone que este modelo puede iniciar en una institución educativa que ya esté funcionando o crearla

desde cero. En cualquier caso es indispensable contar con el financiamiento inicial suficiente sea del gobierno del país o de alguna ONG. En aquellos casos en que la naciente escuela lo desee, la organización TEACHA A MAN TO FISH (Acosta, 2008, p. viii) dice tener los contactos, no sólo con ONGs si no hasta con expertos del Banco Mundial para hacerle llegar el financiamiento requerido. Es muy importante aclarar que no tiene fines de lucro pero tiene experiencia en el manejo de programas enfocados a emprendimientos.

El dinero disponible se empleará en infraestructura inicial y, algo muy importante para el modelo, docentes de calidad. Pero los docentes de calidad, docentes de carrera o profesionales que también cuenten con formación docente, buscan, en general, los empleos bien remunerados. La fundación confía en que la escuela pueda encontrar profesores con la adecuada experiencia y la voluntad para aceptar un trabajo con menor remuneración a la que recibirían en el sector privado. En todo caso, después de algunos años de funcionar la escuela, algunos egresados podrían entrar a la planta docente.

Otra de las propuestas iniciales, o requerimientos, para este modelo es hacer un estudio de las condiciones del mercado y de los posibles productos agrícolas o servicios que constituirían los emprendimientos propios, fuente de recursos para el funcionamiento de la escuela. Corresponde a cada escuela identificar los productos para los que tenga vocación el entorno y las necesidades y deseos de los consumidores locales y regionales para desarrollar el “aprender a través de hacer” y “aprendizaje para ganancias.” Pero no se trata solo de comerciar los productos regionales.

Otro de los requerimientos sugeridos, considerado el más significativo, es agregar valor a los productos, lo que representa el aspecto social de estas instituciones, sus clientes encuentran mayor valor en los productos producidos en la región a menor costo,

con mayor calidad y más nutritivos. Los compradores no solo reciben mayores beneficios sino que coadyuvan al desarrollo económico regional y a la educación de los futuros emprendedores que se incorporaran a la cadena comercial local o de otras regiones. El aspecto social marca la diferencia con otros emprendimientos puramente comerciales, una ventaja que decidirá el éxito o el fracaso.

Las experiencias en Paraguay, Bolivia y África.

En Paraguay existe una escuela llamada Escuela San Francisco para Emprendedores Rurales, en 2002 la Fundación Paraguaya se hizo cargo de ella. Cinco años después las ganancias anuales superaban los US\$250.000.00, suficiente para cubrir todos los gastos, incluida la depreciación. El 100% de los estudiantes contaban con trabajo a los cuatro meses de haber concluido su preparación.

Otro caso de éxito se localiza en Bolivia, la escuela ha requerido muchos años de esfuerzo y dedicación pero los resultados son muy alentadores. Balagué, (n.d.) comenta:

En 1973 tres jesuitas (Miguel Parrilla, y los hermanos Rafael y Álvaro Puente) deciden crear un centro de acogida para niños de la calle en Santa Cruz, Bolivia. ...La institución ha ido evolucionando mucho en los últimos 37 años, hasta el punto que actualmente, se plantea ser una universidad técnica agropecuaria para indígenas y agricultores.

Sin embargo, el crecimiento de las escuelas autosuficientes no se limita a Latino América. De acuerdo con Páez (2012) tras el establecimiento de la escuela de San Francisco en Bolivia en 2002 más de 230 mil niños y jóvenes se han beneficiado de sus programas educativos emprendedores. La Fundación Paraguaya, a través de Junior

Achievement Tanzania, y en conjunto con Sudáfrica, Uganda, Kenia, Malawi y Ruanda replican el modelo paraguayo en el continente africano. Como resultado, en 2011 se habilitó una oficina de la sucursal en Tanzania posibilitando el apoyo técnico a 25 escuelas rurales y semi-rurales.

Pero antes de analizar la posibilidad de implementar el modelo escolar en áreas semi-rurales es pertinente hablar de cómo se pretende iniciar un modelo escolar similar en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. El pasado 13 de marzo de 2014 (wordpress.com), el permacultor, periodista y escritor Gerardo González Miranda envió al Arquitecto Luis Penagos López, regidor de San Cristóbal de las Casas una carta y una copia del artículo que había publicado el día anterior, “Los Niños, el único futuro en México ¿Cómo crear escuelas de permacultura autosuficientes en alimentos para alimentar a niños de la calle?” Mediante esas acciones Gerardo González busca contar con un financiamiento inicial para echar a andar una escuela autosuficiente en alimentos, capaz de proporcionar atención emocional y alimenticia a niños “de la calle.” Al momento de ser escrito este artículo no se contaba con información sobre el estado del proyecto escolar en Chiapas o si el gobierno municipal aportó los fondos solicitados.

En las zonas urbanizadas se acentúa la necesidad de contar con una preparación básica para poder integrarse al trabajo formal o autoempleo. En tales zonas no suele contarse con extensiones de terreno que permitan el aprovechamiento de productos agrícolas y su comercialización en los mercados locales y regionales. Parece, a pesar de las políticas de grandes tiendas de autoservicio transnacionales para la inclusión de los pequeños productores, que los negocios del campo en la ciudad siguen estando en manos de grandes empresas, en muchos casos nacionales e internacionales. La

participación de las escuelas autosustentables en los mercados urbanos se antoja muy escasa o nula.

Es en las regiones urbanas donde las palabras “si quieres ser alguien en la vida, estudia” calan más hondo y se convierten en una fatal predicción de fracaso no solo para los jóvenes, también para las escuelas autosuficientes que no hayan encontrado los contactos de negocios apropiados. Al tiempo presente en México, en el estado de Durango, no se han creado escuelas autosuficientes comercializando productos en las ciudades.

Se han emprendido muchos programas para conservar los bosques y crear una industria turística en base a ellos, se han promovido huertos familiares, se fomenta el reciclado de la basura, etc. pero no se educa a los niños de escasos recursos para que se ganen la vida por ellos mismos. El progreso social y la seguridad económica, distan mucho de ser una realidad. La educación mexicana, como se ha pretendido desde el siglo XIX, no es igual para todos; la misma escuela autosuficiente, como modelo, se propone como una alternativa diferente para un estrato social particular, acorde a las necesidades y posibilidades de su entorno. Aunque tiene grandes virtudes y ha alcanzado y proporcionado beneficios decisivos para incontables jóvenes con grandes carencias, no ofrece la misma educación para todos. Eso es algo natural, no se debería esperar lo contrario, porque cada sujeto que aprende necesita una educación diferente.

Lo anterior proporciona amplio margen a las escuelas autosuficientes para satisfacer las demandas educativas en donde no le es posible a la SEP abrir escuelas con programas de estudio nacionales. Existen comunidades donde la mejor opción, dadas sus circunstancias particulares, es la propuesta autosuficiente con una currícula desarrollada a la medida de las potencialidades productivas de su entorno.

La lenta cobertura de la educación media superior en México debería ser un factor que potencializara el nacimiento y crecimiento de las escuelas objeto de este artículo. Se necesitan sin embargo, una serie de condiciones, en base a las experiencias en Paraguay, Bolivia, Tanzania, Sudáfrica, Uganda, etcétera, para que se inicie este proceso. En todos los casos fueron religiosos los que promovieron la escuela autosuficiente. Las escuelas fueron fundadas en regiones agrícolas. Se contó con el apoyo financiero de ONG's sin afanes de lucro. Se contaba con docentes de calidad dispuestos a colaborar en beneficio de los educandos.

Algunas de estas condiciones provocan preguntas inevitables sobre el contexto educativo actual: ¿Cuenta México con docentes de calidad? ¿Si hay docentes de calidad, son suficientes para atender la demanda actual y futura? ¿En qué contextos sociales son requeridos y ocupados los docentes de calidad? ¿Existe en México una educación de calidad asequible para los jóvenes que provienen de familias con bajos ingresos? ¿Cuáles son los resultados obtenidos por los CBTA's, el sistema más cercano a las escuelas autosuficientes?

La falta de docentes con perfiles idóneos es una realidad que alcanzó a todos los niveles educativos en octubre de 2014. Una gran cantidad de aspirantes están recibiendo formación adicional para presentar el examen de opción nuevamente para aprobarlo y poder cubrir la demanda de docentes. Lo anterior no significa que los docentes serán distribuidos uniformemente por todo el territorio nacional, si no que serán destinados a las instituciones educativas que atienden a poblaciones importantes de estudiantes, localizadas invariablemente en ciudades de relativa a gran importancia. En cuanto a la cobertura educativa nacional el INEE (2014) menciona lo siguiente:

El análisis de las subpoblaciones por tamaño de localidad muestra que el grado promedio de escolaridad es mayor en el ámbito urbano respecto al semiurbano y rural, independientemente del grupo de edad que se tome de referencia [...] En conjunto, estos datos señalan que los menores promedios de escolaridad se identifican en las localidades rurales, en hogares indígenas y de alta marginación (p. II).

Los datos presentados por este estudio indican que la escolaridad media de la población de 15 años de edad o más por tamaño de localidad es de 6.4 en la región rural contra 9.8 en la región urbana.

Los docentes en la educación media superior (INEE, 2014) se ubican como se indica en la tabla 1

Tabla 1
Título Perfil laboral de los docentes de educación media superior (2012/2013)

Título de licenciatura o más	%
Total de docentes titulados	80.4
Docentes académicos titulados	82.6
Docentes especiales titulados	68.3

Fuente: INEE (2014, p. 181)

En la educación pública, preferida por los docentes, no existe el 100% de docentes con el perfil idóneo. ¿Cómo pues esperaríamos que en las escuelas autosuficientes rurales se contara con docentes de gran calidad?

Conclusión

Los jóvenes mexicanos que viven en las zonas urbanas y semiurbanas cuentan con servicios educativos variados y económicamente accesibles no así en el ámbito rural

donde se registran los porcentajes educativos más bajos. Dada la diversidad educativa requerida por los jóvenes en regiones rurales, semiurbanas y urbanas el modelo educativo propuesto por las Escuelas Autosuficientes representa una excelente oportunidad para el desarrollo económico en esas regiones del país. Existe una gran necesidad de escuelas autosuficientes, en particular en las regiones rurales, ambiente idóneo para su creación. Además el enfoque por competencias que emplean estas escuelas es el que prescribe el Modelo Educativo Nacional. No obstante, a la luz de las evidencias, no existe la voluntad para crearlas; o no se aprecia el valor, las virtudes y la oportunidad que ofrece el Modelo Escolar Autosuficiente, tal vez porque no es económicamente atractivo.

El Sistema Educativo Mexicano no puede cubrir la demanda educativa en las regiones más aisladas del país, las Escuelas Autosuficientes son una buena opción, desafortunadamente no han recibido el apoyo necesario. Son los religiosos quienes, por su vocación para servir, están en condiciones de gestionar los recursos y trasladarse a las regiones que claman por este modelo escolar. Además cuentan con la experiencia que han acumulado en los países donde existen estas escuelas. La iniciativa privada podría coadyuvar en este esfuerzo a través de las fundaciones que algunas empresas tienen, y así explorar esta oportunidad para el desarrollo social. No olvidemos que este tipo de acciones añaden reconocimiento y responsabilidad social a los consorcios.

Por otro lado queda el problema de contar con docentes de alta calidad dispuestos a trabajar en este tipo de escuelas y en las regiones en las que hacen falta. La tendencia poblacional coloca a las ciudades como los polos de mayor crecimiento en el presente y para el futuro, las comodidades y facilidades encontradas en ellas restan atractivo a las regiones rurales.

A pesar de la educación forestal y agropecuaria que oferta la educación media superior en las regiones rurales, semiurbanas y hasta urbanas los efectos no son los deseados, no se ha logrado la independencia económica de los jóvenes ni de sus familias.

Finalmente, aunque no todo el territorio nacional produce en abundancia y posee condiciones climáticas idóneas, sí existen estados y regiones con grandes posibilidades para producir, añadir valor y comercializar los productos del campo. Algunos países centroamericanos y africanos han visto buenos resultados en la aplicación del modelo educativo en mención. Resta ver si la política educativa nacional actual incluirá, en lo que resta de la administración, acciones específicas para aprovechar la oportunidad de desarrollo que representa el modelo de las Escuelas Autosuficientes.

Referencias

- Acosta, C., Arrua, L., Burt, M., Cateura, L., Charles, D., De Doménico, J., & Sarkin, C. (2008, Enero 1). *Manual Empiece su propia ESCUELA AUTOSUFICIENTE para EMPRENDEDORES* [Versión electrónica]. Paraguay: Teach A Man To Fish y la Fundación Paraguaya. Recuperado de www.teachamantofish.org.uk y www.fundacionparaguaya.org.py
- Arredondo, M. A. (2007) Políticas públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 37-62
- Balagué, F. (n.d.). *Un proyecto educativo también puede ser autosuficiente. Colonia Piraí, Bolivia* [Versión electrónica]. Bolivia: Colonia Piraí Recuperado de <http://www.educacontic.es/en/blog/un-proyecto-educativo-tambien-puede-ser-autosuficiente-colonia-pirai-bolivia>
- El empleo de los jóvenes: vías para acceder a un trabajo decente: Promoción del empleo de los jóvenes: Abordar el desafío: Sexto punto del orden del día. (2005). Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- INEE (2014). Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México: INEE.
- Llamas, P. (2012). Opinión Las recomendaciones de la OCDE sobre la educación en México / Discere. *La Jornada Aguascalientes*. Recuperado de <http://www.lja.mx/2012/09/las-recomendaciones-de-la-ocde-sobre-la-educacion-en-mexico-discere/>
- Páez, M. (2012). Fundación Paraguaya exporta al África modelo de escuela agrícola autosuficiente. *Mundo microfinanzas*. Recuperado de <http://mundomicrofinanzas.blogspot.mx/2012/07/fundacion-paraguaya-exporta-al-africa.html>
- sep.gob.mx. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Vision_de_la_SEP#.VEhvdPmG-So
- teachamantofish.org Recuperado de <http://www.teachamantofish.org.uk/OldWebsite/es/selfsufficientschools.php>

teachamantofish.org.uk. Recuperado de <http://www.teachamantofish.org.uk/es/historia>
Uribe, C., López-Córdova, E., Mancera, C., & Barrios, M. (2012, Octubre 1). México: Retos para el Sistema Educativo 2012-2018. Recuperado de <http://federalismoeducativo.cide.edu/documents/97536/36092cfa-7133-449f-be68-72dd4dd1d9d1>
wordpress.com. Recuperado de <http://permatelemaiz.wordpress.com/2014/03/15/los-ninos-el-unico-futuro-en-mexico-como-crear-escuelas-de-permacultura-autosuficientes-en-alimentos-para-alimentar-a-ninos-de-la-calle/>

EL MODELO EMPRENDEDOR: UN RETO PARA LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Ma. Elena Martínez Jiménez
maje_39@hotmail.com

"Emprender es una forma de pensamiento que moviliza al sujeto a la construcción de ideas novedosas; demanda la aplicación de tareas innovadoras; así como la consolidación de proyectos que requieren decisión y esfuerzo".

Hernández Padilla

Resumen

Educar bajo un modelo emprendedor representa hoy en día para las Instituciones de Educación Superior el camino a seguir ante las reducidas oportunidades que ofrece el sector empleador a los profesionales que egresan, se debe estimular en los alumnos en formación el pensamiento creativo, innovador, propositivo, donde sus competencias, actitudes y habilidades se dirijan a generar el autoempleo, y la autorealización personal, lo cual requiere que las generaciones actuales sean educadas en nuevas competencias, es decir, se impulse las habilidades creadoras, la producción innovadora y la vinculación de la escuela con las necesidades básicas de la población, se oriente la formación de estudiantes con capacidad de resolver problemas individuales y del entorno, se promueva su iniciativa, su talento, la toma de decisiones, y la autonomía laboral, para ello es necesario que los docentes asuman un papel diferente al tradicional y realicen prácticas académicas alternativas con acciones emprendedoras que exploren todos y cada uno de los aspectos de la personalidad del individuo para hacerlo productivo tanto a nivel personal como profesional, lo cual nos lleva a pensar que en el México actual se requieren transformaciones importantes en el sistema educativo, mismo que debe incorporar en su curriculum la formación emprendedora.

Palabras clave: Instituciones educativas, estudiantes, modelo emprendedor.

Abstract

Educate under an enterprising model represents today for the Universities the path to follow for the reduced opportunities for the employer's sector offered to the professionals who graduate, that should be encouraged in training students in creative thinking, innovative, proactive, where their skills, attitudes and abilities are directed to generate self-employment, and personal self-realization, which requires that current generations are educated in new skills, ie, boost the creative skills, innovative production and linking the school basic needs of the population, training the students ability to solve individual problems and those ones that the environment is facing, promote the initiative, talent, decision making, and job autonomy, this requires that teachers assume a different alternative way to traditional academic practices and perform with enterprising actions that explore every aspect of an individual's personality to make it productive in both personal and professional roles, which leads us to believe that in today's Mexico are required major changes in the education system, the same that should incorporate into their curriculum enterprising formation.

Key words: Educational institutions, students, entrepreneurial model.

El presente artículo tiene como propósito central incorporar el planteamiento del emprendedurismo dentro del currículo formal que se imparte en las Instituciones Educativas de nivel Superior (IES), por considerarla una competencia que los nuevos modelos educativos han de involucrar; educar bajo un modelo emprendedor significa hoy en día una opción que responde a los actuales tiempos, donde es importante dimensionar los retos que los egresados enfrentan al intentar incursionar en un mercado laboral con poco crecimiento y reducidas oportunidades de empleo, de ahí que los programas educativos de las IES deben reorientarse hacia una educación que estimule en los estudiantes el pensamiento creativo, innovador, propositivo, donde sus competencias, actitudes y habilidades se dirijan a generar el autoempleo, desarrollar su capacidad de gestión y autorealización personal a través de su autonomía económica, además de contribuir con responsabilidad social en la solución de los problemas de su entorno.

Antecedentes

Emprender deviene del latín “in”, en, y “prender”, tomar. Significa iniciar o intentar una obra o empresa. Desde el siglo XVI se le decía emprendedora a las personas que se lanzaban a la aventura para viajar sin la certeza de lo que encontraría en su viaje. En la época de la edad media, se utilizaba el término de emprendedor para describir a las personas que dirigían grandes proyectos productivos limitándose a dirigir el proyecto con el financiamiento proporcionado por el Gobierno. La capacidad de innovar se observa a lo largo de la historia, en todas las épocas, en la actualidad este término ha venido siendo aplicado no solo en los espacios económicos sino en las diferentes ciencias sociales (López de Guevara et al., 2012).

Emprender es una modalidad del pensamiento que se manifiesta en todas las dimensiones del ser humano: social, política, cultural, económica. Sérvulo Anzola (2002) señala:

Emprender demanda una experiencia verdadera e innovadora, se requieren metas individuales de superación productiva en quehaceres concretos. En el ámbito educativo la formación de emprendedores, es una posibilidad de acercamiento a la producción de bienes y servicios, en el contexto de una convivencia social, democrática y justa.

Plantea además que emprender es una forma de pensamiento que moviliza al sujeto a la construcción de ideas novedosas; demanda la aplicación de tareas innovadoras, así como la consolidación de proyectos que requieren decisión y esfuerzo (Anzola, 2002, como se citó en Hernández, 2006, p. 16).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) reconoce que el emprendedurismo es un reto para el desarrollo internacional. Según especialistas, antes del 2000 al emprendedor no se le veía como generador de innovación. "Ahora ya entró en la agenda política nacional", afirma Fernando Fabre en 2003 (como se citó en García Sifuentes, M. s/f. p.2).

Así, en la actualidad la formación de una cultura emprendedora e innovadoras representa para las IE desde la Educación Básica, Media Superior, Superior y de Posgrado el reto a alcanzar.

Al respecto el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013 – 2018 reconoce que la naturaleza de los retos educativos se ha ido transformando, que hoy el desafío mayor es mejorar la calidad de la educación.

Entendiendo por una educación de calidad aquella que mejorará la capacidad de la población para comunicarse, trabajar en grupos, resolver problemas, usar efectivamente las tecnologías de la información, así como para una mejor comprensión del entorno en el que vivimos y la innovación. Tal y como lo señala el PND, el enfoque consistirá en promover políticas que acerquen lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para una sana convivencia y el aprendizaje a lo largo de la vida (Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018, p.23).

El PSE en mención, proyecta además dentro de sus principales propuestas la importancia de la aplicación de un modelo educativo emprendedor en el contexto global, lo cual requiere que las nuevas generaciones sean educadas en nuevas competencias: se impulse a las habilidades creadoras, la producción innovadora y la vinculación de la escuela con las necesidades básicas de la población. Para ello se pretende que los profesores, así como los demás miembros de la comunidad visualicen un nuevo tipo de escuela, que responda a las necesidades de la población y que considere el sentido social como su finalidad más amplia.

Desarrollo

Es indiscutible que en la educación tradicional *educar para emprender* se antoja una tarea compleja, sin embargo si partimos del planteamiento que hace Edgar Morin (1994) respecto a lo complejo, se entendería que esta propuesta no es más que un desafío a enfrentar a revelarlo y superarlo. La educación emprendedora demanda preparación, decisión y sobre todo, compromiso social principalmente por parte de los docentes. Desde hace mucho tiempo se habla de formar alumnos críticos y reflexivos, sin embargo,

hoy en día no basta con alentar el pensamiento crítico del estudiante, sino hay que prepararlo para resolver los problemas que le plantea el medio que lo rodea, formarlo en la toma de decisiones que tendrá que enfrentar, como miembro de la sociedad, en su modalidad de empleado, desempleado, burócrata o patrón.

En este sentido la misión de las instituciones será formar a los estudiantes de manera integral, en todas sus dimensiones: axiológica, científica, cultural, política y social. En el México actual se requieren transformaciones importantes en el sistema educativo, con la certeza de que las bases filosóficas, humanistas y sociales que le dieron origen siguen vigentes e inspiran esas transformaciones.

La educación es un derecho humano fundamental que debe estar al alcance de todos. No basta con dar un espacio en las escuelas; es necesario que la educación forme para la convivencia, los derechos humanos y la responsabilidad social, el cuidado de las personas, el entendimiento del entorno, la protección del medio ambiente, la puesta en práctica de habilidades productivas y, en general, para el desarrollo integral de los seres humanos (PSE 2013 - 2018).

Para lograrlo el quehacer del profesor implica un alto sentido de responsabilidad ya que es él el que tendrá que crear las condiciones que favorezcan la convivencia, el conocimiento del entorno para que el trabajo innovador emerja, por lo que su participación es fundamental en una educación emprendedora.

Se coincide con el autor Hernández (2006), en el sentido de que la aplicación de un modelo educativo emprendedor en el contexto educativo global, requiere que las nuevas generaciones sean educadas en nuevas competencias: se impulse a las habilidades creadoras, producción innovadora, vinculación de la escuela con las necesidades básicas de la población. En suma, se requiere que los profesores, así como

los demás miembros de la comunidad visualicen un nuevo tipo de escuela, que responda a las necesidades de la población y que considere el sentido social como su finalidad más amplia.

Emprender significa según este autor; proponer alternativas, mejorar una idea, crear un nuevo producto, elaborar un nuevo proceso. Bajo este planteamiento considera a su vez que la educación emprendedora es liberadora del potencial creador de los estudiantes, porque permite imaginar, diseñar, probar, reconstruir y apreciar los contenidos escolares, trabajando con gran emotividad en los proyectos que dan respuesta a las necesidades del estudiante y del contexto escolar. Ello representa un reto para la comunidad educativa al considerar los temas de clase, como un enlace para identificar su aplicación en situaciones reales, para hacer llegar a los hogares de los estudiantes beneficios tangibles derivados del trabajo escolar (Hernández, 2006, pp. 15-16).

Así mismo este modelo promueve además el impulso del talento al trabajar de manera intensa, en el desarrollo de las habilidades y las competencias específicas de cada estudiante, estableciendo ciclos de generación de ideas, aplicación práctica de las innovaciones, presentación de procesos y productos generados. Estos periodos cierran el ciclo, cuando los estudiantes comparten sus avances en el aula y en la comunidad.

La capacidad de innovar es uno de los factores que marca la diferencia en el camino hacia el desarrollo. Si bien los egresados de todos los niveles educativos deben ser creativos y producir soluciones apropiadas para los contextos en los que se desenvuelven, es en la educación superior, particularmente en el posgrado, en donde la generación de nuevo conocimiento y la creatividad tienen mayor importancia. Las instituciones con alumnos de posgrado tienen la responsabilidad de formarlos para que

hagan una contribución directa al avance del conocimiento, la innovación, el desarrollo científico y tecnológico, y con ello mejorar los niveles de vida en el país (Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018).

Más o menos en ese mismo sentido se ubica el planteamiento de Jacques Delors (1997), cuando dice que la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas. Ubicando para ello los cuatro pilares básicos de la educación, donde los alumnos deberán:

Aprender a conocer; combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a hacer; a fin de adquirir no solo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.

Aprender a vivir juntos; desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Aprender a ser; para que florezcan mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía de juicio y de responsabilidad personal.

Esto es educación, formar, desarrollar y capacitar todos y cada uno de los aspectos de la personalidad del individuo, para hacerlo productivo tanto a nivel personal como profesional; individual o en conjuntos, como hombre/mujer o como ciudadano (Delors, 1997, p. 109).

Al respecto se menciona ya en algún artículo en línea (Viera et al. 2008) sobre un quinto pilar relacionado con aprender a producir; el cual descubre la capacidad personal que tiene el ser humano para emprender negocios bajo su misma dirección.

En la formación de emprendedores dice Rusque (2004), debe predominar un enfoque constructivista, de aprender haciendo lo que se logra realizando actividades tales como definir situaciones en condiciones de incertidumbre, identificar oportunidades, identificar mercados y visionar empresas que puedan llevarse a cabo.

La pedagogía emprendedora refiere Hernández (2006), es una modalidad de trabajo educativo, que se orienta a la formación de estudiantes con capacidad de resolver problemas y advertir el valor económico, cultural y social que produce el diseño, aplicación y evaluación de proyectos innovadores. La naturaleza transformadora de la propuesta, requiere una vinculación con la vida social, un acercamiento a los problemas de la vida comunitaria, y una intervención de los estudiantes en la solución de los problemas sociales. Esta opción educativa pretende apoyar las finalidades de la educación establecida en términos de equidad, justicia, democracia y desarrollo integral del individuo (p.36).

Una propuesta de esta naturaleza tendrá que considerar acciones educativas como el planteamiento de problemas que se generan en el entorno escolar, las estrategias para su solución, la integración de diseños educativos innovadores, las condiciones de participación de los sujetos involucrados, y las formas de constatación acerca de los logros obtenidos.

En este caso menciona Hernández (2006), los estudiantes son capaces de producir capital económico, cultural y axiológico. Así, los estudiantes tienen capacidad de responder a retos innovadores. No obstante, el trabajo que realizan las instituciones

educativas, es de alta calidad productiva cuando la enseñanza se planifica alrededor de cuestiones, en donde los retos creativos ocupan un lugar preferente y se abandonan esquemas metodológicos rutinarios.

Es tiempo de pensar en tareas escolares que los alumnos conserven por su valor cultural, económico o emotivo; es momento para proyectar trabajos que sean valorados más allá del número que significa la calificación escolar; es oportuno considerar al profesor como un gestor de proyectos emprendedores (p.37).

Se debe propiciar relata este mismo autor; una dinámica escolar con características emprendedoras, que demanda la aplicación de métodos de enseñanza que promuevan la iniciativa del estudiante, la actividad creadora, la innovación escolar y el desarrollo del talento de los estudiantes en las tareas escolares y extraescolares. Es una propuesta que demanda un esfuerzo consistente, en donde la creatividad y talento son fundamentales para culminar los proyectos satisfactoriamente.

Los resultados de aplicar un modelo educativo de esta naturaleza se aprecian de manera objetiva en la escuela, pues deja de ser una entidad consumidora de recursos, y se transforma en una organización con capacidad para generar proyectos transformadores (pp. 37-38).

Los profesionales de la educación, necesitan de tres elementos que facilitan la decisión para emprender en los espacios escolares: aplicar una autorregulación académica permanente (autoevaluarse y prepararse); utilizar la flexibilidad académica (formación permanente del profesorado); integrarse en equipos de trabajo académico (docente y de investigación) para analizar los rasgos que caracterizan un desempeño profesional emprendedor (Hernández, 2006, pp. 36-39).

Las instituciones que cuenten según este mismo autor, con profesores que promuevan prácticas académicas alternativas, tendrán mayores oportunidades para incorporar a los estudiantes en acciones emprendedoras. Las prácticas académicas regulares, no son suficientes para lograr que los estudiantes se interesen por la aplicación de nuevas modalidades educativas. En este sentido, lo más que puede lograr un maestro, es reafirmar la domesticación curricular como una entidad indiscutible y sin posibilidades de apartarse de su contenido. De ahí la importancia de incluir en el currículo, aquellas acciones innovadoras que permitan el ensayo de nuevas situaciones, que busquen el mejoramiento de las condiciones educativas y comunitarias (p.39).

Conclusiones y/o reflexiones finales

- Es evidente que el modelo escolar que conocemos se orienta más a cultivar los conocimientos aislados, donde se aprende de todo y de nada en lo específico, es cierto que hasta nuestros días la escuela ha cumplido con la tarea de educar, sin embargo, hoy en día se requiere reorientar la educación para adquirir las competencias de la disciplina en que te estas formando, con la finalidad de ser un profesionalista competente y competitivo que incida en la solución de las problemáticas de su entorno, ya sea inserto en el mercado laboral o con proyectos emprendedores que conducen al autoempleo.
- Esta propuesta de trabajo se promueve para fortalecer el diseño curricular formal de las diferentes instituciones educativas, para incentivar a los estudiantes para que generen ideas novedosas, apoyarlos para que pongan en práctica las ideas y

apreciar de manera fundamental el ejercicio de los valores que se ponen en práctica durante las experiencias productivas.

- La educación emprendedora es capaz de hacer que los estudiantes se interesen por estudiar, implica que los profesores actualicen sus formas de enseñar, y la comunidad revalore la función de la escuela como el espacio donde se desarrollan actitudes, habilidades y valores individuales, profesionales y sociales.
- Hoy día la educación universitaria tiene que dar respuesta a las exigencias sociales de la época; a egresar profesionales que conozcan su realidad y contribuyan a darle solución a sus problemas y desafíos, y a hacerla progresar.
- Es urgente la reorientación del Sistema Educativo, la revisión de los sistemas de formación de profesionales en las universidades, con la finalidad de incorporar elementos que promuevan la actividad emprendedora en los estudiantes, para que una vez egresados estén habilitados no sólo para ser empleados sino también para auto emplearse y/o convertirse en empleadores.
- No se puede dejar de lado que los padres de familia ven a la escuela como una institución que forma a los estudiantes, y que al mismo tiempo los prepara para la solución de los problemas que se viven en la comunidad.
- La educación superior y la formación para el trabajo deben ser fortalecidas para contribuir al desarrollo de México. En estos tipos de educación se forma a los jóvenes en las competencias que se requieren para el avance democrático, social y económico del país. Son fundamentales para construir una nación más próspera y socialmente incluyente, así como para lograr una inserción ventajosa en una economía basada en el conocimiento.

- El profesor se convierte en sujeto clave para alentar, promover e incentivar a los grupos, que por sus condiciones de nivel cultural, económico o con capacidades diferentes requieran de una atención especial.
- La personalidad crítica y creadora de los profesores, es una cualidad fundamental para promover en los estudiantes proyectos emprendedores. Predicar con el ejemplo, no se debe olvidar que los estudiantes están atentos a las conductas de los profesores y muchos se quejan de que sólo observan rituales que se asemejan a la criticada enseñanza tradicional.
- Finalmente se coincide con Freire (1983), quien plantea que la educación tiene que dejar de ser depositaria para ser trascendente.

Referencias

- Anzola, S. (2002). *La actitud emprendedora*. México: McGraw-Hill.
- Delors, J. (1997). *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ed. UNESCO.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- García Sifuentes, M. (s/f). *Por un México Emprendedor*. IASA, Comunicación artículo en línea: 44059483 pdf.
- Hernández, P. (2006). *Proyectos Educativos Emprendedores*. México D.F.: Ed. Ángeles Hermanos, S.A de C.V. Recuperado de http://www.snte.org.mx/digital/020_00_opt.pdf
- López de Guevara et al. (2012). *Manual del Emprendedurismo y Asociatividad de las Mujeres*. Movimiento Salvadoreño de Mujeres (MSM). El Salvador San Salvador. Dinostiako Udala. Ayuntamiento de San Sebastián, SETEM.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Ed. Gedisa.
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018*. México. Secretaría de Educación Pública.
- Rusque, A. (2004). Reflexiones en torno a un programa emprendedor para universidades Latinoamericanas. I Congreso Emprendedurismo y V Reunión Anual. RED MOTIVA. El emprendedor innovador y las empresas de I+D+I. Universitat de Valencia Valencia, España.
- Viera et al. (2011). *Pensamiento y Gestión*. “La Pedagogía Crítica y las competencias de emprendedurismo en estudiantes universitarios”. N° 24. Universidad Nacional Experimental de Guayana Puerto Ordaz, Estado Bolívar (Venezuela).

EN BÚSQUEDA DE LA LIBERTAD Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. UN ACERCAMIENTO AL MÉTODO MONTESSORI

Nancy Diana Quiñones Ponce
nancydianaq@hotmail.com

“El más grande fruto de autosuficiencia, es la libertad”

Epicuro

Resumen

La aportación de todos los teóricos a la educación son un referente obligado para aquellos que ejercitan la necesidad innata de conocimiento en el desarrollo de su actividad. El Método de María Montessori es una aportación que se basa en el principio de libertad, una condición necesaria para lograr el aprendizaje de manera natural, obteniendo de ello la independencia y el placer por el conocimiento. María Montessori basa su aportación a la educación a partir de la observación de los niños pequeños determinando las etapas sensibles, la mente absorbente y las leyes naturales que gobiernan el crecimiento psíquico del niño, en donde se incluyen los periodos de crecimiento. Reconociendo en el niño el deseo innato y espontaneo de aprender del medio que lo rodea propone la creación de ambientes adecuados y el diseño material sensorial para que de manera autónoma realice su aprendizaje. Promueve la educación centrada en el niño en el desarrollo de sus potencialidades donde el maestro guía y orienta a partir de la observación que mantiene en cada uno de los niños en el durante el desarrollo de la actividad en libertad en un ambiente ordenado y estructurado. La Asociación Internacional Montessori es la encargada de difundir y promover los fundamentos del Método Montessori en todo el mundo.

Palabras clave: Método Montessori, libertad, ambiente.

Abstract

The theoretical contribution of all to education is a must for those who exercise the innate need for knowledge in the development of its activity reference. The Montessori method is an input based on the principle of freedom, a necessary condition for learning naturally, thereby obtaining independence and pleasure for knowledge condition. Maria Montessori based her contribution to education from the observation of young children determining the sensitive stages, the absorbent mind and the natural laws that govern the mental growth of the child, where growing seasons are included. Recognizing the child's innate desire to learn and spontaneous medium surrounding it proposes the creation of enabling environments and sensory materials designed to autonomously make their learning. Promotes child-centered education in the development of their potential where the teacher guide and direct from the observation that keeps each of the kids in the during the development of the activity released in an ordered and structured environment. The Montessori International Association is responsible for disseminating and promoting the principles of Montessori method worldwide.

Key words: Montessori Method, freedom, environment.

En las escuelas poco se hace por brindar oportunidades para desarrollar a partir de intereses propios y de las individualidades de los alumnos actividades de aprendizaje

acordes a estas y menos aún de tener la libertad de elección de cómo se va acceder al conocimiento. Las escuelas se convierten en el medio de la búsqueda de homogeneidad de individuos, capacidades, interés y conocimientos. Entonces “la escuela resulta ser una cárcel y la educación que en ella se da “una intoxicación al espíritu” (Acuña, 1935, p.14) Como esclavos modernos, encadenados a procesos de formación generalizados ajenos a las características particulares, sometidos a responder a estímulos impuestos y generados por los poseedores del conocimiento y con el poder de calificar o descalificar la participación y el logro de acceso al conocimiento.

Parece increíble hablar de esclavitud en el siglo XXI y más aún afirmar que la educación es verdugo de eso. La sociedad actual donde los temas de acceso a la información, equidad, calidad, competencias, inclusión, desarrollo, crecimiento, construcción y generación de conocimientos, etc. parecen no tener resonancia en las aulas donde los alumnos poco demuestran su capacidad de innovación y creatividad, haciendo lo que hacen solo porque así se los solicitan, dejando de lado sus intereses e iniciativa. Perdiendo lo que según María Montessori todo el mundo tiene, y especialmente los niños un deseo innato de aprender (Biswas-Diener, 2011), entonces ¿Cómo alcanzar la libertad para lograr el deleite personal en el aprendizaje? ¿Cómo se puede hacer uso de este deseo en las aulas para potencializarlo? ¿Por qué el reconocimiento y la satisfacción de acercarse al conocimiento y lograr un aprendizaje tienen que venir de los otros?

Esta satisfacción de la realización del deseo de aprender parte de una necesidad individual, no impuesta, y se encuentra en el ejercicio de la libertad, en la libre elección de acceder al aprendizaje de acuerdo ritmos e intereses y en ser protagonistas en los procesos de enseñanza aprendizaje. Haciendo uso de lo que Acuña (1935) define como

La libertad biológica, de libre expansión naturaleza vital del niño, se manifiesta en la actividad y en la acción, que no se relaciona con un fin exterior, sino con ejercitar la energía del interior que es la que determina el móvil de los actos” (p.15).

Partiendo de esta premisa se presenta una aproximación al método Montessori que sustenta principios que pueden dar respuesta a la necesidad urgente de *libertad* en las aulas, de brindar los espacios para que puedan encontrar las alas para viajar en este mundo complejo. Si bien es un método no tan reciente, sin embargo cabe resaltar la trascendencia de sus conceptualizaciones pues no podemos olvidar que la participación requiere libertad (Quinto, 2014).

Se presenta como una oportunidad para reconocer y resaltar algunos elementos significativos del Método Montessori que constituyan una oportunidad de acercamiento a las conceptualizaciones donde se establece la fuerte afirmación *del derecho a la libertad del niño* (Cives, 2010), de acceso al conocimiento a partir de la observación de las características individuales y de proveer el medio apropiado para potenciar el desarrollo.

El Método Montessori surge del trabajo con niños entre 3 y 6 años, en Italia en 1907 por el Médico María Montessori quien observó cómo los niños de manera natural tenían la capacidad de adquirir conocimiento de todo lo que los rodea, a través del trabajo y la intensa concentración con realizaban la actividad. Entendiendo a la educación como la “ayuda para que la personalidad humana puede ganar su independencia, un medio para liberarla de la opresión de antiguos prejuicios sobre la educación” (Montessori, 1986, p. 11).

Inició la construcción del método a partir de la fundación de la *Casa dei Bambini*, su propósito era atender a los niños desde tempranas edades y en condiciones de desventaja, pues no había un modelo educativo para ello, ya que la asistencia a las

escuelas era a partir de los 6 años. Pero no es exclusivo de este periodo ya que el Método Montessori puede continuar hasta los 18 años de edad del individuo.

La educación debe entenderse como ayuda al desarrollo de los poderes síquicos innatos del individuo humano; lo cual equivale a decir que no se puede usar la común y conocida forma de enseñanza que utiliza la palabra como medio (Montessori, 1986, p.15).

La revolución que causaron su concepciones en esa época y en oposición al modelo pedagógico tradicionalista caracterizado por el maestro es el poseedor del conocimiento y lo trasmite al niño que es un participante pasivo en el aprendizaje. “El niño es visto como un recipiente vacío en el que se echa el conocimiento y después crea bonos” (Lillard, 2005, p.13), vino a dar un vuelco a los esquema de concepción acerca de los niños, por que proponía una nueva educación fundada en la libertad y la autoeducación del niño (Foschi, 2014).

Partiendo del hecho de que los niños son diferentes a los adultos, tanto biológicamente como en la manera cómo perciben el mundo. La característica principal de los niños es “un poder de sensibilidad tan intenso que las cosas que lo rodean despiertan en él un interés y un entusiasmo que parecen penetrar su misma vida” (Montessori, 1986, p. 40).

Esta sensibilidad absorbente que el niño posee se dirige hacia cualquier cosa que exista en su ambiente y se adapta mediante la observación y la absorción mental del ambiente (Montessori, 1986). Ésta es el acceso al conocimiento del mundo, social, cultural y natural donde se desarrolla.

Si el niño aprende de modo natural a partir de todo lo que le rodea entonces pues es necesario que viva en el medio apropiado de manera que pueda desarrollarse de manera autónoma e independiente. Éste es el punto de partida de la filosofía de la

educación Montessori, su aportación a la educación es que esta debe inspirarse en las leyes y el desarrollo del niño, “ayudar a la mente infantil en el trabajo de su desarrollo...con un tratamiento inteligente del niño, con la comprensión de las necesidades de su vida, el período en que opera en él lamente capaz de absorber. (Montessori, 1986, p. 45). Donde enseñar es crear el medio adecuado a su necesidad de experimentar, de actuar, de asimilar espontáneamente y de “nutrir su espíritu” (Standing, 1973).

En el método Montessori su máxima es respetar el ritmo interno del alma del niño. El ritmo interno es la tensión mental que acompaña la realización de una acción. La ejecución de la acción misma es la meta, aunque sea una meta inconsciente ya que se desarrolla por medio de la actividad de que se trate, construyendo y unificando su personalidad logrando así la independencia que es una necesidad biológica (Standing, 1973).

María Montessori (1986) basa su método a partir de la identificación de dos temas que son la base en la que se desarrolla toda su aportación “la mente absorbente del niño” y los “periodos sensibles” además describe las leyes naturales que gobiernan el “crecimiento de la psique” del niño (Lillard, 1977, pp. 56-77).

La mente absorbente del niño es comparada a una esponja por sus características absorbentes. Su mente absorbe sin cesar un sin fin de conocimientos, costumbres, y maneras sociales, aprendiendo lo esencial del mundo que lo rodea, sin cansancio, sin esfuerzo, de una forma completamente natural.

Las etapas sensibles son identificadas ya que se manifiestan por una sensibilidad creativa donde el impulso inmanente en el interior se orienta hacia determinados ciertos

finos y objetos, ciertas realizaciones que se convierten en la tarea, la exigencia es importante, la necesidad central que trata de satisfacer.

En estos periodos el trabajo del niño se caracteriza por ser una actividad motora exterior en la periferia de la personalidad y un proceso profundo invisible y creador. Esto se traduce en acumulación experiencias en donde se realizan acciones de manera repetitiva insistentes del mismo ejercicio y se definen los mecanismos se organizan los instrumentos mientras que una voluntad parece vigilar y esperar hasta que surja un descubrimiento.

Las leyes naturales del crecimiento psíquico del niño

- **Ley del trabajo.** Impulsados a una constante actividad y esfuerzo, desarrollando el esfuerzo enfocados en el proceso, no en el resultado.
- **Ley de independencia.** El crecimiento natural del niño comporta la adquisición de una serie de niveles progresivos de independencia. El niño debe conseguir independencia física bastándose a sí mismo, independencia afectiva a través de la seguridad en sí mismo y una elevada autoestima, independencia de voluntad eligiendo libremente, e independencia de pensamiento a través del desarrollo del sentido crítico. Al tiempo que el niño gana independencia personal, aprende a dominar su entorno desenvolviéndose con seguridad y soltura.
- **Ley del poder de la atención.** Es la intensidad y el interés que se muestra al realizar una actividad, siendo el punto de partida para el desarrollo del intelecto.

- **Ley de la voluntad.** Es la adaptación a los límites de la tarea elegida se desarrolla gradualmente a través de la decisión y la acción, da la fuerza para controlar las propias acciones.
- **Ley del desarrollo de la inteligencia.** Es la suma de las actividades reflejas y asociativas o reproductoras que permiten a la mente construirse a sí misma, en relación con el medio ambiente, es la conciencia de la diferenciación y distinción en el medio ambiente.
- **Ley de la imaginación y creatividad.** Cuando se han desarrollado percepciones realistas y ordenadas de la vida, el niño es capaz de elegir y hacer hincapié en los procesos necesarios para los esfuerzos creativo.
- **Ley de la vida emocional y espiritual.** Capacidad para amar y para comprender sus respuestas hacia los otros a través de la experiencia con los otros, desarrollando su capacidad interna de amar y el sentido moral.
- **Etapas de crecimiento.** 0-3 años de edad son caracterizados por los periodos sensibles de crecimiento y la mente absorbente el crecimiento y la absorción es inconsciente, de 3-6 años el proceso de conocimiento pasa a un nivel más consciente; entre los 7-9 años construyen actividades académicas artísticas esenciales para la vida; de 9-12 años empiezan abrirse al conocimiento del universo absorbiendo todo lo que encuentra, se desarrolla el interés intelectual; entre los 12-18 es la época de explorar profundamente áreas más concentradas de interés.

“La educación no se adquiere escuchando palabras, sino por virtud de experiencias efectuadas en el ambiente” (Montessori, 1986, p. 19). El ambiente debe

estar preparado para dar respuesta a la sensibilidad natural que presenta el niño, donde el protagonista es él, para lograr su independencia y ejerza su libertad para satisfacer su necesidad innata de conocimiento.

Lillard (1977) reconoce que los niños utilizan al medio para mejorarse a sí mismos, los adultos se usan a sí mismos para mejorar el medio ambiente.

Los ambientes adecuados al Método Montessori deben cubrir los siguientes parámetros descritos por Chavarría (2012).

Un ambiente donde la niñez aprende: La actividad principal, a la niñez aprendiendo y no prioritariamente a las maestras enseñando. Generalmente, se trabaja de manera individual o en pequeños

Responde a las necesidades, los intereses y desarrollos de niños y niñas involucrados.

Énfasis en el progreso y desarrollo personalizado: progreso a su propio ritmo y avance a las áreas de aprendizaje cuando está listo(a).

Aprendizaje concreto en el período de desarrollo temprano: el aprendizaje temprano implica el contacto con materiales concretos cuidadosamente diseñados para estos propósitos.

Actividad espontánea: es natural que niños y niñas conversen, se muevan y exploren el mundo a su alrededor.

Aprendizaje activo: seleccionan su propio trabajo y lo continúan durante el tiempo que necesiten hasta que se hace tan natural que se lo puedan demostrar a otras personas.

Actividad auto-motivada: los niños y las niñas se encuentran motivados por su deseo de convertirse en seres capaces en el mundo. Los refuerzos externos son

innecesarios. En el proceso de exploración y elecciones personales construyen su identidad.

Libertad con límites: la extensa libertad de movimiento y escogencia encuentra límites en lo que es apropiado para la comunidad.

Aprendizaje con auto-regulación: los niños y las niñas no cumplen con el fin de obtener notas o recompensas externas, sino por su interés y deseo de convertirse en personas capaces.

Otra característica del Método Montessori es el uso de material que fue creado para atraer y despertar interés, para que el niño se concentre en el trabajo y permanezca activo. Cada pieza de material presenta un concepto o idea a la vez y tiene lo que se conoce como "control de error" (Lillard, 1977). Si el niño ha hecho algo incorrecto será evidente. Ser capaz de ver su propio error permite al niño a trabajar de forma independiente.

Están ideados a fin de captar la curiosidad del niño, guiarlo por el deseo de aprender. Para conseguir esta meta han de presentarse agrupados, según su función, de acuerdo con las necesidades innatas de cada alumno.

La autora Lillard (2005) menciona como los materiales comprenden conjunto específico de materiales para cada nivel de aula, cuidadosamente diseñado para conferir entendimientos específicos a través de un uso repetido y en el contexto de otros materiales, seleccionados para evitar la redundancia y cuantificado para permitir el dominio.

La función del maestro no es hablar, sino preparar y disponer una serie de motivos de actividad cultural en un ambiente especialmente preparado (Montessori, 1986). A partir de estas concepciones el docente deja de ser el centro de la actividad pedagógica,

ya que el centro es el niño, el docente no es el dueño del aula, no es quien dicta (el dictador), sino el “director”, el “guía”.

El maestro Montessori, no enseña, guía y dirige la búsqueda permanente del niño, deseoso de actuar para conocer y comprender, prepara sabiamente el entorno en el que el niño puede ejercer sus poderes y ofrece un entorno de diversos estímulos de actividad. El propio medio ambiente convertido en maestro del niño, y el profesor una especie de intermediario entre el niño y ambiente (Falcinelli, 2014).

Lillard (1977) describe que la función del docente debe ser ante todo un gran observador de los intereses y necesidades individuales de cada niño. Debe dirigir la continua y espontánea energía del niño hacia canales auto-creadores.

Otra de las características del método Montessori es que los niños de diversas edades trabajan juntos en la misma clase. Grupos de edad se basan en “periodos de crecimiento” están integrados en periodos comprendidos de tres años formando “comunidades de aprendizaje”. Los niños de 3-6 años de edad están juntos; 6-9 años de edad y 9-12 años de edad. Debido a que el trabajo es individual, los niños progresan a su propio ritmo; hay cooperación y no la competencia entre las edades. Al agruparse por ciclos de edades de 3 años, se propician vivencias que preparan no sólo para el sistema escolar, sino más importante, para la vida (Chavarría, 2012).

Otro aspecto de resaltar es la integración de los padres, se buscan lograr la disposición de los padres para adoptar el paso más lento de los niños y confiar en sus poderes interno, los padres debe preparar el ambiente hogareño adecuado para él. Y son necesarios para lograr la congruencia entre la escuela y el hogar.

En 1929 María Montessori fundó la Asociación Montessori Internacional (AMI), con el apoyo de su hijo Mario (Chavarría 2012). Que difunde, controla y supervisa el uso la

pedagogía Montessori en el mundo incluyendo los programas de formación, en todo el mundo.

El programa a partir del método Montessori se integra como a continuación se describe según la Asociación Montessori Internacional (AMI, 2015).

Clases ante-natal se da a las mujeres embarazadas y sus parejas.

Niño y madre clases se da a las madres para que aprendan con sus hijos cómo utilizar un ambiente especialmente, la clase se centrará en cómo observar al niño y cómo ofrecer actividades apropiadas.

Nido se proporciona para los niños entre las edades de dos y catorce meses. Un Nido es un entorno preparado para niños desde 2 a 3 meses y hasta que están caminando bien.

Comunidades para bebé se proporcionan para niños de catorce meses a tres años y el enfoque se da al movimiento, el lenguaje y la independencia.

Comunidades para niños menores de tres para los niños después que comienzan a caminar, los niños cultivan su coordinación motora primaria, la independencia y el lenguaje.

Casa de los Niños para niños entre las edades de 3 y 6 años.

Los niños entre las edades de nacimiento y seis poseen una "mente absorbente" y "periodos sensibles" (Montessori, 1986).

El niño de 3 a 6 años de edad, se encuentra en un proceso de auto-construcción. Se ayuda a la capacidad del niño para absorber conocimientos y continuar este camino de auto-construcción. Hay cuatro áreas principales en el programa de preescolar: Vida Práctica, Sensorial, Lenguaje y Matemáticas. Un énfasis considerable también se coloca en Artes Creativas, Música, Ciencia, Geografía y Estudios Culturales.

Vida Práctica

El componente de la vida práctica es el vínculo entre el entorno familiar del niño y el aula. El deseo del niño de buscar orden y la independencia se expresa a través del uso de una variedad de materiales y actividades que favorezcan el desarrollo de la motricidad fina. Los materiales de la vida práctica implican los niños en movimientos precisos que los retan a concentrarse, trabajar a su propio ritmo ininterrumpido, y para completar un ciclo de trabajo que por lo general resulta en los sentimientos de satisfacción y confianza. Vida práctica abarca cuatro áreas principales: control de los movimientos, cuidado de persona, cuidado del Medio ambiente y la gracia y cortesía.

Sensorial

El componente sensorial proporciona una clave para el mundo, un medio para que el crecimiento de la percepción y la comprensión de que es la base de la abstracción en el pensamiento. Los materiales sensoriales dan la experiencia infantil inicialmente en percibir las distinciones, cada pedazo de equipo es generalmente un conjunto de objetos que aíslan una cualidad fundamental percibida por los sentidos, como el color, la forma, dimensión, textura, temperatura, volumen, el tono, el peso y el gusto. Lenguaje preciso como fuerte / suave, largo / corto, áspero / suave, círculo, cuadrado, cubo y así sucesivamente entonces se adjunta a estas experiencias sensoriales para que el mundo aún más significado para el niño.

Idioma

El lenguaje oral adquirido desde su nacimiento está más desarrollado y refinado a través de una variedad de actividades, tales como canciones, juegos, poemas, cuentos y tarjetas de idioma clasificados.

Preparación indirecta para la escritura comienza con los ejercicios de vida práctica y el entrenamiento sensorial. Movimiento muscular y la motricidad fina se desarrollan junto con la capacidad del niño para distinguir los sonidos que componen el lenguaje. Cuando una serie de cartas se han aprendido se introduce el alfabeto movable. Estas letras de cartón o de madera permiten al niño para reproducir sus propias palabras, luego frases, oraciones y finalmente historias. Se estimula la creatividad y el niño crece en la apreciación del misterio y el poder del lenguaje. Otros materiales siguen que presentan las complejidades de la ortografía no fonética y gramática.

Matemáticas

La mente del niño ya se ha despertado a las ideas matemáticas a través de las experiencias sensoriales. El niño ha sido testigo de las distinciones de la distancia, la dimensión, la graduación, la identidad, la similitud y la secuencia y ahora será introducido a las funciones y operaciones de números. A través de material concreto el niño aprende a sumar, restar, multiplicar y dividir y gradualmente llega a entender muchos conceptos matemáticos abstractos con facilidad y alegría.

Montessori Primaria / Elemental

La escuela primaria o elemental de Montessori proporciona un entorno para los niños entre las edades de 6 y 12. A veces los niños se dividen en dos grupos de 6-9 y 9-12 y, a veces los seis años juntos.

Los niños en edad de primaria, por lo general, se caracterizan por sus mentes de interrogatorio, su capacidad de abstracción y se imaginan, su orientación moral y social, y su energía ilimitada para la investigación y la exploración. Se mueven de lo concreto a través de sus propios esfuerzos y descubrimiento a lo abstracto por lo tanto ampliando enormemente su campo de conocimiento.

En un estilo de investigación de aprendizaje, los niños de primaria trabajan en pequeños grupos en una variedad de proyectos que despiertan la imaginación y se dedican al intelecto. Se les ayudan a desarrollar habilidades de razonamiento y aprender las artes de la vida.

Estudios de primaria incluyen la geografía, la biología, la historia, la lengua, las matemáticas en todas sus ramas, la ciencia, la música y el arte. Exploración de cada área se fomenta a través de los viajes fuera del aula a los recursos de la comunidad, tales como biblioteca, un planetario, jardín botánico, centro de ciencias, fábrica, hospital, etc.

Montessori Secundaria

El programa inspirado en Montessori para adolescentes de entre 12 y 15 se llama la Erdkinder, que significa "hijos de la tierra". Debido a su vulnerabilidad a esta edad los jóvenes adolescentes necesitan estar en un ambiente acogedor en una granja donde

podrían estar cerca de la naturaleza, respirar aire fresco, comer alimentos sanos y libres del estrés de estudio académico y exámenes con tiempo para la auto-expresión y oportunidades para aprender cómo funciona la sociedad y asumir la responsabilidad de sus propias acciones.

Entornos educativos preparados para construir una comunidad de los adolescentes en las que los jóvenes adquieran experiencia social que les prepara para la vida adulta. Una de las funciones centrales del ambiente Montessori preparado para adolescentes es iniciar estos jóvenes en el mundo del trabajo adulto. El ambiente preparado para una comunidad adolescente Montessori incorpora dos tipos de ambientes de trabajo, el entorno natural y la sociedad en general.

Montessori Escuela Secundaria

A los 15 años los adolescentes pueden entonces pasar a la escuela secundaria Montessori donde van a ampliar sus estudios académicos.

Las escuelas Montessori se adhieren a estos principios, en las aulas se proveen un ambiente preparado donde los niños son libres de responder a su tendencia natural. La pasión innata de los niños para el aprendizaje se fomenta dándoles oportunidades de participar en actividades útiles, espontáneas con la guía de un adulto capacitado. A través de su trabajo, los niños a desarrollar la concentración y la autodisciplina alegre.

Dentro de un marco de orden, los niños progresan a su propio ritmo y de acuerdo a sus capacidades individuales. Se propicia el respeto por sí mismos, la aceptación de la unicidad y dignidad de cada persona, la gentileza, la paz, la empatía, la responsabilidad personal y el valor de hablar desde nuestros corazones. Activamente se celebra la

diversidad cultural, honrando las múltiples culturas y promoviendo una perspectiva global, la idea de un mundo que las diferentes sociedades humanas debemos cuidar (Chavarría, 2012, p.17).

Estas instituciones que siguen el método Montessori brindan los espacios de ejercicio de libertad de elección, donde se asume la responsabilidad de la ejecución de la tarea inspirada en una necesidad propia, que busca la independencia para lograr la autonomía y la auto realización, donde el placer y el gozo son recompensas individualmente.

Hay un éxito del movimiento Montessori en todo el mundo, el rasgo más distintivo de Movimiento Montessori es la fe en el niño, la oportunidad de renovar por completo la sociedad, basándose en características innatas en el niño con su gran capacidad de asimilar creativamente todo lo que le rodea y la preparación de un "método" basado en cuidado del ambiente, aprendizaje dirigido, enseñanza "científica", capaz de permitir el máximo desarrollo personal del niño, sin imposiciones por el adulto (Pesci, 2014).

Se puede rescatar de manera precisa la importancia de la documentación y la formalización de las observaciones del docente, usándolas como sustento en la generación de ambientes, actividades y ayudas o guías para el estudiante privilegiando como centro el interés natural e innato del descubrimiento por el conocimiento en el ejercicio de la libertad de elección individual, respetando y valorando los procesos de crecimiento y desarrollo personales.

Se reconoce que los intereses no tiene que ser impuestos por decreto, es indispensable reconocer las verdaderas necesidades y cualidades del individuo de la edad que sea, según R. Montessori (2005) debe ser conocido, reconocido, escuchado y respetado para que la educación de los individuos únicos e irrepetibles pueda ser una

ayuda para la vida, porque es la vida la dirección y el mandato del educador obedecer al niño.

Este conocimiento del individuo permitirá la creación del ambiente apropiado organizado para actuar con libertad en la satisfacción de la necesidad de aprender, guiada por el docente. Alcanzado la autodisciplina surgida del placer de alcanzar un objetivo personal de aprendizaje, privilegiando la motivación personal de acceder al conocimiento, respetando las diferencias asumiendo que lo que importa es el desarrollo individual.

El acceso forzado al conocimiento por imposición externa o por decreto de otros, es la forma más común de aprendizaje, que van supeditados a una recompensa o un castigo que inhiben el deseo innato por aprender y promueve el aprendizaje basado en la aprobación o desaprobación de los otros. En el peor de los casos perdiendo toda autonomía, que no corresponden a una sociedad del siglo XXI donde el respeto a las diferencias es primordial.

La obligación de los docentes por respetar y valorar al educando, sabiendo que por sí solo éste podrá desarrollar su potencial, no por mandato, sino a partir de la estructuración de un ambiente que ofrezca actividades diseñadas partiendo desde sus necesidades e intereses, respetando su individualidad y brindándole la libertad de elección, para descubrir soluciones e ideas y elegir su respuesta por su propia cuenta para comunicar y compartir sus descubrimientos con otros a voluntad.

Esto no será posible si el docente no se asume como un guía, elimina el discurso de la cátedra y deja de encumbrarse como el amo y señor del aula, donde su solo mandato es ley, los docentes siguen repitiendo el acercamiento forzado al conocimiento.

Cien años han pasado desde la formulación del Método Montessori que promueve el amor, la libertad, la independencia, el respeto, la autodisciplina, el valor al trabajo, el placer del aprendizaje y la fe en los otros. ¿Cuántos de estos elementos se cristalizan en las aulas? ¿Qué se necesita para brindar libertad y lograr independencia? ¿Es posible que un Sistema Educativo centralizado promueva esos elementos? Estas cuestiones tendrán que ser objetivo de otro estudio, el propósito de fue solo tener un acercamiento general al Método Montessori.

Referencias

- Acuña, A., (1935). Sistema Montessori. *Revista el Monitor de Educación Común*. Argentina. pp. 13-23.
Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/97>
- Biswas-Diener, R. (2011). Manipulating happiness: Maria Montessori. *International Journal of Wellbeing*, 1 (2), 214-225.
- Cives, G. (2010). Qualità e attualità del Metodo. Ponencia presentada en el Convegno Nazionale "Attualità del Metodo Montessori per la scuola rinnovata, Roma, APEF, Italia.
- Chateau, J., (1959). *Estudios realizados. Los grandes pedagogos*. México: FCE.
- Chavarría, M. (2012). Historiando a Montessori: desde el feminismo y socialismo utópico hacia su compromiso como pionera del holismo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723985010>
- Chavarría, M. (2012). No todo lo que se dice Montessori lo es: decodificación de elementos esenciales en un mundo globalizado. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación* Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723437002>
- FosMaríaR. (2014). *María Montessori*. España: Ediciones Octaedro.
- Lillard, A., (2005). *Montessori The science behind the genius*. Estados Unidos de America: Oxford University Press.
- Lillard, A., (2008). How Important Are Montessori Materials? Magazine *Montessori Life* of the American Montessori Society, ISSUE 4, 2008
- Lillard, P. (1977). *Enfoque Moderno al Método Montessori*. México: Ed. Diana.
- Montessori, M., (1986). *La Mente Absorbente*. (Claremont, C., trad.), Nueva York: Dell Publishing (Trabajo original publicado en 1949).
- Montessori, R., (2005). *Our Essential Mandate*. Ponencia presentada en 25th International Montessori Congress Papers, Sidney, AMI, Australia.
- Pesci, F. (septiembre 2014). La persistenza del movimento montessoriano. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (3), 35-48.
- Quinto, B (septiembre 2014). Perché gli insegnamenti di Maria Montessori sono ancora attuali? Alcune ragioni. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (3), 13-26
- Standing, E., (1976). *La revolución Montessori en la educación*. México: Siglo XXI.
- Yaglis, D., (1989). *Montessori, Grandes educadores* (Vol. 4). México: Trillas.

LA ESCUELA INCLUSIVA

Norma Patricia Cisneros Sandoval
patricia_cisneros91@hotmail.com

“Por qué tú sí... y por qué tú no”
Cisneros Sandoval

Resumen

En el presente artículo se pretende desarrollar lo que se ha escrito sobre la escuela inclusiva, a nivel internacional y en México. Cómo se originó, desde la declaración de los derechos humanos en 1948, haciendo un recorrido conceptual por diversas instancias internacionales, como la UNESCO, así como autores entre ellos Booth y Ainscow, los componentes de la escuela inclusiva de Giné. Se describe cómo ha incursionado en México esta escuela a nivel teórico y cómo ha ido emergiendo en lo práctico a través de programas y cursos en diversos estados del país, finalmente se inscriben las conclusiones.

Palabras clave: Escuela inclusiva, componentes, programas.

Abstract

In this article it's about to develop has been written about the inclusive school, internationally and in Mexico. As it originated, since the declaration of human rights in 1948, making a conceptual tour of various international structures such as UNESCO and authors including Booth and Ainscow, components of inclusive school from Giné. Describes how Mexico has ventured into this school in theory and how it has been emerging in the practical through programs and courses in various states, finally the conclusions are inscribed.

Key words: Escuela inclusiva, componentes, programas.

“Una educación sólo puede ser considerada de calidad si es inclusiva: si es una educación de todos, con todos y para todos... sin exclusiones, sin barreras, sin condiciones” (Duk 2009, p 11).

“Los cambios sociales, científicos, económicos, políticos, ideológicos y tecnológicos en este siglo XXI demandan nuevas maneras de organización en la población mundial y el ámbito educativo no está exento” (Paniagua, 2004, p. 1).

Las demandas sociales exigen que la escuela sea cobijo de admisión para quienes con derecho deban recibir una educación con igualdad de oportunidades, las expectativas son muy amplias e idealistas por parte de la sociedad para la atención de los escolares, (sobre todo de los padres de familia); sin embargo, la realidad es otra, ya que se suscitan muchas barreras de índole político, pedagógico, material, profesional, cultural, entre otras, en las instituciones educativas y en la sociedad misma.

El interés por la Educación Inclusiva ha ido creciendo gradualmente en el contexto educativo internacional, concibiéndola desde un punto de vista más amplio que el del ámbito de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. Al referirse con otros ámbitos de la diversidad, la educación inclusiva, puede considerarse como una filosofía y un proyecto de amplio espectro capaz de agrupar a toda la comunidad educativa en una línea de actuación común (Barrio, 2008).

América Latina se identifica por sus altos niveles de inequidad, exclusión y desfragmentación social, México al pertenecer a este grupo no se exime de este escenario.

Desde 1948 se busca asentar de manera legal los derechos de las personas para recibir educación de manera equitativa, incluyente y con igualdad de oportunidades.

Por el tema a tratar se abordará, el concepto que define Giné (2001, como se citó en Esparza, 2010, p. 21) “una escuela inclusiva es aquella, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal”.

De acuerdo al concepto del autor, se realizará en el presente documento una descripción de las oportunidades educativas y ayudas que sugiere debe tener la escuela inclusiva.

Antecedentes de la Escuela Inclusiva

La declaración de los derechos humanos es parte del inicio de la escuela inclusiva. Desde 1948 y a la fecha, se han realizado una serie de tratados internacionales que atañen al tema de este artículo.

El Informe Warnock realizado en el Reino Unido en el año de 1978, constituye una de las referencias más importantes para el avance de lo que actualmente se considera el sistema educativo óptimo a nivel internacional: la educación inclusiva (CONAPRED 2013).

A continuación se expone en la siguiente (Tabla 1) a manera de sumario algunos de los convenios, decretos, leyes y artículos de carácter internacional que han dado sustento a la escuela inclusiva.

Tabla 2
Convenios, decretos, leyes y artículos de carácter internacional que han dado sustento a la escuela inclusiva.

ORGANISMO/PROGRAMA	AÑO	RESUMEN
Declaración de los derechos humanos	1948	Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos. La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...
La Convención sobre los Derechos de la Infancia	1989	Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.
Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Tailandia)	1990	Existe un compromiso internacional para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los individuos. Y a universalizar el acceso y promover la equidad.

Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales. (Salamanca)	1994	Proclama que todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación, y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos....
Informe de la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI.	1996	La Educación Inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad
UNESCO. Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe	2000	...aprendizajes de calidad y atención a la diversidad... ...impulsar la educación como generadora de progresos, y se la reconoce como un derecho básico e irrenunciable de todo individuo, sea cual sea su edad, sexo, raza, credo, condición social...
Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos		
UNESCO	2004	Acoger a todos los niños y jóvenes, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas.
ONU Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	2008	Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.
UNESCO Semana de la Acción Mundial (del 21 al 27 abril).	2013	Con el lema "Cada niño necesita un docente", la UNESCO inicia esta campaña que intenta sensibilizar a la población sobre la importancia de una educación para todas las personas.

Fuente: Elaboración propia

Algunos conceptos sobre inclusión

UNESCO (2014).

La educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas.

Al prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables, la educación integradora y de calidad procura desarrollar todo el potencial de cada persona.

Su objetivo final es terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social (UNESCO, 2014, párr. 1-3).

Otro concepto que propone la UNESCO es, un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades (UNESCO, 2005, como se citó en www.redpapaz.org, párr. 2).

Booth, T. y Ainscow, M. (2000).

La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. “Está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como el alumnado con discapacidad, niños y niñas pertenecientes a comunidades indígenas, personas afrodescendientes, niños y niñas portadores de VIH/sida, adolescentes embarazadas, entre otros” (Booth, 2000, p. 8).

Los mismos autores del concepto anterior escriben sobre implicaciones y referencias de la educación inclusiva.

La educación inclusiva.

- La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.
- La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular pueden servir para revelar las limitaciones más generales de la escuela a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

Descripción de los componentes de Giné (2004) para la escuela inclusiva.

Es importante enfatizar en estos tres elementos que menciona el autor, curriculares, personales y materiales, para que se consideren prioritarios e iniciales por parte del docente o quien se distinga por dirigir una escuela y que además pretenda ser escuela inclusiva, sin embargo aludiré lo que García (2003) cita, “la inclusión no puede reducirse a una mera cuestión curricular, organizativa o metodológica; la inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de entender la educación y, si se quiere, la vida misma y la sociedad; se trata más bien de una filosofía y de valores”.

La UNESCO (2000), concibe las siguientes consideraciones:

“Avanzar hacia la inclusión no es esencialmente un trabajo de reestructuración de la educación especial, ni tan siquiera de la integración. Tiene que ver con todos los alumnos y no únicamente con aquellos que tienen necesidades especiales. Tampoco es algo que pueda ser considerado como un objetivo en sí, sino más bien un intento de mejorar la calidad de todo el sistema educativo para que pueda atender convenientemente a todos los alumnos...”

Curriculares.

La sociedad en que vivimos no es homogénea, se caracteriza por la diversidad de las personas. Se requiere un diferente modelo de institución educativa para lo cual es necesario que; sean más flexibles, con alta capacidad de respuesta, y dotadas de una efectiva autonomía pedagógica y de gestión. Darles apoyo suficiente para que organicen y ejecuten sus propios proyectos educativos respondiendo a las necesidades y diversidad

de la comunidad que atienden, contruidos de manera colectiva, y que asuman - junto a los entes estatales y los otros actores – la responsabilidad por los resultados. (Declaración seis Cochabamba 2001).

Braslavsky, C, (2006), hace énfasis a un concepto de calidad de la educación el que me pareció muy conveniente para un currículum de escuela inclusiva, divulgado en la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, “una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad” (p. 22).

Dentro del currículum deben considerarse los aspectos que van a innovar lo que sea pertinente para el aprendizaje, para lo cual hay que transformar los procesos pedagógicos de forma que todos los estudiantes construyan aprendizajes de calidad. Los procesos pedagógicos deben estar centrados en el alumno, utilizando una variedad de situaciones y estrategias para promover que todos y cada uno realice aprendizajes significativos, participen activamente en su proceso y cooperen entre ellos (Declaración de Cochabamba, 2001).

Es considerable que se tenga la preocupación y la responsabilidad para investigar y descubrir nuevas estrategias educativas que permitan, por un lado acercar insumos al conocimiento de posibles factores que puedan dificultar el aprendizaje de los alumnos y por otro adquirir las destrezas necesarias para solventarlos, encauzarlos y guiarlos (García, 2003).

Con toda claridad la organización y el funcionamiento de un centro escolar como escuela inclusiva exige contar con unos documentos fundamentales, en los que quede establecido los planteamientos educativos de carácter general, así como la oferta formativa y académica junto con las propuestas didácticas, metodológicas y organizativas

que dinamizarán las prácticas educativas del centro; y crear y desarrollar una cultura de participación y de comunicación, a través del diálogo y la interacción con los diversos agentes del centro y de la comunidad educativa (profesores, alumnos, familias, administración educativa y entorno social). Citado en (Unidad 2 La Educación Inclusiva, p. 3).

Personales.

Sin excepción, todos los alumnos tienen carencias educativas comunes, que son compartidas por la generalidad, necesidades propias, individuales y dentro de éstas, algunas pueden ser específicas, que requieren poner en marcha una serie de apoyos, recursos y medidas pedagógicas personales o extraordinarias, diferentes de las que requieren el conglomerado de los educandos.

Sancho, (2005), menciona que: los docentes deben crear ambientes de aprendizaje donde se valore la creatividad, el potencial individual, las interacciones sociales, el trabajo cooperativo, la experimentación y la innovación (Como se citó en IRIS, 2006, p. 3).

El enfoque inclusivo reconoce y estima las diferencias individuales y las concibe como un inicio de beneficio y de mejora de la calidad educativa.

La escuela no puede realizar una función homogeneizadora y será conveniente reflexionar sobre quienes son “los diversos”: los escolares con necesidades educativas especiales, los desfavorecidos, los inmigrantes o los que causan problemas de convivencia y no estudian. En cada uno de estos grupos se encuentra la desigualdad, pero no como concepto que nutre la idea de diversidad, sino como concepto opuesto al

de igualdad. La diversidad es diferente, se trata de la apariencia sobre la que se teje la identidad de todo ser humano, una identidad tejida de múltiples y diversas pertenencias que nos hacen ser únicos y complejos (Maalouf, 1999).

Materiales.

Los recursos materiales en la instituciones inclusivas, serán aquellos que por cuestiones convenientes sean adaptables y se recurra a ellos para los alumnos.

Para este aspecto Giné (2004, como se citó en Esparza, 2009) menciona diseñar prácticas efectivas en las que puedan tomar parte todos los escolares, así como considerar la importancia del aprendizaje social (trabajo colaborativo entre el alumnado), la organización del aula, la optimización de los recursos materiales y humanos existentes y, en particular los conocimientos y experiencia de cada profesor.

Es muy importante considerar en este componente de materiales apoyar el acceso, la atención y la integración al desarrollo social y cultural de las personas con necesidades educativas específicas, mediante el conocimiento y promoción del uso de la tecnología, que faciliten el acceso a la información, el desplazamiento y la comunicación de las personas con una actitud investigadora y creativa.

Se requiere también diseñar programas de autogestión y vinculación interinstitucional a partir del conocimiento de enfoques y técnicas de trabajo comunitario a fin de favorecer la participación de las personas con necesidades educativas específicas en las actividades económicas, culturales y sociales de su entorno.

Cómo ha incursionado México con la educación y escuela inclusiva

Son muchos los tratados internacionales que el país ha firmado comprometiéndose a impulsar la integración educativa y la educación inclusiva (tabla 2).

Al hablar de inclusión, en México, se hace referencia al proceso a través del cual la escuela busca y genera los apoyos que se requieren para asegurar el logro educativo no sólo de los alumnos con discapacidad, sino de todos los estudiantes que asisten a la escuela (como se citó en la Guía para facilitar la Inclusión, Módulo IV, SEP, 2010).

Tabla 3
Sustento político

ORGANISMO/PROGRAMA	AÑO	RESUMEN
CONALTE	1991	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. Este 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.
Ley General de Educación. (Específicamente el artículo 41)	1993	Desde su competencia normativa, esta ley es el instrumento preciso para sentar las bases del derecho a la educación inclusiva.
SEP. Contenidos en libros de primaria, sobre los derechos humanos	2005	"...las políticas compensatorias que buscan que ni el género, ni la situación económica de las personas sean obstáculo infranqueable para su educación..."
Artículo 3º constitucional	2010	Establece que toda persona tiene derecho a recibir educación. "... <i>mejor convivencia humana. "... fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos</i> "

Fuente: Elaboración propia.

Trabajo operativo

Fue en los años 80's cuando de manera inicial se realizaron algunos intentos en las aulas, algunos maestros llegaron a detectar a alumnos con dificultades evidentes y los ubicaban en un grupo integrado.

A continuación en la tabla 3 se incorpora un resumen de actividades que la Secretaría de Educación Pública ha elaborado para la incursión de la escuela inclusiva.

Tabla 4
Programas y cursos realizados por la Secretaría de Educación en México

Programas y cursos de la escuela inclusiva realizados por la SEP	Actividad y año de realización
Curso Nacional de Integración Educativa. SEP.	Curso 2000
Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. SEP	Programa 2000
Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, "Servicios de Apoyo"; Todos en la misma escuela. http://www.educacionespecial.sep.gob.mx	Documento 2006
Experiencias exitosas de Integración Educativa. SEP y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación	Libro Electrónico 2007/2008
Educación Inclusiva SEP (San Luis Potosí)	Curso 2009
Programa Escuelas de Calidad, sobre el proyecto "Escuelas de educación básica con énfasis en la atención a la discapacidad"	Programa 2010
Educación Inclusiva SEP II (San Luis Potosí)	Curso 2010
Educación Inclusiva III SEP (San Luis Potosí)	Curso 2011

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Considero importante mencionar que la Inclusión no es algo sencillo, pero es necesario ya manejar el concepto como propio, porque se hace alusión a la integración, a la

diversidad, a la discapacidad y a las barreras de aprendizaje, como sinónimos o a veces por término igual.

Creando mi propio concepto de inclusión. “Aceptar al otro sin restricciones y potenciar sus posibilidades y debilidades”.

Se puede llevar a la práctica el enfoque de una educación inclusiva, haciendo realidad una “Escuela para todos” que garantice la igualdad de oportunidades, por supuesto no es una tarea fácil, implica transformar la manera enseñar y de aprender en las escuelas que se han mantenido por ser altamente selectivas, discriminatorias y excluyentes.

Propuesta considerando lo que una escuela inclusiva debe garantizar a todos los alumnos tomado de la Unidad 1 de Escuela Inclusiva p. 3.

“El acceso a una cultura común que les proporcione una capacitación y formación básica. La escuela tiene que aceptar esa diversidad y proponer una intervención educativa en la que sea posible un desarrollo óptimo de todos los alumnos y alumnas. El desarrollo como decía Vigostky no consiste en la socialización de las personas sino en su individuación. Hay que partir de las situaciones personales para realizar un proceso educativo individualizado”.

La escuela para todos no solo depende de los maestros y quienes estén en la institución, estriba en la sociedad entera, ya que todos somos diferentes.

Es necesario reconocer que el movimiento a favor de la inclusión va más allá del ámbito educativo y se manifiesta también con fuerza en otros sectores como el laboral, el de la salud, el de la participación social, etc., es decir, la preocupación en torno a la inclusión apunta claramente a todas las esferas que de algún modo tienen que ver con la

calidad de vida de las personas, no es tarea fácil, pero hay que apostarle a una escuela inclusiva.

Referencias

- Barrio, P. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. Madrid. Recuperado de revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/.../15360
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4. Núm. 2e.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos. UK.
- Conferencia Mundial sobre Educación para todos (1990). Jomtien, Tailandia. Recuperado de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales. (1994) Salamanca, España. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2013). Por una educación inclusiva: respeto a las personas con discapacidad y población indígena. México.
- Convención sobre los Derechos de los Niños. (1989). Recuperado de http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf
- Declaración de Cochabamba. (2001). Recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>
- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Esparza, R. (2009). *Tendencias y modelos para el siglo XXI. 1ª Ed.* México: Instituto Universitario Anglo español.
- Fernández, A. (2000). Educación inclusiva: “Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista Digital UMBRAL* No. 13.
- García, T. (2003). *La formación de profesionales para la Educación Inclusiva*. Chile: Organización de Estados Americanos (OEA).
- 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.
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1).
- H. Congreso de la Unión (2010). Artículo 3º Constitucional. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm
- La organización y el funcionamiento de un centro inclusivo (s/f). Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/pdf/1.pdf>
<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad2/u2.htm>
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n14/n14a8.pdf>
- ONU. (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Paniagua, M. (2004). La formación y la actualización de los docentes: Herramientas para el cambio en educación. Recuperado de <http://www.cedal.org/docus/educ01.pdf>
- Duk, C. (2009). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Núm. 1 Vol. 3. p. 11. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.html>
- IRIS. (2006). Improvement through research in the inclusive school. Estrategias y prácticas en las aulas inclusivas. Recuperado de

- http://www.irisproject.eu/teachersweb/ES/docs/TT_Estrategias_y_Practicas_en_Las_Aulas_Inclusivas_WD_ES.pdf
- SEP. (1993). Ley General de Educación. Recuperado de http://www.sepdgo.gob.mx/legislacion/ley_general_educacion.htm
- SEP. (2002). Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México.
- SEP. (2005). Contenidos en libros de primaria, sobre los derechos humanos. México. Recuperado de http://lectura.dgme.sep.gob.mx/11mas5_2012/doctos_materiales_apoyo/AlebrijeS_Primeria.pdf
- SEP. (2006). Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, "Servicios de Apoyo"; Todos en la misma escuela. Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx>
- SEP. (2007). Experiencias Exitosas de Integración Educativa. SEP y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Recuperado de www.educacionespecial.sep.gob.mx
- SEP. (2009). Curso Educación Inclusiva. México.
- SEP. (2009). Curso Nacional de Integración Educativa. México.
- SEP (2010). Curso Educación Inclusiva II. México.
- SEP (2010). Programa Escuelas de Calidad. Guía para facilitar la inclusión Módulo IV. México.
- SEP (2011). Curso Educación Inclusiva III. México.
- UNESCO. (2000). Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8588&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2004). Documento Conceptual. Superar la exclusión mediante planteamientos Integradores en la educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>