

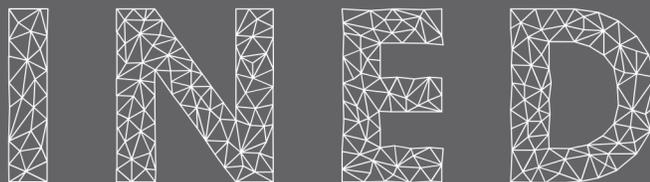
Investigación Educativa Duranguense

Vol. 11, No. 18
Enero-Julio 2019
ISSN: 2007-039X



INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE

Vol. 1, No. 18
Enero-Julio 2019



Universidad Pedagógica de Durango

DIRECTORIO

Director General

Dr. José Germán Lozano Reyes

Secretaría Académica

Dra. Alejandra Méndez Zúñiga

*Coordinador de Investigación
y Posgrado*

Dr. Manuel Ortega Muñoz

Coordinador de Docencia

Mtro. Jesús Flores García

*Coordinador de Difusión y
Extensión Universitaria*

Mtro. José Juan Romero Verdín

*Coordinador de Servicios de
Apoyo Académico*

Mtro. Arturo López Soto

Maquetación y diseño

L. D. G. P. Karen Y. Simental Gallegos

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADOR EDITORIAL

Dr. Gonzalo Arreola Medina

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Martín Muñoz Mancilla

Escuela Normal de Coatepec Harinas, Estado de México

Dra. Adla Jaik Dipp

Instituto Universitario Anglo Español

Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo

Universidad Pedagógica de Durango

Dra. Ma. Martha Marín Laredo

*Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de
San Nicolás de Hidalgo*

Dra. Dolores Gutiérrez Rico

Universidad Pedagógica de Durango

Dr. Pavel Ruiz Izundegui

*Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica;
Yucatán-Campeche*

Dr. Isidro Barraza Soto

Centro de Actualización del Magisterio, Durango

Dra. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

*Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación
del Estado de Durango*

Dr. Víctor Gutiérrez Olivares

*Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de
la Sección XVIII del SNTE-CNTE*

Dra. Jesika Ivete Ortega Reyes

Red Durango de Investigadores Educativos

Mtro. Enrique de la Fuente Morales

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

EDITORIAL

En esta edición de la Revista de Investigación Educativa Duranguense, hemos incluido una variedad de temas sobre lo que concierne a nuestra materia de trabajo: las buenas prácticas de los docentes de educación especial, una de las líneas de atención más importantes en la actualidad, en las que los lectores y colaboradores muestran un profundo interés. Es por ello que queremos agradecer el apoyo de los seguidores de la revista y el valioso aporte de nuestros autores, el eficiente trabajo de los diseñadores y el compromiso y lealtad del excelente equipo con el que hemos trabajado.

En las actuales circunstancias, complejas y difíciles para los documentos científicos, es necesario un arbitraje riguroso; la revista INED está en un momento muy favorable de su desarrollo, no solo respecto del prestigio o indexación, sino, además porque despierta el interés y atención tanto en nuestro contexto, como en el escenario nacional e internacional de las revistas de investigación educativa.

Esta ha sido una oportunidad para cumplir con el compromiso que la Revista de Investigación Educativa Duranguense tiene a cuestas: la difusión del conocimiento que se produce en las instituciones en donde el quehacer educativo es su razón de ser, velando siempre por el rigor y la calidad como principal reto.

Para la Coordinación de Difusión y Extensión de la Universidad Pedagógica de Durango, donde se ha antepuesto profesionalidad, dedicación y mucho trabajo, la edición de esta revista ha sido una experiencia inolvidable por la aplicación de criterios de trabajo en equipo, con la mejor de las relaciones entre los componentes de esta área del quehacer universitario.

Cabe aclarar que la presente edición no fue suficiente para dar cabida a todos los aportes que hemos recibido, por lo que nos vemos en la necesidad de editar una segunda parte de este número, con los temas que ya tenemos en nuestro poder y que saldrán a la mayor brevedad posible. Nuestra intención es la de continuar haciendo de la Revista un diálogo entre lectores y autores sobre la investigación educativa.

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE, Vol. 11, No. 18, Junio de 2019. Es una publicación semestral editada por la Universidad Pedagógica de Durango, a través de la Coordinación de Difusión y Extensión, Carretera al Mezquital Km. 2, Predio Calleros, Durango, Dgo., Teléfono (01618) 1286015, email: rplica@yahoo.com.mx. Editor responsable: José Germán Lozano Reyes. Reserva de Derechos en trámite, ISSN: 2007039X, otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor, Licitud de Título y contenido, en trámite.

Impresa por Techno Graphics. Este número se terminó de imprimir en julio de 2019, con un tiraje de 500 ejemplares.

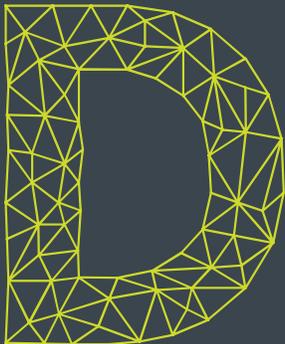
Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Pedagógica de Durango.

Imagen en portada: Pascal-Adolphe-Jean Dagnan-Bouveret (French, 1852-1929)
SUR LES CIMES (ON THE SUMMIT), 1903

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE

ÍNDICE

- 5** Desempeño académico de estudiantes de la salud de la Universidad Juárez del Estado de Durango
- 14** Atribuciones causales a la falta de interés en la materia de actividad paraescolar en la Escuela Preparatoria de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
- 20** Buenas Prácticas del docente de educación especial. Una experiencia investigativa fallida: entre rasgos de personalidad y prácticas normativas.
- 26** Educar en y para la creatividad es tarea de todos.
- 31** Infancia, poesía que canta. A la tierra, al cielo, al sol.
- 43** Grupo de discusión. Estrategia para acortar la distancia entre teoría educativa y práctica docente.
- 49** Propuesta para el análisis del perfil de egreso
- 61** Querer, saber y hacer. Una constancia en la mejora y desarrollo de un jardín de niños.
- 70** Responsabilidad social en el entorno de las Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación.
- 77** Evaluación del profesorado en México. Breve recuento.



Desempeño académico de estudiantes en Ciencias de la Salud de la Universidad Juárez del Estado de Durango

**Yesica Hernández
Cosain**
Facultad de Medicina y
Nutrición UJED

**Laura Barragán
Ledesma**
Departamento de Salud
pública. UJED.

Sergio Estrada Martínez
Instituto de
Investigación Científica
UJED

Erik Hernández Cosain
Departamento de Salud
pública. UJED.

**Martha Angelica
Quintanar Ezcorza**
Facultad de Medicina y
Nutrición UJED

Resumen:

Introducción: El desempeño académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo y es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico. El objetivo de este trabajo es explorar el desempeño académico de estudiantes DES ciencias de la salud de la Universidad Juárez Del Estado de Durango campus Durango en el 2014- 2015. **Material y Métodos:** es un diseño observacional, descriptivo y transversal con una muestra de 276 alumnos de la DES de ciencias de la salud.. Respecto a los resultados se evaluó el desempeño académico obteniendo un 1.81% para desempeño malo, 9.06% desempeño regular y 88.77% desempeño bueno. Así se concluye que se ha podido observar que el desempeño académico la mayoría de los participantes tiene un buen desempeño académico y que las mujeres presentan un mejor desempeño que los hombres.

Palabras clave: desempeño académico, estudiante, universitario

Abstract

Introduction: Academic performance is a measure of the student's abilities, expressing what he has learned over the training process and is the sum of different and complex factors acting on the learner, and has been defined with a attributed to student achievement in academic tasks value. It is measured by test scores, with a quantitative assessment, the results show the subjects won or lost, attrition and degree of academic success. **Objective:** To explore the academic performance of students DES health sciences of the Juárez University of Durango State Du-

go campus in 2014- 2015. Material and Methods: an observational, descriptive and cross-sectional design with a sample of 276 students of the DES of health sciences. Results: academic performance was evaluated by obtaining a 1.81% for poor performance, 9.06% and 88.77% Regular performance good performance. It has been observed that the academic performance most participants have a good academic performance and that women have better performance than men.

Keywords: academic performance, student, university.

Introducción

Actualmente, la educación se reconoce como la causa principal del progreso y los avances como desarrollo. Una visión nueva de la educación debe ser capaz de hacer realidad las posibilidades intelectuales, espirituales, afectivas, éticas y estéticas, que garanticen el progreso de la educación humana, que promueva un nuevo tipo de ser humano capaz de ejercer el derecho al desarrollo justo y equitativo que interactúe en convivencia con sus semejanzas y con el mundo, y que participe activamente de la preservación de sus recurso (Wayne, 2003)

En la vida académica, habilidad y esfuerzo no son sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. Esto se debe a cierta capacidad cognitiva que le permite al alumno hacer una elaboración mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo. Dichas autopercepciones, si bien son complementarias, no presentan el mismo peso para el estudiante; de acuerdo con el modelo, percibirse como hábil (capaz) es el elemento central.

El rendimiento académico se considera como el indicador del nivel de aprendizaje que ha alcanzado el estudiante al finalizar con dicho proceso (Maquilón, 2011).

El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una

valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Vélez Van, 2005)

La calificación que obtiene un estudiante al final de un curso o como producto total de semestre, sea ponderada o no, aunque da cuenta del saber de un estudiante se asume con objetividad entre paréntesis dando espacio al desacuerdo, al alumno y a la institución educativa, es decir, la posibilidad de analizar otras representaciones o interpretaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el estudiante y su realidad subjetiva y condiciones se tengan en cuenta (Matiz, 2011).

En cuanto a la evidencia del resultado académico, en todas las investigaciones rastreadas que se enfocan en el rendimiento académico como resultado cuantitativo; es recurrente que los investigadores consideren que las notas obtenidas en la secundaria y/o en el examen de admisión a la universidad --es decir; el rendimiento académico previo--, sean consideradas como predictores del buen desempeño de los estudiantes en el proceso de profesionalización.

Es usual encontrar en los estudios una correlación positiva entre el aprendizaje obtenido en los niveles de educación básica y media; y los logros en educación superior, llegando a la conclusión de existir una alta probabilidad en que los mejores estudiantes universitarios son aquellos que obtuvieron en su formación escolar buenas calificaciones, siendo la calidad de este tránsito, del colegio a la universidad un precedente positivo (Matiz, 2011).

Factores que afectan el aprendizaje.

Los estudiantes aprenden de diversas formas, por lo que es importante identificarlas con la finalidad de que los profesores puedan establecer estrategias que faciliten el proceso de aprendizaje, y los primeros adquieran los conocimientos, mejorando su rendimiento (David Gomez Sanchez, 2011)

El rendimiento académico, por ser multicausal, envuelve una capacidad explicativa de los distintos factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje.

Existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que se clasifican en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales, que presentan subcategorías o indicadores (Garbanzo, 2007)

Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y como mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el pensamiento formal de los mismos (Benitez, M, & osocka, 2000), sin embargo (Jimenez, 2000), refiere que "se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado"

En algunos estudiantes existen factores polémicos distintos al cognitivo que influyen en su desempeño y formación académica, como son: conflictos familiares, distanciamiento entre la institución universitaria y padres de familia, estudiantes que no comunican a sus padres el estado de su proceso educativo y carencia de planes o proyectos de comunicación que involucren a la familia, entre otros factores (Guzmán Arteaga & Pacheco Lora, 2014).

Cualquiera sea la metodología a emplear en el seguimiento de un alumno, de una cohorte o de toda la población estudiantil, es necesario obtener datos numéricos (número de ingresantes, promedio de calificaciones, número de materias aprobadas, etc.) confiables, repetibles y fácilmente verificables.

Sabemos también que el valor que alcanza cada dato numérico es la resultante de una multiplicidad de factores que van desde los personales (motivaciones, capacidades cognitivas, hábitos de estudio, conocimientos previos, nivel de pensamiento formal, personalidad, autoestima, desarraigo, habilidad social, inteligencia emocional), los relacionados con el entorno familiar y social en el que se mueve el alumno (violencia, adicciones, desempleo, inse-

guridad), los dependientes de la institución (condiciones edilicias, material didáctico, equipamiento, biblioteca, número de docentes acorde a la matrícula, políticas de ingreso, planes de estudios actualizados) y los que dependen de los docentes (metodología de enseñanza, motivaciones para enseñar, capacitación, reflexión y actualización de sus prácticas, uso de nuevas tecnologías). (Estela Ruiz, 2007)

Objetivo

Explorar el desempeño académico de estudiantes DES ciencias de la salud de la Universidad Juárez Del Estado de Durango campus Durango en el 2014- 2015.

Material y Método

Se realizó un estudio de tipo descriptivo de corte transversal que abarcó el periodo de febrero 2014 a diciembre del 2015. De acuerdo al número de estudiantes que cursaban las carreras de Enfermería, Medicina, Nutrición, Odontología, Psicología, Educación Física (EFFyD) y Terapia de la Comunicación Humana (TCH) e la Universidad Juárez del Estado de Durango, así como su distribución por sexo, semestre y carrera. Se obtuvo una muestra de 277 estudiantes.

Esta investigación tiene una justificación ética y cuenta con validez científica biomédica. Cuenta con un consentimiento informado individual en el que se especifican lo que se espera de los participantes y las obligaciones de los investigadores, así como los posibles riesgos y/o beneficios.

A los participantes se les indagó sobre el desempeño académico tomando en cuenta los Parámetros relacionados al constructo desempeño académico, se realizó desde un abordaje ETIC(es decir desde afuera del aula). En esta investigación en particular, creó un índice para poder evaluar el desempeño académico dentro del cual se tomó en cuenta los siguientes puntos:

	PARÁMETROS	PUNTOS
Promedio obtenido en la preparatoria	0 -10	0 -10
Promedio total al momento de su participación	0 -10	0 -10
Materias reprobadas	0 - 4	0 -10
Exámenes extraordinarios	0 -10	0 -10
Semestres repetidos	0 -2	0 -10
	TOTAL	50

8

Se recurrió en estadística descriptiva (promedio, media y desviación estándar), así como para establecer percentiles que nos permita establecer niveles (malo, regular y bueno).

En nuestra población después de haber capturado los datos y obtener una puntuación mínima de 20.5 una media de 45.4 y máxima de 49.5; se hicieron rangos para la clasificación tomando en cuenta la mínima y la máxima se dividió en partes iguales y así se consideró "malo" quienes tuvieran 20.5-30.1 puntos; se consideró "regular" a quienes tuvieran 30.2-39.8 puntos; se consideró "bueno" a 39.8-50 puntos.

Resultados

De acuerdo al número de estudiantes que cursaban las carreras Psicología y de Educación Física y Deporte, Enfermería, Medicina, Nutrición, Odontología, Terapia de la Comunicación Humana campus Durango de la Universidad Juárez del Estado de Durango, su distribución por sexo y semestre, en el ciclo 2014.

Para obtener el desempeño académico se creó un índice el cual abarca el promedio de preparatoria, el promedio total al momento de su participación, Materias reprobadas, Exámenes extraordinarios y Semestres repetidos.

La distribución por género fue predominantemente Femenino 63.8% en comparación con tan solo un 36.2% Masculino.

Tabla 1. Distribución por género D.E.S. de salud UJED

Femenino	Masculino
63.8%	36.2%

No obstante las distribución por género no se comporta de manera homogénea en cada una de las carrera, pues se cómo se muestra en la tabla 2, la carrera de Educación física en la única francamente masculina con un 78.38 % las demás carreras tiene una mayor proporción de mujeres, siendo muy marcado en terapia de la comunicación humana y enfermería, lo cual no es sorpresa.

Se puede observar que el desempeño académico en general el malo abarca el 1.81%, desempeño académico regular 9.06% y finalmente con un desempeño académico bueno cuenta con un 88.77%.

Tabla 2. Distribución de género por carrera

	Femenino %	Masculino %
Educación Física	21.62	78.38
Enfermería	77.78	22.22
Medicina	48.39	51.61
Nutrición	78.95	21.05
Odontología	74.07	25.93
Psicología	75.00	25.00
T.C.H.	90.48	9.52

Tabla 3. distribución porcentual del desempeño académico

MALO	REGULAR	BUENO
1.81%	9.06%	88.77%

Tabla 4. Desempeño académico de los participantes por género

	MALO	REGULAR	BUENO
HOMBRES	5.00%	12.00%	83.00%
MUJERES	0%	7.39%	92.61%

Analizando el desempeño académico en función de la carrera no se encontraron diferencias significativas ($P=0.678$), podemos mencionar que la que se comportó con un desempeño académico más malo fue la Carrera de educación física y deporte con un 5.41% del total de los encuestados en esa carrera, y con un 75.68% con un desempeño académico bueno, habiendo una diferencia significativa entre el desempeño académico en esta carrera de $P= 0.000$, y en el extremo contrario encontramos a las carreras de enfermería y terapia de la comunicación humana, con un 0.0 % de mal desempeño académico contra un 100% con un desempeño académico bueno, la cuales tuvieron en desempeño académico una diferencia significativa de $P: 0.00$, lo cual es muy interesante.

Tabla 5. Desempeño académico de los participantes por carrera

	MALO %	REGULAR %	BUENO %
EEFyD	5.41	18.92	75.68
ENFERMERIA	0.00	0.00	100.00
MEDICINA	1.61	12.90	85.48
NUTRICION	0.00	13.16	86.84
PSICOLOGIA	1.85	1.85	96.30
ODONTOLOGIA	3.57	14.29	82.14
TERAPIA	0.00	0.00	100.00

La distribución por semestre se observó que la mayoría de los alumnos tiene un desempeño académico bueno sobre todo en 3(93.75%) y 4(93.94%) semestre de la carrera, y el extremos opuesto 6 semestre de la carrera es la que tiene más mal desempeño académico con 7.69%. Cabe mencionar que se omitió el semestre 1, debido a que aún no cuenta con los parámetros que se establecieron en el índice para su análisis.

Discusión

El desempeño académico no tiene un estándar universal para medirlo con precisión desde fuera del aula, (Mendoza, 2013) hace una propuesta para medir el rendimiento académico de los universitarios, sin embargo, muchos autores lo miden de manera diferente y es por eso para este proyecto se creó un índice. En esta investigación, y función del índice construido para evaluar el desempeño académico se tomó en cuenta el promedio obtenido en la preparatoria, promedio al momento de su participación, materias repetidas, semestres repetidos y exámenes extraordinarios.

Tabla 6. Desempeño académico de los participantes por semestre.

Semestre	Malo %	Regular %	Bueno %
2	0.00	12.24	87.76
3	0.00	6.25	93.75
4	0.00	6.06	93.94
5	2.56	5.13	92.31
6	7.69	2.56	89.74
7	0.00	24.14	75.86
8	0.00	10.34	89.66
9	0.00	10.00	90.00

Desacuerdo con los resultados que se obtuvieron nos encontramos con que el 11% de los estudiantes tiene un desempeño malo y regular, a comparación con 89% que tiene un desempeño académico bueno y es algo no solo interesante, sino inesperado, que vale la pena analizar.

En cuanto al desempeño académico entre el sexo femenino y masculino se encontró significancia estadística con ($P= 0.000$) los resultado siguiere que las mujeres tiene un mejor desempeño que los hombres y eso concuerda con los resultados obtenidos por (Luciano Di Gresia 2007) en cuanto a que es el sexo femenino quien presenta un rendimiento académico percibido superior al sexo masculino.

De igual manera se ha señalado que las mujeres se encuentran más satisfechas al estudiar una carrera universitaria y obtienen mejores notas (Arias, 2005) concordando con este estudio donde las mujeres guardaba una relación estadísticamente positiva con el rendimiento académico. Este hecho podría explicarse sobre la base de que las mujeres asumen un mayor compromiso que los hombres en cuanto a las horas dedicadas al estudio (Rodríguez, 2004) y

que las mujeres se perciben como más autoeficaces, al mismo tiempo que con mayor necesidad y posibilidad de serlo que los hombres. De lo anterior se puede concluir que las mujeres muestran un mayor deseo de éxito en sus estudios escolares (Humberto Blanco Vega, 2012); y esto, concuerda con los resultados de una investigación respecto de diferencias de género en estudiantes de secundaria, donde Saunders et al. (2004) encontraron que las mujeres reportan niveles más altos de autoeficacia académica que los hombres así como mayores deseos de terminar sus estudios.

En otro estudio nos dice que las mujeres adoptan comportamientos más adecuados a las normas universitarias (perseverancia y acatamiento de reglas). Es posible que la mujer tenga un mayor sentido de la responsabilidad. De allí que el rendimiento de las mujeres sea por lo general superior que el de los hombres (Barahona, 2014).

Las carreras con mejor desempeño académico son las que tiene mayo población femenina y las carreras más masculinas son las que tiene un desempeño académico más bajo como lo es la EFFyD y Medici-

na, lo que por confirmar el hallazgo mencionado anteriormente, pero por otro, sugiere que pudieran estar involucrados otros factores que trabajan en conjunto con el género, como podría ser la dificultad de la carrera como es el caso de medicina o tal vez cuestiones de cultura.

Conclusiones

El desempeño académico es una parte importante de la planeación de la educación, también es un indicador de la calidad del sistema educativo y es un parámetro de referencia para la planeación estratégica educativa.

El cuanto a los resultados encontrados en los estudiantes de ciencias de la salud de la Universidad Juárez del estado de Durango que evidencian un buen desempeño académico, no solo es interesante y alentador, sino que inmediatamente conlleva a una serie de cuestionamientos como: ¿se presentara de la misma manera el resultado en facultades de otras áreas distintas a la salud?, ¿estos resultados serán distintos en otras instituciones educativas? ¿Qué podría explicar este fenómeno?

Otros cuestionamientos que surgen son ¿Qué es lo que pasa con las mujeres que condiciona o propicia se desempeñan mejor que los hombres? Por lo que se sugiere buscar una explicación a este fenómeno de género tal vez en función de factores sociales o culturales que nos lleven a responder este cuestionamiento.

Por lo que se plantea la necesidad de seguir profundizando en el tema, explorando los factores que puedan estar contribuyendo al buen desempeño y a las diferencias mostradas, por lo que implicaría ampliar la población de estudio, diseños más enfocados a los nuevos cuestionamientos y muestras mayores.

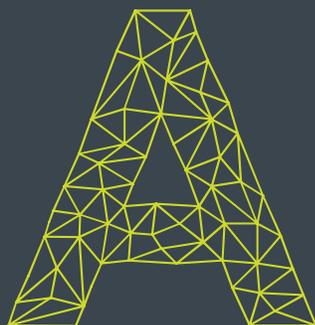
Referencias

- Almaguer, T. (1998).** *El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje.* Mexico: Trillas.
- Arias, F. y. (2005).** Obtenido de http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/29/fernandoarias_galicia.pdf.
- Artunduaga, M. (2008).** *Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad.* Obtenido de <http://www.slideshare.net/1234509876/variables-del-ndimientoacadmico-universidad>.
- Benítez, M., Gimenez, M., & Osicka, R. (2000).** *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?*
- Corengia, P. M. (2005).** *Rendimiento Académico en la V Coloquio internacional sobre gestión universitaria en América del Sur.*
- David Gomez Sanchez, R. O. (2011).** *Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario.* *Tecnociencia chihuahua*, 90-97.
- Escamilla, J. R. (agosto de 2013).** *Modelo de factores que influyen en el desempeño académico de los alumnos.* Nuevo León.
- Garbanzo, G. M. (2007).** *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública.* *Revista Educación.* Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica., 46-63.
- García, C. R. (2005).** *Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios.* *Liberabit*, 63-74.
- Gargallo L, B. e. (2007).** *Actitudes ante el aprendizaje y riesgo académico en estudiantes universitarios.* *Revista Iberoamericana de Educación.*
- Giraldi, G. (2010).** *El Fracaso Escolar.* *Revista El Cisne, Edición Digital.*
- Gonzalez, P. (2003).** *El rendimiento escolar, un analisis de las variables que lo condicionan.* *Revista gallego-portuguesa de psicología e educacion*, 8(7), 1138-1663.
- Guzmán Arteaga, R., & Pacheco Lora, M. C. (2014).** *Comunicación familiar y desempeño académico en estudiantes universitarios.* *Zona Próxima*, 79-91.
- Maquilón, J. J. (2011).** **Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes en formación profesional.** *Revista*, 81-100.
- Matiz, I. C. (2011).** *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la universidad de EAFIT.*
- Navarro, R. (2003).** *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo.* *Revista electronica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educacion.*
- Navarro, R. (2003).** *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo.* *Revista electrónica ibe-*

roamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.

Palacios, J., & Andrade, P. (2007). *Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes*. Revista de educación y desarrollo.

Torres Velázquez, L. E. (2011). *Rendimiento académico, familia y equidad de género*. Ciencia y Sociedad, 46-64.



atribuciones causales a la falta de interés en la materia de actividad parescolar en la Escuela Preparatoria de la Universidad Juárez del Estado de Durango

14

Juan Varela Resendiz
Escuela Preparatoria
Diurna
Universidad Juárez del
Estado de Durango
manager25@live.com.mx

Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de
Durango
tbarraza-2017@hotmail.com

Resumen:

En la presente investigación se plantea el objetivo de identificar las causas que generan el bajo interés de los alumnos por el aprendizaje en la asignatura de “actividades paraescolares” que se cursa en la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Para el logro de este objetivo se desarrolló una investigación cualitativa mediante el método de estudio de casos a través de la aplicación de un grupo focal a 10 alumnos de segundo semestre. La información generada permitió construir 12 categorías que una vez analizadas condujo a reconocer que las atribuciones causales que realizan los alumnos a su desinterés en la materia de actividades paraescolares son externas (se localizan fuera de ellos: en la actividad del docente), estables (es el tipo de actividad que desarrollan cotidianamente los docentes) y no controlables (la actividad docente no depende de ellos).

Palabras clave: desinterés; desempeño docente; evaluación; atribuciones causales.

Abstract

In the present investigation the objective is to identify the causes that generate the low interest of the students for the learning in the subject of “school activities” that is studied in the Preparatory School Diurna of the Juarez University of the State of Durango. To achieve this objective, qualitative research was developed through the case study method through the application of a focus group to 10 second-semester students. The information generated allowed the construction of 12 categories that, once analyzed, led to the recognition that the causal attributions made by the students to their disinterest in the subject of school activities are external (they are located outside of them: in the teacher’s activity), stable (it is the type of activity that teachers carry out daily) and not controllable (the teaching activity does not depend on them).

Keywords: disinterest; teaching performance; evaluation; causal attributions

Introducción

En el norte del país, específicamente en la ciudad de Durango, se encuentra la Escuela Preparatoria Diurna institución de nivel medio superior que pertenece a la máxima casa de estudios del estado la Universidad Juárez del Estado de Durango. La Escuela Preparatoria Diurna está ubicada en un fraccionamiento relativamente tranquilo y en el que predomina la gente de clase media alta y esto propicia que el ambiente dentro y fuera de la escuela ayude a los alumnos a que su formación académica sea de una manera óptima; en los alrededores se cuenta con dependencias federales como la Secretaría de Comunicaciones y Transportes y la Secretaría de Desarrollo Social, así como con seis facultades (La Facultad de Ciencias Forestales, Facultad de Ciencias Exactas, Facultad de Educación Física, Facultad de Psicología, Facultad de Ciencias Químicas Escuela de Lenguas) pertenecientes también a la Universidad Juárez del Estado de Durango y la Biblioteca Central, de la misma casa de estudios.

La ubicación de la escuela permite a la mayoría de los maestros desplazarse de una manera relativamente fácil, ya que al tener la mayoría de la planta docente contrato por hora semana mes (hsm) muchos de ellos tienen otro trabajo y solo acuden a impartir sus clases a las horas asignadas. Se reciben jóvenes de las colonias aledañas como la Colonia Valle del Sur, la Colonia Insurgentes y la Colonia Tierra y Libertad, por lo que muchos de ellos hacen su trayecto a pie ya que no significa una gran distancia que recorrer de su casa a la preparatoria y viceversa; aunque en algunos casos los padres que cuentan con vehículos deciden llevarlos y asegurarse que lleguen sanos y salvos a la institución. Sin embargo, es importante resaltar que la mayoría no tienen su domicilio cerca de la institución, ni de la zona en donde está ubicada, pero la razón por la que decidieron matricularse aquí es porque sus padres trabajan cerca o por que la consideran con mejor nivel académico y así aseguran poder ingresar posteriormente a una licenciatura de la propia universidad.

La institución forma parte del Sistema Nacional de Bachillerato, esto significa que se busca siempre la

excelencia no solo de los alumnos sino de sus docentes contando al momento con una planta docente de más de 100 maestros de los cuales un alto porcentaje cuenta con estudios de postgrado (maestría y doctorado), actualmente otro porcentaje de docentes cursa la maestría en educación media superior y superior a cargo de la Universidad Pedagógica de Durango.

La población estudiantil a la que se atiende el semestre (febrero-junio de 2018) y que está debidamente inscrita es de 1007 de los cuales 581 son mujeres y 426 hombres, actualmente cursando el segundo, cuarto y sexto semestre; con edades que van de los 15 a los 18 años. En el presente trabajo la atención está centrada en los alumnos que cursan el segundo semestre.

Es de conocimiento de los maestros, que normalmente trabajan el segundo grado, que al impartir la asignatura "actividades paraescolares" se manifiesta claramente un marcado desinterés por parte de los alumnos, lo que propicia que no tengan un aprendizaje significativo de la clase y únicamente estén interesados en hacer lo mínimo requerido para acreditar la asignatura; esto se refleja al hacerles cuestionamientos al inicio del nuevo semestre sobre los temas vistos en el semestre próximo anterior observándose que han olvidado todo, o casi todo, lo abordado en el semestre anterior.

De los diversos temas que se abordan, relacionados con la educación física, que van desde su nacimiento, evolución, su concepto y la relación que tiene con otras disciplinas, no se logra que los alumnos realmente tengan el conocimiento de cada una de ellas a largo a plazo sino únicamente en los periodos comprendidos de clase.

El trabajo que se realiza con ellos comprende, en gran medida, de aplicación práctica de los conceptos teóricos observados en clase, para lo cual la institución cuenta con áreas deportivas destinadas a la práctica de las distintas actividades paraescolares; la mayoría de estas son al aire libre y permiten trabajar con varios grupos en una misma hora de clase. Sin embargo, sigue siendo marcado el desinterés del alumno por su aprendizaje.

La presencia recurrente de esta situación conduce a establecer como objetivo del presente trabajo el identificar las causas que generan el bajo interés de los alumnos por el aprendizaje en la asignatura de “actividades paraescolares” que se cursa en la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Metodología

La presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo y se concreta mediante el método de estudio de casos. El caso, de carácter intrínseco (Stake, 1999), lo constituyen los alumnos de segundo semestre que cursan la asignatura “actividades paraescolares” en la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango durante el periodo febrero-junio de 2018.

Para el estudio de la problemática se llevó a cabo un grupo focal conformado con 10 alumnos de segundo semestre de diversos grupos **A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M**, en el cual se les hicieron preguntas con el propósito de conocer más a fondo la preocupación temática; las preguntas que se mencionan se muestran en el anexo; la aplicación de esta técnica se llevó a cabo el día 14 de febrero del año en curso a las 9:00 am en el salón de cuarto semestre grupo **A**.

Cabe mencionar que hubo dificultades para poder utilizar esta técnica ya que el lugar que se había considerado inicialmente para trabajar con los alumnos, que es la sala de maestros, se estaba utilizando para hacer la entrega del material didáctico a los alumnos de los distintos semestres de esta institución y por este motivo se decidió trabajar en el aula ya mencionada.

Al inicio, fue difícil lograr que los estudiantes se soltaran y tuvieran confianza en expresar lo que realmente pensaban de los diversos cuestionamientos que se les hacían, pero a medida que se avanzó en el desarrollo del grupo focal empezaron a sentirse más en confianza y desinhibidos a la hora de responder las preguntas.

Al responder los cuestionamientos fue posible detectar distintas situaciones por las cuales los estudiantes no tienen el interés de aprender los temas relacionados con la educación física y eso se demostró en el alto índice de reprobación en este semestre próximo pasado.

Dicha experiencia fue muy enriquecedora ya que se pudo obtener información sobre los motivos por los cuales los jóvenes del segundo semestre no muestran un real interés en obtener un aprendizaje significativo de la materia y en algunas ocasiones incluso se ha detectado que ese grado de no darle la importancia necesaria a la asignatura llega hasta el extremo de no importarles si aprueban o no el curso.

Cabe mencionar que se hizo del conocimiento de los alumnos que este grupo de trabajo sería video grabado y que sus respuestas únicamente serían objeto de análisis por los investigadores y nadie más las conocería obteniendo de manera explícita el consentimiento de cada uno de ellos; sin embargo, si pidieron que sus nombres permanecieran en el anonimato así que por este motivo la referencia a ellos será manera simbólica como alumno 1 alumno 2, etc.

Con la información obtenida se pudo construir una estructura categorial, mediante el procedimiento de inducción analítica, de 12 categorías. Para lograr la confirmación y credibilidad necesaria, y así aumentar el valor de la interpretación demostrando lo común de un aserto, se utiliza la estrategia de la triangulación teórica.

Análisis de la información

Como resultado de los cuestionamientos hechos a los estudiantes se obtuvo información valiosa que permitieron crear categorías con la información revelada por las opiniones que externaron los alumnos. La primera de ellas se denominó: “Material didáctico”; al respecto el alumno # 1 dijo: *para mí sería mucho mejor que hubiera más material didáctico de la materia donde pudiéramos encontrar más información de la que viene en la antología.*

Como se muestra en este fragmento empírico, para los estudiantes es una necesidad la utilización de más material didáctico para trabajar en la materia de actividad paraescolar; esto coincide con lo afirmado por Manrique y Gallegos (2013), quienes en su trabajo de investigación destacan la importancia de la utilización del material didáctico para la obtención de aprendizajes significativos, aunque también reconocen que el docente a pesar de conocer la importancia del material didáctico carece de elementos para utilizarlos de manera adecuada.

Tras seguir con el análisis de la información surgió una segunda categoría que se llamó: "Evaluación no pertinente"; aquí el alumno #2 expresó: *mi maestra para calificarnos tomó en cuenta cosas que nada tenían que ver con la clase porque andaba metida en las elecciones de la FEUD*; esto contradice lo afirmado por Villardon (2006) en el sentido de que la evaluación en una asignatura debe hacerse con base al desempeño del alumno en el aula. Esta contradicción, sin lugar dudas, perjudica el feedback que se debe tener durante el proceso de aprendizaje y, por consiguiente, la posibilidad de mejora.

La siguiente categoría que surge en el análisis realizado se denominó: "falta de uso de TIC"; en ésta el alumno #3 manifiesta: *en la clase que nos dan no usamos el proyector ni el internet para buscar información ni para exponer, todo es con la antología y es muy aburrido*. En este punto es necesario recordar que la llegada del internet a las instituciones educativas obliga hoy a los docentes a planificar la instrucción con algo más que un pizarrón; sea cual sea el nivel al cual este dirigido la enseñanza es imperativo incluir alguno de los medios que se derivan del avance tecnológico pues se quiera o no estos forman parte del quehacer cotidiano y resuelven gran parte de las necesidades de información y de comunicación, sobre todo de los jóvenes (Bartolomé, 1999)

Al continuar con el análisis otra categoría hace su aparición, es la que se bautizó como "Docente irresponsable"; relativo a esta categoría el alumno #4 expresa *mi maestra falta mucho a clase y solo nos avisa por mensaje que nos vemos la próxima semana y eso que solo son dos horas a la semana*. A este respecto vale la pena recordar que es obligación del docente cumplir con su materia en su horario y días establecidos para generar pautas de actuación que promuevan climas cálidos de trabajo, fomentando así mayor motivación por aprender en sus alumnos (Bono, 2010)

Otra categoría que surgió es la que se denominó: "Iniciativa docente"; en esta categoría el alumno #5 dijo: *creo que al maestro le falta iniciativa para impartir su materia y también creo que si fuera la clase más práctica sería más interesante para nosotros*. Esta apreciación coincide con lo afirmado por Fernández (2005), quien sostiene que el docente debe

tener estrategias que permitan captar la atención del muchacho. Bajo este supuesto se vuelve imperativo que el docente tenga una actitud dinámica e iniciativa a la hora de trabajar de manera práctica por lo que es necesario que en mayor medida utilice métodos menos estructurados que le permitan una mayor iniciativa personal.

Al seguir con el análisis de los datos arrojados por los estudiantes cuestionados se desprende la siguiente categoría que se llama: "Medios didácticos atractivos"; a este respecto el alumno identificado como #6 dijo, *yo creo que a la antología le hace falta tener más imágenes y a color y no solo que sea texto y en blanco y negro porque así es más aburrido y neta que hueva*. A este respecto es menester recordar que la utilización de los medios didácticos, como lo es un libro de texto o una antología, debe cumplir con su función que es facilitar los procesos de enseñanza –aprendizaje proporcionando la información necesaria acerca de tal o cual tema (Marqués, 2000), por lo que se vuelve necesario incluir más y mejores recursos visuales y auditivos para la antología de esta asignatura y aparte aprovechar las áreas en donde se cuente con un proyector para presentar de mejor manera los temas contenidos en la antología.

La siguiente categoría que surge se llamó: "Exposiciones"; aquí el alumno identificado como #11 dijo: *a nosotros se nos evaluó con exposiciones, pero algunos de nosotros no participamos porque nos da pena y sería mejor que se nos evaluara de otra manera como por ejemplo con trabajos y así tener mejor calificación*; en este punto cabe resaltar la necesidad que tiene el docente de diversificar sus estrategias de evaluación, acomodándose a las autopercepciones de habilidad y esfuerzo académico de sus estudiantes lo que conduciría a un mayor interés en el mismo; en la medida en que un estudiante se perciba como hábil para realizar la tarea asignada estará favorablemente motivado a adquirir un aprendizaje significativo (Bañuelos, 1993).

La siguiente categoría extraída del análisis de la información se denominó: "Horario"; en este punto el alumno #12 dijo: *la clase nos la dan a una hora que ya es tarde y nos da flojera porque casi nunca tenemos las clases anteriores y estaría mejor que nos la dieran más temprano*; se tendría un mayor aprovechamiento si

la signatura se diera en un horario más temprano del que ya se da.

Discusión de resultados

Los resultados obtenidos permiten resaltar que, desde la perspectiva de los alumnos, el desinterés mostrado por ellos puede ser generado por diversos factores ajenos a ellos mismos y en los que tiene mucho que ver la actuación o desempeño del docente en el aula. A este respecto se puede recordar que los humanos tendemos a buscar las causas explicativas de la conducta, de manera particular cuando los resultados obtenidos no coinciden con las expectativas previas; estas causas son estudiadas por los enfoques basados en la atribución causal (Heider, 1958; Kelley, 1987; Weiner, 1974 y 1986) que se interesan por conocer la fuerza motivacional de la reflexión mental que sigue a un evento y se denominan atribuciones causales.

Por atribución causal se puede entender aquella interpretación o inferencia que el individuo, en este caso el alumno, realiza para determinar qué ocasiona la situación, en este caso, el desinterés de los alumnos hacia la materia de actividad paraescolar; como se puede observar, esencialmente los alumnos atribuyen el desinterés a las actividades desarrolladas por el docente: falta de material didáctico o su poco atractivo, evaluaciones no pertinentes o la ausencia de las mismas, falta de uso de TIC, la irresponsabilidad, falta de compromiso y poca iniciativa del docente.

Si se toman como base las dimensiones planteadas por Weiner, Russell. & Lerman (1978), sobre los tipos de atribución causal (lugar de causa, estabilidad e intencionalidad), se pueden considerar que las atribuciones causales que realizan los alumnos a su desinterés en la materia de actividad paraescolar son externas (se localizan fuera de ellos: en la actividad del docente), estables (es el tipo de actividad que desarrollan cotidianamente los docentes) y no controlables (la actividad docente no depende de ellos).

La importancia de determinar el tipo de atribución causa radica en que dependiendo de esta consideración, el sujeto va a actuar de una u otra manera, evitando o fomentado esta causa. En este caso al ser atribuciones causales externas, estables y no

controlables los alumnos se asumen como meros espectadores en situación de indefensión.

En ese sentido, y coincidiendo con algunas perspectivas de calidad, se considera necesario atender las opiniones de los principales actores en el proceso de enseñanza aprendizaje que son los alumnos; en el caso que se investiga ellos aportan atribuciones causales centradas en la actividad docente por lo que la institución tiene el reto de modificar esas prácticas docentes poco innovadoras.

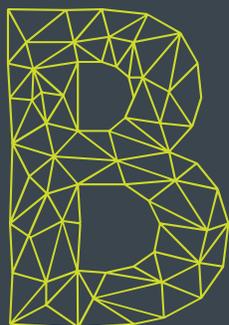
Anexo

Preguntas del grupo focal

- 1.- ¿Les parece atractiva la materia de actividad paraescolar? (pregunta de calentamiento)
- 2.- ¿A su juicio que le hace falta a esta asignatura?
- 3.- Para ustedes ¿cómo es el desempeño de su maestro?
- 4.- Respecto a la antología de la materia ¿qué les parece?
- 5.- La materia no tiene calificación numérica ¿qué opinan al respecto?
- 6.- ¿Su maestro fue claro al momento de presentar la manera en que los evaluaría?
- 7.- ¿Cuál es el papel del docente en su clase?
- 8.- ¿En referencia al horario en que se les da clase, es una buena hora?
- 9.- ¿Qué propuestas harían o de qué manera podrían a su juicio enriquecer o hacer más interesante la clase? (pregunta de cierre).

Referencias

- Bañuelos, A.M. (1993).** *Motivación escolar. Estudio de variables afectivas.* Perfiles Educativos, 60, 58-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206011>
- Bartolomé, A. (1999).** *Nuevas tecnologías en el aula.* Guía de supervivencia. Barcelona, Grao.
- Bono, A. (2010).** *Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes.* Revista Iberoamericana de Educación, 54(2), 1-8. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1676>
- Cano, E. (2008).** *Evaluación de competencias en educación superior.* Madrid: La Muralla.
- Cañal, P., Carbonell, J., Fernández-Aliseda, A., Hans, J.A., Muñoz, J., García, F.F., Ramos, J., Serrano, I. & Vilches, A. (2002).** *La innovación educativa.* Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Fernández, A. (2005).** *Nuevas metodologías docentes.* (Tesis inédita) Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia, España. Recuperada de http://roble.pntic.mec.es/jprp0006/tesis/metodologia/nuevas_metodologias_docentes_de%20fernandez_march.pdf
- Fuentealba, R. & Imbarack, P. (2014).** *Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio.* Estudios Pedagógicos, XL, 257-273. doi:10.4067/S0718-07052014000200015.
- Heider, F. (1958).** *The psychology of interpersonal relations.* New York, USA: Wiley.
- Kelley, H. H. (1987).** *Attribution in social interaction.* In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (pp. 1-26). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Manrique, A.M. & Gallego, A.M. (2013).** *El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos.* Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 4(1), 101-108. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/952/874>
- Torres A. & Ramos R. (2017).** *Dinámica de grupo.* (Tesis inédita). Universidad Científica del Perú. Recuperada de <http://repositorio.ucp.edu.pe/bitstream/handle/UCP/385/TORRES-RAMOS-1-Trabajo-Din%C3%A1mica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villardón, M.L. (2006).** *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo por competencias.* Educativo siglo XXI, 24, 57-76. Recuperado de <http://vistas.um.es/educatio/article/view/153/136>
- Weiner, B. (1974).** *An attributional interpretation of expectancy-value theory.* En B. Weiner (Ed.), *Cognitive views of human motivation* (pp. 46-64). New York, USA: Academic Press.
- Weiner, B., Russell, D. & Lerman, D. (1978).** *Affective consequences of causal ascriptions.* In J.H. Harvey, W.J. Ickes, & R.F. Kidds (eds.). *New directions in attribution research* (vol, 2)(pp. 59-90). Publisher: Erlbaum,
- Weiner, B. (1986).** *Attribution, emotion, and action.* En R.M. Sorrentino y E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior* (pp. 281-312). New York, USA: Guilford Press.



uenas prácticas del docente de Eduación Especial.

Una experiencia investigativa fallida: entre rasgos de personalidad y prácticas normativas

20

Dra. Teresita de Jesús Cárdenas Aguila

Secretaría de Educación del Estado de Durango
tecade21@hotmail.com

Dr. Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango

tbarraza-2017@hotmail.com

Resumen:

En este trabajo se presenta una experiencia fallida sobre la indagación de buenas prácticas en docentes de educación especial. Se parte del proyecto que dio origen a la investigación para posteriormente mostrar los resultados no esperados y analizar los errores que llevaron a ellos.

Palabras clave: buenas prácticas, docente, educación especial, atención a la diversidad.

Abstract

This paper presents a failed experience on the investigation of good practices in special education teachers. Be part of the project that gave rise to the investigation to later show the unexpected results and analyze the errors that led to them.

Key words: good practices, teaching, special education, attention to diversity.

Introducción

El docente de educación especial, desde hace más de dos décadas, desarrolla su práctica profesional envuelto en un conjunto de prácticas discursivas que, en mayor o menor medida, adolecen de la precisión o concreción adecuada en el terreno metodológico. Esta situación es producto de una serie de situaciones coadyuvantes, entre las que vale la pena destacar las siguientes:

- El discurso de la integración educativa se yuxtapone al de la escuela inclusiva y se sinonimita al de la atención a la diversidad.
- Las orientaciones metodológicas se sustituyen cada determinado tiempo en función de ciertos modelos importados de otros contextos o de otros ámbitos.
- El vocabulario se cambia aduciendo posiciones snobs o interpretaciones reduccionistas.

Este caos discursivo, más real de lo que aparenta, limita fuertemente las posibilidades de la actuación profesional del docente de educación especial, sin embargo, la realidad muestra a un docente activo que enfrenta cotidianamente las problemáticas que se le presentan y que, más allá del discurso oficialista, atiende con eficiencia a los alumnos que le corresponden.

En congruencia con esta visión, y en contra de la visión de un docente flojo e indolente que preconizan algunos sectores de la burocracia educativa enmarcados en la tan llevada y traída reforma educativa, es necesario destacar la imagen del docente activo, reflexivo y comprometido con su trabajo que se puede encontrar en cualquiera de nuestras escuelas.

Esa es la imagen que se intentó recuperar en el trabajo de investigación denominado "Buenas prácticas del docente de educación especial". Su punto de partida fue el supuesto de que existen muchos docentes de educación especial que con una actitud altamente profesional suelen desarrollar buenas prácticas; las cuales son susceptibles de indagarse empíricamente y de servir, en lo particular, a la construcción de modelos o estándares que guíen una práctica profesional signada por la diversidad y la complejidad.

En ese proyecto de investigación se consideró que,

en lo general, la identificación de buenas prácticas puede integrarse a un benchmarking que conduzca a instrumentar y sostener en forma continua las mejores prácticas de los docentes de educación especial. Bajo esa lógica es que se formuló como objetivo de dicha investigación: *Identificar las buenas prácticas del docente de educación especial.*

Revisión de la literatura

El tema de las buenas prácticas se ha convertido en uno de los temas de investigación con mayor heurística en los últimos años, ya que, por una parte, revitaliza el discurso de la escuela eficaz desde una nueva óptica que permite superar las limitaciones que originalmente presentaba, mientras que por la otra parte, se mueve en un discurso que genera y respeta la diversidad de las prácticas profesionales.

Uno de los primeros, y más influyentes, trabajos al respecto es el de Chickering y Gamson (1987); estos autores formularon los siete principios de las buenas prácticas:

- Desarrollan la reciprocidad y cooperación entre los estudiantes.
- Estimulan el aprendizaje activo.
- Ofrecen un feedback inmediato
- Enfatizan la importancia del "tiempo en tarea".
- Transmiten altas expectativas.
- Respetan los diversos talentos y formas de aprendizaje.

En esta misma línea de investigación se pueden encontrar en España un conjunto de autores que han abordado el tema de las buenas prácticas en los docentes universitarios, como sería el caso de De Juan, Pérez, Gómez, Vizcaya y Mora (2007); Muradás y Zabalza (2006); Sánchez et al. (2008); Tricás et al. (2008); y Zabalza (2008). En el caso de México se ubica el trabajo de Barraza (2011) quien aborda el análisis de las buenas prácticas para una docencia razonablemente estresante.

Más allá de estas líneas de investigación, y considerando el caso específico de los sujetos de interés, no fue posible localizar un trabajo cuyo contenido abordara las buenas prácticas de los docentes de educación especial.

Referentes Conceptuales

Buenas prácticas

El concepto buenas prácticas tiene su origen en el ámbito empresarial y normalmente se le utiliza como calificativo de cualquier actividad que ofrece buenos resultados en el contexto en el que se utiliza; el uso de este término en el contexto educativo “ofrece un mapa desdibujado e inespecífico en el que se ha hecho un uso indiscriminado del término” (González, 2007; p. 32)

El agregar el calificativo “buena” a una práctica educativa, se realiza, la mayoría de las veces, sin que esté definido el concepto ni los criterios a partir de los cuales se han seleccionados los casos presentados. En ese sentido es prioritario iniciar con una conceptualización que dé certidumbre al trabajo de investigación que se pretende desarrollar, aunque esta certidumbre sea provisional y, por las características de la población sobre la que se trabajará, sujeta a modificaciones.

Una primera revisión de la literatura al respecto permitió identificar cinco definiciones sobre el concepto buenas prácticas:

- Una primera definición la proporciona Abdoulaye (en De Juan, et al., 2007); este autor afirma que las buenas prácticas son tipos de procedimientos y de conductas que acaban produciendo resultados exitosos.
- Una segunda definición la proporciona el Grupo de Investigación Didáctica y Multimedia (en Marqués, 2002): este grupo afirma que se puede entender por buenas prácticas docentes las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo.
- Una tercera definición la proporcionan De Juan, et al. (2007); estos autores afirman que unas buenas prácticas aplicadas a un tema concreto, consistirían en una aproximación, con frecuencia innovadora, que ha sido previamente experimentada y evaluada y de las que se presumen unos resultados exitosos.
- Una cuarta definición la proporcionan Pablos y González (en Sánchez et al., 2008);

estos autores consideran que una buena práctica es la innovación que permite mejorar el presente y, por tanto, es o puede ser un modelo o norma en determinado sistema.

- Una quinta definición la proporciona Zabalza (2008); este autor entiende por buenas prácticas en el practicum, aquellas experiencias que facilitan el desarrollo de actividades formativas capaces de propiciar los aprendizajes previstos para este componente curricular.

La postura personal, de los autores del proyecto de investigación, los llevó a distanciarse de aquellas definiciones que integran a la innovación como el principal criterio identitario, ya que la innovación es un término con un alto grado de polisemia (Barraza, 2007); en ese sentido, su complejidad y opacidad, lo tornan escasamente susceptible, y escurridizo, a la indagación empírica.

En contraparte, prefirieron adherirse a la definición proporcionada por el Grupo DIM que los lleva a aceptar como principal criterio identitario la eficiencia. Con base en este criterio les fue posible formular la siguiente definición de buenas prácticas:

Las buenas prácticas docentes en educación especial son las intervenciones educativas que permiten lograr con eficiencia los objetivos formativos previstos en la atención de los niños con necesidades educativas especiales asociadas, o no, a una discapacidad.

Educación especial

De acuerdo con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002), los servicios de educación especial tienen como misión:

Favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente (p. 27)

Para el logro de esta misión, los servicios de educación especial atienden prioritariamente a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad, ya que estos alumnos requieren apoyos y recursos adicionales para acceder a los propósitos generales de la educación.

Estos apoyos adicionales pueden ser clasificados en tres rubros:

- a) Técnicos y/o materiales: en este rubro se ubicarían los auxiliares auditivos, computadoras, libros de texto en Sistema Braille, lupas y mobiliario específico, entre otros.
- b) Humanos: en este rubro se considera al personal de educación especial, asistentes e intérpretes de lenguaje manual, entre otros.
- c) Curriculares: en este rubro, el central desde el punto de vista de los autores del presente trabajo, se ubican la realización de adecuaciones curriculares para dar una respuesta educativa adaptada a las necesidades del alumno o alumna.

Las adecuaciones curriculares, como eje central de la actuación profesional del personal de educación especial, pueden ser en la metodología de trabajo, en la evaluación, en los contenidos y/o en los propósitos. En el caso de los alumnos que asisten a los servicios escolarizados de educación especial, estas adecuaciones normalmente son muy significativas.

Este tipo de apoyos, que se brindan para lograr la misión de educación especial, se concretan en tres tipos de servicios:

- Servicios de apoyo; en este tipo de servicios se busca apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, prioritariamente los que presentan discapacidad. Los principales servicios de apoyo son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). En determinados casos los Centros de Atención Múltiple también pueden funcionar como servicios de apoyo
- Servicios escolarizados: en este tipo de servicios se tiene la responsabilidad de escolarizar a los alumnos con alguna discapacidad o con discapacidad múltiple que, por distintas razones, no han logrado integrarse al sistema educativo regular. Los prin-

cipales servicios escolarizados son los Centros de Atención Múltiple.

En estos dos tipos de servicios se pretende ofrecer una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos. Esta respuesta se concreta en términos operativos en tres aspectos fundamentales: "realizar una evaluación psicopedagógica, planear y dar seguimiento a una propuesta curricular adaptada y llevar a cabo un trabajo conjunto entre el personal de la escuela regular y el servicio de apoyo de educación especial" (SEP, 2002, p. 33).

Método

La identificación, y la consecuente definición, de buenas prácticas puede seguir cinco vías de construcción (Zabalza, 2008):

- Su funcionalidad
- Valoración de los usuarios
- Valoración de los colegas
- Valoración de los beneficiarios
- El buen contraste con modelos reconocidos

De estas cinco vías de construcción los autores del proyecto de investigación le apostaron a la valoración de los colegas. Este énfasis en la valoración de los colegas orientó el estudio a una metodología cualitativa.

La elección de esta metodología obedeció al hecho de que su carácter esencialmente inductivo y su centración en los discursos de los participantes involucrados, coincide con la vía adoptada para la identificación de las buenas prácticas. Más allá de las características ya mencionadas, se hace necesario destacar otras dos características que se encuentran en relación directa con las anteriores, como sería el caso de:

- La investigación cualitativa utiliza una metodología de naturaleza ideográfica y evocativa (Ruiz, 1999), y
- Realiza la mayor parte de los análisis con palabras (Miles y Huberman, en Álvarez Gayou, 2005) En congruencia con estas características, para la recolección de la información los autores utilizaron la entrevista. Este instrumento lo formularon con una sola pregunta: para responder el siguiente cuestionamiento le pedimos que piense primero en un compañero/a maestro/a de educación especial al, o a la, que usted considera que hace muy bien su trabajo.

Tomando como base a ese maestro/a le solicitamos que describa las cinco cosas que hace ese/a maestro/a que lo convierten en un buen maestro/a. No es de nuestro interés sus rasgos de personalidad o su carácter, solamente nos interesa lo que hace. Le pedimos ser lo más específico/a, o detallista, que pueda.

En total, durante el segundo semestre del año 2016, se aplicaron quince entrevistas autoadministradas a maestros y personal paradocente que laboraba en educación especial en la ciudad de Durango; sin embargo, los resultados obtenidos no fueron los esperados y al considerar inviable esta forma de recolección de la información, se decidió cerrar provisionalmente el trabajo de investigación.

Resultados de una experiencia fallida

En este apartado nos permitimos brindar los resultados obtenidos y aunque no fueron los esperados, nos ilustran sobre la problemática de indagar las buenas prácticas en educación especial a través de la valoración de los colegas; esta problemática la hemos denominado una experiencia fallida.

En primer lugar vale la pena destacar que a pesar de que en la entrevista se les insistía “No es de nuestro interés sus rasgos de personalidad o su carácter, solamente nos interesa lo que hace”, la mayoría de los entrevistados cayeron en el error de solo mencionar rasgos de personalidad como se puede observar en los siguientes fragmentos:

- Es un docente responsable (E-2)
- Es innovador (E-3)
- Empatía con alumnos y docentes (E-4)
- Demuestra gran compromiso con su labor (E-5)
- Le gusta su trabajo (E-10)
- Es puntual (E-12)

En segundo lugar se puede destacar el hecho de que varios entrevistados solamente hacen alusión a áreas o ámbitos del trabajo del docente de educación especial sin aclarar que hace al respecto, como se puede observar en los siguientes fragmentos:

- Planeación (E-4)
- Trabajo colaborativo (E-6)
- Brinda educación de calidad a sus alumnos (E-7)
- Organiza su trabajo educativo (E-11)

- Conoce a sus alumnos (E-13)
- Se mantiene al corriente en lo concerniente a documentos de tipo administrativo y de organización que le son requeridos por las autoridades de Educación Especial (E-15)

Y finalmente se destaca el hecho de que los entrevistados aluden a las actividades que normativamente debe realizar un docente de educación especial sin especificar qué es lo que hacen en concreto para ser considerados buenos maestros, como se puede observar en los siguientes fragmentos:

- Realiza una evaluación completa, congruente al nivel que atiende, respetando el nivel del alumno y toma en cuenta todos los aspectos (E-1)
- Realiza una intervención didáctica pertinente y adecuada tomando en cuenta las necesidades de los alumnos (E-3)
- Es responsable en toda la extensión de la palabra cumpliendo cabalmente la entrega de papelería en tiempo y forma (E-8)
- En su planeación semanal está presente el trabajo en cada uno de los grupos, para lo cual tiene un horario establecido en el que acude a sus respectivas aulas, además de que asesora a los docentes regulares en lo que respecta a su planeación, a los ajustes curriculares necesarios y todo tipo de cuestiones pedagógicas (E-15)

Discusión de resultados

Como se puede observar en los resultados mencionados en el rubro anterior no fue posible identificar las buenas prácticas de los docentes de educación especial siguiendo la vía de consultar a sus colegas.

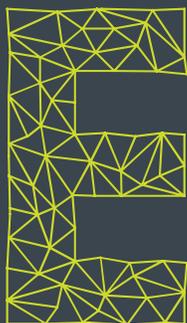
Esta experiencia fallida se debe principalmente a dos factores: a) fue un error hacer la entrevista autoadministrada ya que no se pudo rectificar ni volver a preguntar, lo que hubiera sido ideal al ver que los entrevistados no respondían lo requerido, y b) otro error fue considerar que la práctica profesional de los docentes de educación especial está abierta a los colegas, todo parece indicar que en realidad no se conoce lo que hace el compañero y cuando un docente es etiquetado como un buen docente obedece básicamente a rasgos de personalidad valorados por los otros como buenos (p. ej. innovador,

colaborativo, puntual, empático) o por hacer simplemente lo que dice el manual de funciones que se debe de hacer (p. ej. la planeación). Obviamente esta es una versión muy pobre de lo que es ser un buen docente y no serviría como insumo para un benchmarking.

A partir de esta experiencia fallida se recomienda buscar otras vías para indagar las buenas prácticas de los docentes de educación especial

Referencias

- Álvarez-Gayou J. L. (2005)**, *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología, México, Paidós.
- Barraza A. (2007)**, *Análisis conceptual del término innovación educativa*, *Visión Educativa IUNAES*, 1(3), 3-15 (disponible también en MONOGRAFÍAS.COM)
- Barraza, A. (2011)**. *Buenas prácticas de una docencia razonablemente estresante. Una primera aproximación*. En A. Rivera & M. A. Zabalza (coord.). *Trayectoria y configuración de la didáctica universitaria* (pp. 217-230). México: Domzen
- Chickering A. y Gamson Z. (1987)**, *Siete principios de buenas prácticas pregrado en educación*. Recuperado de <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/7princip.htm>
- De Juan J., Pérez R. M., Gómez M. J., Vizcaya M. F. & Mora J.M. (2007)**, *Buenas prácticas en la evaluación de la docencia y del profesorado universitario*. Recuperado de <http://blogs.ua.es/jdjdjp/files/2007/06/evaluadocencia.pdf>
- González T. (2007)**, *El concepto de buenas prácticas: Origen y desarrollo*, *Comunicación y Pedagogía*, 222.
- Marqués P. (2002)**, *Buenas Prácticas Docentes*. Recuperado de <http://dewey.uab.es/pmarques/bpracti.htm#inicio>
- Muradás M. & Zabalza M. (2006)**, *Los mapas conceptuales como recurso para representar y analizar buenas prácticas docentes en la educación superior*. Recuperado de <http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p19.pdf>
- Ruiz J. I. (1999)**, *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Deusto
- Sánchez A. et al. (2008)**, *Código de buenas prácticas docentes en el título de grado en información y documentación*, II Jornadas de Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza, disponible en <http://ice.unizar.es/uzinnova/jornadas/pdf/24.pdf>
- SEP (2002)**. *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Autor.
- Tricás J. M., et al. (2008)**, *Código de buenas prácticas docentes para la asignatura de Teoría y Técnica Fisioterápica Especial I, a través de la puesta en marcha de registro informatizado de casos clínicos*, II Jornadas de Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza, disponible en <http://ice.unizar.es/uzinnova/jornadas/pdf/79.pdf>
- Zabalza M. (2008)**, *Las buenas prácticas en el practicum*, IV Jornadas de Innovación y Calidad, disponible en http://www.deusto.tv/powerpoints/zabalza_2008.ppt.



educar en y para la creatividad es tarea de todos

26

L.E.E. Erika Ortiz Martínez
Maestrante de la Maestría
en Educación Básica de la
Universidad Pedagógica de
Durango

**Mtro. Juan Antonio Mercado
Piedra**
Universidad Pedagógica de
Durango
antonio_america10@hotmail.com

Resumen:

En un mundo globalizado y cambiante como el que vivimos resulta indudable la importancia que cobra educar en y para la creatividad a las nuevas generaciones, potenciar la capacidad de generar nuevas ideas, hacer aportaciones innovadoras y originales que les permitirá resolver problemas abre la opción de una mejor adaptación ante las exigencias de la sociedad actual. El presente trabajo surge de las siguientes dos preguntas: ¿Está el sistema educativo nacional preparado para dar respuesta al reto de educar en la creatividad?, ¿a quién le corresponde educar en la creatividad? Para dar respuesta a estas preguntas, analicé algunas posturas teóricas y conceptos claves que permitan un mejor entendimiento del tema y sus implicaciones y comparto mis hallazgos en este ensayo.

Palabras clave: creatividad, elementos de la creatividad, proceso creativo, educar para la creatividad.

Abstract

In a globalized and changing world such as the one we live in, the importance of educating new generations within creativity and for creativity, and empowering them to generate new ideas, make innovative and original contributions that allow them to solve problems, opens an alternative for doing a better adaptation to face the demands of today's society. The present work arises from the next two questions: Is the national educational system prepared to educate for creativity? Who is responsible for educating creativity? To answer these questions I analyzed some theoretical positions and key concepts that allow a better understanding about the topic and its implications and I share my findings in this essay.

Key words: creativity, elements of creativity, creative process, educate for creativity

Introducción

Actualmente la sociedad mexicana enfrenta nuevos retos en donde se hace indispensable que los niños, niñas y jóvenes reciban una educación de calidad que les permita participar dentro de un mundo globalizado y en constante cambio, se reconoce que con los avances tecnológicos y la generación de conocimiento e información tan acelerada, ya no es suficiente con que los alumnos sepan leer, escribir y resolver problemas matemáticos, los estudiantes ya no pueden seguir ateniéndose a la memorización con la única finalidad de aprobar exámenes, lo que se necesita es que sean capaces de retener dicha información para que luego puedan aplicarla no sólo en situaciones académicas sino a lo largo de su vida diaria.

Según el Nuevo Modelo Educativo 2017 refiere que: "es necesario formar individuos que sean capaces de adaptarse a los entornos cambiantes y diversos, que desarrolle pensamientos complejos, críticos, creativos, reflexivos y flexibles, y que pueda resolver problemas de manera innovadora" (SEP, 2017 p.58). Con ello se pretende que logren participar dentro de la sociedad de manera crítica, libre y responsable. Pero ¿el sistema educativo nacional está preparado para ello?, ¿los docentes estamos conscientes y capacitados para afrontar las implicaciones del Nuevo Modelo 2017?, ¿somos personas creativas, capaces de afrontar los retos, cuya tarea es preparar a individuos autónomos, pensantes y productivos del siglo XXI?

Ante los cuestionamientos anteriores surge el presente ensayo donde se habrá de realizar un análisis sobre aspectos importantes que permitan dar respuesta al reto de "educar para la creatividad" dentro del salón de clase. Para ello, se retoman aportaciones de autores que han dado gran importancia a este tema, desde posturas teóricas y conceptos claves que nos permitan entender las implicaciones que esto le representa al docente y al sistema educativo en lo general.

¿La creatividad, tarea de todos?

La sociedad del siglo XXI, requiere preparar alumnos para el encuentro con un mundo diferente al que se ha conocido hasta ahora, ello trae consigo implicaciones en nuestras propias concepciones, desde entender que la inteligencia es modificable, que no

existe un sólo tipo de inteligencia, que la creatividad es un fenómeno de múltiples facetas, tres de las cuales resultan críticas: la inteligencia, el estilo intelectual y la personalidad (Sternberg, 1988 citado por Álvarez 2010), así también se debe de rehuir a la idea de que la creatividad es un don depositado únicamente en algunas personalidades dedicadas al arte o que está únicamente al alcance de algunos genios raros, debemos entender que la creatividad es un bien repartido y que millones de personas hacen cada día su aportación creativa a un mundo que evoluciona mucho más de prisa de las especies que lo sostienen (Corbalán y Martínez 2006). La creatividad, así como la inteligencia todos la poseemos en un grado y al igual que ésta, la creatividad se puede desarrollar por lo que debería ser parte integral de los programas de estudio e integrarse como parte medular en todas las materias que se imparten.

"El principal objetivo de la educación es formar hombres capaces de hacer cosas nuevas que no repitan simplemente lo que otras generaciones han hecho: se necesitan hombres que sean creativos, que tengan inventiva y que sean descubridores" (J. Piaget citado por Priestley, 1996), pero la naturaleza de la creatividad es una cuestión complicada y tiene que ser revisada desde diferentes puntos para cumplir con dicho propósito. A partir del año de 1950, quizá después del discurso de J. Paul Guilford en la American Psychological Association, sobre pensamiento divergente, se le ha dado gran importancia al tema de la creatividad muchos científicos se han preocupado de este fenómeno, el cual ha permitido el avance de todas las disciplinas del quehacer humano, podemos decir que la creatividad es una herramienta a la que todos tenemos acceso pero que no es suficiente pedir ser más creativos, sino que es indispensable trabajar diariamente para alcanzar niveles más elevados en cada alumno.

Pero, para plantear el desarrollo de la creatividad es fundamental conocer cuál es su naturaleza, cuáles son los elementos que la constituyen, identificar las características que hacen que un producto o un proceso pueda categorizarse como creativo, qué funciones cognitivas se presentan o se requieren para llegar a la creatividad, qué tipo de contextos escolares favorecen el que la creatividad se enriquezca, cuáles son los pasos o las etapas que reco-

rre el proceso de la producción creativa, entre otros planteamientos igualmente importantes.

¿Cómo definir, entonces, la creatividad?

Se ha comentado que el concepto se ha ligado a términos de genialidad, superdotación o arte, pero definirla o describirla resulta complejo, porque hay concepciones que hablan de un proceso, otras de las características de un producto, algunas de determinado tipo de personalidad y también hay otras que hablan de la forma que tienen algunas personas de operar su pensamiento, además de que parece estar influida por una amplia gama de experiencias sociales y educativas, y que se manifiesta de manera diferente en una diversidad de campos. Taylor (1975) (citado por Corbalán y Martínez, 2006) decía que las definiciones de creatividad pueden ser engañosas, porque pueden decir demasiado o excesivamente poco, pero sirven de punto de partida para una investigación más extensa y sistemática.

A continuación, se retoman algunas definiciones que parten de diferentes teorías y paradigmas, aunque es bueno subrayar que en general no se contraponen, sino que confluyen de manera compatible e integradora.

Para Guilford (1950): “La personalidad creativa se define, según la combinación de rasgos característicos de las personas creativas. La creatividad aparece en una conducta creativa que incluye actividades tales como la invención, la elaboración, la organización, la composición, la planificación. Las personas que dan pruebas manifiestas de estos tipos de comportamiento son consideradas como creativos”. Cabe señalar que en su teoría denominada análisis de factor, Guilford menciona tres categorías: contenido, operación y productos.

Dentro de la categoría de operación sobresale el factor general de producción divergente, que se considera una operación creativa, representado por la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración (Yuste, 2007).

La **fluidez** se define como la capacidad de generar una cantidad considerable de ideas o respuestas a planteamientos establecidos. La **flexibilidad** considera manejar nuestras alternativas en diferen-

tes campos o categorías de respuesta, es voltear la cabeza para otro lado buscando una visión más amplia, o diferente a la que siempre se ha visto. La **originalidad** es el aspecto más característico de la creatividad e implica pensar en ideas que nunca a nadie se le han ocurrido o visualizar los problemas de manera diferente; lo que trae como consecuencia poder encontrar respuestas innovadoras a los problemas. Por último, la **elaboración** consiste en añadir elementos o detalles a ideas que ya existen, modificando alguno de sus atributos.

Según Gardner (1995): “el individuo creativo es una persona que revuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto”. Sternberg y Lubart (1997) “la creatividad está relacionada con la generación de ideas que sean relativamente nuevas, apropiadas y de alta calidad”. Alonso Monreal (1997): “la capacidad de utilizar la capacidad de utilizar la información y los conocimientos de forma nueva, y de encontrar soluciones divergentes para los problemas”.

Todas estas aportaciones coinciden en lo novedoso, lo que es original, lo que resuelve un problema o el replanteamiento que permite una nueva visión de los ya identificados, por supuesto no está encerrado todo lo que implica la actividad creadora, pero si los elementos básicos que permite acercarnos al fenómeno de la creatividad.

El origen de la creatividad

Taylor (1975) citado por Corbalán y Martínez (2006) señala que la creatividad ha sido tratada desde diferentes ángulos, desde la postura de asombro de los “inspirados” o embargados por la “locura divina” hasta las teorías actuales del procesamiento de la información y los planteamientos cognitivos. A continuación, se hace un breve recorrido sobre el discurso histórico que se ha seguido en las diferentes líneas de investigación que da una idea general sobre líneas, autores y referencias.

Los planteamientos más generalizados de la psicología, ha tratado la creatividad desde un aspecto *biológico*, el *ambiental*, como el *resultado mixto entre fuerzas hereditarias y ambientales*, al ser estu-

diada desde el psicoanálisis o las teorías humanistas se percibe como un *producto de la personalidad*, también se ha observado como un producto *básicamente cognitivo*, (Corbalán y Martínez, 2006) centran su atención en los hallazgos de la personalidad obtenidos en dos contextos: el de la *psicología de los rasgos* y el de la *psicología de los procesos* y hacen un intento de agruparlos en torno a dos ejes: las características del *individuo creativo* y las características del *producto creativo*.

Algunos posibles rasgos o características respecto a la personalidad de los individuos destacan: el alto nivel de tolerancia a la ambigüedad, tienden al desorden y la impulsividad, presentan entusiasmo positivo y gran sentido del humor, bajo nivel de sociabilidad, pero a la vez muestran valentía y seguridad ante el grupo social, gran disposición al cambio, su autoevaluación y autoconfianza son altas, valoran su independencia o autonomía. Hay quienes han considerado situar el origen de la creatividad en relación con el conflicto psicológico, el psicoanálisis por ejemplo establece que la obra creativa equivale a la sublimación de la neurosis del artista, originada en los conflictos edípicos que están presentes en su obra.

Por otro lado, en algún momento histórico se han planteado dos interrogantes relacionadas con la inteligencia del individuo creativo. ¿Es lo mismo ser creativo que ser inteligente? ¿A una inteligencia alta o baja le corresponde siempre una creatividad alta o baja?

Estudios de Wallach y Kogan (1965) (citados por Corbalán y Martínez, 2006) afirman que no es lo mismo la creatividad y la inteligencia, sin embargo, señalan que ambas interactúan entre sí dando origen a cuatro grupos básicos de sujetos: individuos con inteligencia y creatividad alta, individuos con inteligencia baja y creatividad alta, individuos con inteligencia alta y creatividad baja y por último los individuos con inteligencia y creatividad baja.

El estudio del individuo creativo que se ha resumido hasta aquí tiene contrapunto importante con el producto creativo, ya que este será quien nos diga si el individuo es o no creador. Por ello para definir el producto como creativo se debe prestar atención a diversos criterios tales como: la *cantidad*, es decir el

individuo creativo produce “muchos”, pero para no confundir creatividad con productividad, otro criterio será la *cualidad*, que la clase y especificidad del producto es único y diferente a otros y/o si está bien dotado de características superiores en un aspecto determinado. Otro aspecto será la *significación* que el producto permita su aplicación a muy diferentes objetos y situaciones. Cuando se trata de una idea creativa también de deben cumplir con algunos criterios como: el *criterio de la novedad* y el *criterio de valor, verdad y utilidad*.

Educar para la creatividad

El Nuevo Modelo Educativo 2017 desafía al docente para que con su capacidad y experiencia *construya* ambientes que propicien, entre otras cosas, la creatividad y el logro de los aprendizajes de los alumnos, para que así trasciendan en un mundo cambiante el cual requiere de personas capaces de adaptarse fácilmente. Ante estos desafíos se reconoce la necesidad de reforzar la confianza en el profesionalismo de los maestros y se les considera como agentes de cambio, capaces de discernir sobre la aplicación del currículo, además invita a que las autoridades educativas den todos los apoyos necesarios para facilitar el quehacer de los educadores y contribuir a su desarrollo profesional. Por ello establece que la escuela debe colocarse al centro de todos los esfuerzos y hace énfasis en que debe eliminarse el enfoque administrativo el cual ha contribuido al desarrollo de una cultura que inhibe la creatividad, la innovación y el cambio. Se insiste en la creación de centros escolares donde se favorezca el trabajo colaborativo y colegiado, el aprendizaje entre pares y la innovación mediante espacios tales como los Consejos Técnicos Escolares donde se tomarán las decisiones para el ejercicio de la Autonomía Curricular. (SEP, 2017 pp. 95-130)

Conclusión

Como ya se ha mencionado la creatividad no es un fenómeno exclusivo, poder desarrollarla en cualquier ámbito del quehacer humano supone la posibilidad de crecimiento y de optimizar los recursos. En la práctica educativa la aplicación de la creatividad va más allá de la intención de identificar y formar individuos creativos, resulta crucial la propia práctica de la creatividad en la docencia, sea como método de trabajo para el docente o como

propuesta de objetivo para el currículo. es importante entender y creer que una clase creativa es el foro para el pensamiento, un antídoto para el aburrimiento, una fuente de motivación para los alumnos, un recurso ante los disruptores y un caldo de cultivo para la excelencia.

Pues bien, con lo hasta aquí analizado se puede concluir que estamos ante un escenario complejo, por un lado, el discurso teórico y por el otro la realidad con la que el docente se enfrenta cada día.

Es, en definitiva, una realidad caótica con un sistema educativo contradictorio en donde se ven involucrados diferentes factores que interfieren en "educar para la creatividad", tal como lo establece el Nuevo Modelo 2017, por ejemplo: la carga administrativa, la carencia de una planeación estratégica tanto colectiva como individual, consejos técnico escolares poco fortalecidos, persiste la verificación más que el acompañamiento, la propia formación docente, el trabajo colegiado, etcétera.

Sin embargo, se considera que esta realidad es el punto de partida para un cambio real, que permita una mayor comprensión se lo que implica educar a las nuevas generaciones y que se trabaje por la transformación del currículo y la formación de los docentes. Este caos deberá servir para una nueva organización basada en la autogestión, la innovación y en la apelación a la creatividad para solucionar conflictos tal como lo señala H. Gunter (1995) y así asumir con responsabilidad que **"Educar para la creatividad, es tarea de todos"**.

Referencias

- Álvarez, E. (2010).** *Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente.* Recuperado de: http://www.interac.es/adjuntos/crea_pensa_diver.pdf.
- Casillas, M. Á. (1999).** *Aspectos importantes de la creatividad para trabajar en el aula.* Revista digital de educación" Nueva época, 10. http://www.jmuozzy.org/files/NEE/sobredotado/MATERIALES_POZ/7.MATERIALES/CREATIVIDAD/CREATIVIDAD_EN_EL_AULA.pdf
- Cañellas, A. J. C. (2001).** *Teoría del caos y educación (Acerca de la reconceptualización del saber educativo).* Revista española de Pedagogía, 5-24.
- Corbalán, B.J.; Martínez, F. (2006)** *CREA. Inteligencia Creativa.* Una medida cognitiva de la creatividad 11-32.
- Escobedo, P. A. S., Mendoza, A. G., & Cuervo, A. A. V. (2009).** *Validez y confiabilidad de un instrumento para medir la creatividad en adolescentes.* Revista iberoamericana de Educación, 50(6), 1-12.
- Garrido, J. (2003).** *Creatividad en el aula. Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers, (277), 18-23.*
- López Martínez, O., & Martín Brufau, R. (2010).** *Estilos de pensamiento y creatividad.* Anales de psicología, 26(2).
- Priestley, M. (1996).** *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico.* 11-13
- SEP (2017).** *Modelo Educativo. Para la educación obligatoria.*
- Yuste, H.C. (2007).** *PROGRESINT. Programa para la estimulación de las habilidades de la inteligencia.* (11)



Infancia, poesía que canta

A la Tierra, al Cielo, al Sol

Para Axel Yehudi y Ángel Iari

Dra. Jaqueline Zapata
 Universidad Autónoma de
 Querétaro
 jackiezapata21@gmail.com

Resumen:

Infancia, Poesía que Canta –a la tierra, al Cielo, al Sol es un texto poético-alegórico que lleva al encuentro con la esperanza, la paz que traen niños y niñas al mundo; con la magia, la maravilla, la belleza y gloria, que para éste, es su vida. Cada niño, niña que nace en esta tierra es milagro de vida, metáfora de amor que le envuelve, es luz que le guía –sostiene la tesis de fondo. Y, más aún, sus letras sustentan que *niños y niñas amparan al mundo –y no viceversa*. De ahí la urgencia de apreciar el milagro, el misterio de amor que en su vida se revela. Y que, a la par, se rebela para que ya no se le quebrante biopolíticamente, y ni siquiera teórica, epistémicamente (lo cual se hace al convertirles en simples objetos de estudio). En suma, el texto muestra que la vida de niños y niñas es canto –de amor- a la tierra que da vida, al brillante cielo azul, y al sol que ilumina el día. Canto de Amor con el envuelven luminosamente a la humanidad –llamándole así a recuperarse como tal. Magisterio de Vida, en fin, frente al que cabe el respeto, la reverencia.

Palabras Clave: Infancia, Poesía que Canta, Canto de Amor, Magisterio de Vida.

Abstract

Infancy, Poetry that Sings –to the Earth, the Sky, the Sun is a poetical-alegorical text that leads us to an encounter with the hope, the peace that children bring to the world; with the magic, the marvel, the beauty and glory that are its life. Every boy, girl that is born in this earth is a life miracle, love metaphor that embraces it, light that guides it –is what the thesis holds basically. Furthermore, its words hold that *boys and girls shelter the world –and not viceversa*. Thus, the urgency to appreciate the miracle, the love mystery that is revealed in their life. And it rebels alongside, so that it is not broken politically, not even theoretically, epistemically (which is done by converting them in simple study objects). Summing

it up, the text shows that the life of boys and girls is song –of love– to the earth which gives life, to the brilliant blue sky and the sun that lights up the day. Song of Love with which they luminously embrace humanity – calling it to recover as such. Life Teaching, at the end, which faced with, in light of the love that each boy and girl from this earth is, calls for respect and reverence.

Key Words: Infancy, Poetry that Sings, Song of Love, Life Teaching.

*El niño es el amparo del hombre
y no viceversa*

Preámbulo

*Infancia*¹, *Poesía que Canta...* es un texto poético-alegórico que convoca a ir de camino al encuentro con la esperanza, la paz que traen niños y niñas al mundo; con la magia, la maravilla, la belleza y gloria, que para éste, es su vida. Cada niño, niña que nace en esta tierra es milagro de vida, metáfora de amor que le envuelve, es luz que le guía. Estas letras invitan a recordarlo. Convocan a vivir la auténtica maravilla que sería celebrarlo.

Invitación, convocatoria que, por principio, rinde honor al *Canto de Vida* de niños y niñas. Canto de amor a la tierra, al cielo, al sol. Canto que es luz de Sol, luz de Amor. Amor que es Belleza, Verdad, Bondad. Amor que es Paz. Amor que obra en Serenidad. Amor que es pura Sensibilidad. Amor que es Sabiduría –que alumbra en lo alto. Amor que resplandece aún más en la noche –del mundo. Amor glorioso. Amor, Canto de Vida, Canto de Poeta-Niño/Niña... Canto por la Tierra que da Vida. Canto por el brillante Cielo de Luz. Y, por el Sol que ilumina el Día.

El Canto de Vida de niños y niñas acontece en la belleza, la maravilla; la gracia que en y por ellos(as) fluye en esta tierra. Este texto celebra este canto, y brinda reverencia al Magisterio de Vida con el cual la envuelven. Aprecia y agradece su Maestría de Corazón –limpio, transparente, puro... dado lo cual

niños y niñas amparan al mundo, sostienen a la humanidad –y no viceversa. Sí, la natalidad –constante– de niños y niñas en esta tierra, es ánora y base para el mundo, es abrazo cordial para la humanidad perdida en sus propios avatares. Su alumbramiento, es luz que ilumina, es cultivo florecimiento de vida.

La vida de niños y niñas es canto que irradia en la tierra segundo a segundo, es la luz del cielo azul y, la luminosidad dorada del sol para el mundo, para la humanidad. Por ello cabe el reconocimiento, el aprecio, la reverencia a la bella misión, a la encomienda cósmica que tan hermosamente cumplen niños y niñas. Misión de su espíritu de amor, guardado, silencioso (sereno), pero vivo, en el centro de su cuerpo, en el centro del cosmos, su corazón de niño-a.

Infancia, Poesía que Canta –a la Tierra, al Cielo, al Sol, celebra, en suma, la vida de niños y niñas de esta tierra, con-memora la serena y juguetona armonía con la que envuelven la tierra. Y, así, la sensibilidad cósmica y la sabiduría del amor que irradia la vida de niños y niñas. Es un texto que abona e impulsa el nacimiento de una *Poética de la Infancia*, dejando abierta la posibilidad de respeto, de reverencia al Canto de Amor de nuestros niños y niñas, de nuestros(as) Maestros(as) de Vida.

Infancia, Canto de Amor a la Tierra

Los niños, las niñas son poesía que canta. Son poesía sonora y colorida. Son danza, vuelo y flor. Poesía inundada de luz y color. Poesía que multiplica sueños porque es tintineo, imagen, canción ². Poesía que cual arcoíris "...despierta en las sílabas, asombro de pájaros y soles, un transformador de la piedra en ave, de la sed en río, de la palabra en canto" (Puentes, 2004, p. 3). La infancia es canto, es creación de vida, tal cual la poesía. Creación poética que funda mundo en esta tierra –y la honra. En efecto, "el mundo puede existir porque todavía hay niños(as), porque hay infancia" (Pessoa, en Fonseca, 2006, p. 5).

¹ Empleamos aquí la palabra infancia en un intento de reivindicar la significación de la palabra, y no para referir con ella <a quien no habla>, porque niños y niñas, en todo caso "no hablan" pero (en) el lenguaje de la razón, porque su lenguaje es el del Espíritu de Amor –el cual en toda su vida vibra.

Más aún, “el día que el mundo deje de ser un infante, desaparecerá”³, recordamos con F. Pessoa, un poeta-niño, un niño-poeta; un niño eterno. No hay duda, el mundo, la vida sin infancia no tiene sentido. Por ello, acentuamos con nuestro poeta que “la infancia es la esencia del mundo, de la naturaleza” (Pessoa, en Fonseca, 2006, p. 5), de la vida (agregamos aquí). La infancia es poesía que canta a la tierra que da vida, dada su pureza, inocencia, claridad, limpidez de corazón. Su belleza. Dada la maravilla y gloria que para la tierra es su vida. Dada su comunión con lo sagrado, con todo lo que es vida.

En su conexión cósmica, en la comunión, la infancia vive la fuerza secreta del mundo, el misterio de vida que abraza la tierra. En la comunión el poeta-niño descubre el misterio, dada la poesía, la inocencia que le embarga. Inocencia perdida demasiado pronto por la humanidad, empero que podría recobrar apenas se dejase envolver por ese amor que se devela en la mirada limpia de niños y niñas de esta tierra.

Mirada limpia que refleja el corazón de niño(a), de maestro(a) de vida. Limpidez, pureza, inocencia, claridad, vivacidad, transparencia de corazón. Infancia, poesía, plenitud, <cántico espiritual>, lucidez (traslación del decir de Paz sobre la poesía a la infancia) en medio de la tiniebla del mundo, “fuerza capaz de revelar a la humanidad sus sueños y de invitarla a vivirlos, en pleno día” (Paz, 1982, p. 105). Sí, la infancia es rebelión que no sueña, es el sueño mismo. De ahí que su vida diga –aún sin hablar-, tierra pródiga, a ti te canto. Canto de amor a esta tierra –tan llena de vida, tan plena de gracia (aunque los avatares del mundo no dejen ni siquiera pre-sentirla).

Canto de amor de niño-poeta, de poeta-niño, como el himno a la tierra de Pablo Neruda, justo aquél que dice, “a ti, fertilidad, entraña verde, / madre, materia, vegetal tesoro, / fecundación, aumento, / yo canto, yo, poeta, / yo, hierba, raíz, grano, / corola, sílaba de la tierra... /” (Neruda, 2005, p. 86). Sí, cada niño, niña que llega a la tierra es fruto de

su fertilidad, de su renovación natural. Niños y niñas vienen a renovar el mundo, a recrear la historia. De ahí que su llegada a la tierra sea auténtico canto.

Su vida es renacimiento constante, y ello es gloria a la entraña verde, a la madre naturaleza, a la materia viva, al vegetal tesoro. Cada niño, cada niña es vida, fruto del carácter fecundo de la tierra. Su vida, expande, aumenta la luz de la tierra. La vida de niños y niñas es canto, tangible en sus movimientos vitales, en su tierna sabiduría, en su esplendor espiritual. En su belleza, en la maravilla y gloria que para el mundo es su vida. Niños y niñas son raíz, grano, corola, sílaba, palabra viva de la tierra.

La vida de niños y niñas cual canto de amor a la tierra es copa clara, copa llena, de agua limpia, de vino vivo. Copa llena, no de agonía, ni de pérdidas, ni de sobrecogedoras telarañas, ni de color de infierno. La copa de la infancia está llena de vida, de abundancia desbordante, de limpieza de mirada, de color de cielo. La infancia es luz que inunda la tierra, que resplandece en ella desde el alumbramiento, el nacimiento de niños y niñas. Luz que irradia en sus primeros días, semanas, meses, inextinguible luz en su vida entera.

Luz sobre la tierra es el nacimiento, la vida de niños y niñas. Luz, canto de vida para que la humanidad no se hunda en agujeros negros, no se sumerja en el luto,. El canto de niños y niñas indica al mundo que la vida es bella. Sugiere a la humanidad que no reniegue de ella, que no adopte, ni halague la desdicha, que la rechace. Que se reencuentre, en unidad fraterna. Y cante, cante de alegría.

No hay duda, la belleza de niños y niñas está en la alegría que reparten en el mundo. Sí, su revoloteo en parques, en patios de kindergarden, nos advierte que la alegría no tendría que ser en el mundo, hoja caída. Porque la alegría –recuerda la son/risa de niños y niñas-, como la tierra es necesaria. “Como el fuego, sustenta () los hogares / como el pan (es)

³S. Puentes, considera así la poesía, decir que extendemos para la infancia –que por principio es *poesía*.

pura / como el agua de un río (es) sonora / como una abeja, reparte () miel volando” (Neruda, 2005, pp. 27-28).

Más aún, en el canto del poeta (con corazón de niño, que estas líneas inspira), apunta –como la vida de cada niño, niña- que no cabe desdeñar la alegría. Y señala como frente al consejo de la luna, y lo que dejan ver los anteojos civilizados, cabe no colocar el nimbo oscuro o la corona negra que per se imponen. El canto de vida de nuestros niños y niñas nos muestra que para la humanidad aún es temprano, que cabe no quemar el corazón con la zarza del tormento. Que cabe no cerrar los ojos a la rosa, al vuelo de los pájaros.

Amparar al mundo, lo presintió el poeta (niño de corazón), como lo siente cada niño, niña –cuando en su pecho estalla la cascada de la alegría- no supone darle juego al dolo-r del mundo, sino dejarse acompañar por el júbilo que da la vida. E ir de pueblo en pueblo, de comarca en comarca, para que todos (isleños, mineros, guardabosques, leñadores solitarios, valientes muchachos en sus luchas, ciudadanos, profesores universitarios –si lo permiten) reciban sus racimos. “Contigo por el mundo! / Con mi canto! / Con el vuelo entreabierto / de la estrella / Y con el regocijo / de la espuma...” (Neruda, 2005, p. 29) –sí, así iba P. Neruda –como van los niños.

Y justo así, como dicen los niños, las niñas de esta tierra, decía el poeta de corazón al fin alegre, “...Voy a cumplir con todos / porque debo / a todos mi alegría. No se sorprenda a nadie porque quiero / entregar a los hombres / los dones de la tierra / Porque aprendí luchando / que es mi deber terrestre / pagar la alegría / Y cumplo mi destino / con mi canto” (Neruda, 2005, pp. 29-30). Niños y niñas llegan a la tierra y cumplen su misión, inundando su entorno de alegría, entregando a todos, <los dones de la tierra>, es su misión terrestre, su encomienda celeste.

Este decir podría parecer extraño, sin embargo, girando la mirada, y encontrando lo esencial, aquello que sólo puede verse desde el corazón, podemos nuevamente pre-ver que, en efecto, la vida de niños y niñas en esta tierra es canto, canto de poeta. Canto que se atreve a ir más allá del espanto y de la ira, de la tristeza, de la angustia que provoca el mundo. En

el que de pronto, ya ni es posible ver la abundancia celeste, sino el exceso de tierra arrojada al fuego. Y por lo cual la naturaleza misma deviene extranjera, muda para el hombre.

Sí, la vida de niños y niñas es canto en esta tierra. De la cual el mundo emerge –y se eleva- haciéndose extraño a ella. Mundo perdido en la violencia, en el dolo-r fraticida, en el desgarramiento de niños, niñas, de jóvenes estudiantes de magisterio⁴. En el abandono de la tierra. Mundo en el que, en extremo, la vida misma parece haber perdido todo significado. Mundo invadido por la muerte, el espanto, la indiferencia, la ira, el triste consuelo. Empero, niños y niñas como los poetas valientes, están más allá del espanto⁵, más allá del miedo, llevando a cada instante –como lo hacen los primeros-, y en cada letra –como los segundos-, al reencuentro de la vida, del valor de la vida, recordándolo ahí, donde el olvido es claro.

He ahí la riqueza de la vida de niños y niñas, de su vida como canto a la renovación de la tierra, al reencuentro *sin* miedo de la naturaleza profunda de la belleza, la gratuidad de la vida, la gracia de vivir –en este planeta. Niños y niñas son la expresión viva de la belleza, de la gracia. Expresión tangible en su pureza, su inocencia, claridad, limpidez de corazón; en su libertad. Así es, los niños son libres de la esclavitud de las pasiones, libres de perturbaciones, ofuscaciones, iras y quejas. Su corazón no empañado, antes bien, purificado por el fuego de su sabiduría interior, les permite la conexión directa con la naturaleza, con el cosmos, con la energía que sostiene la vida.

De ahí su posibilidad de convertir la nada –en todo. De ahí su belleza, su gracia. Y, efectivamente, con niños y niñas todo *lo que es* vida, es ronda, ronda infinita. Juego, alegría vital, aquella que siempre traen, como misión terrestre, ahí donde van. Todo es ronda, danza infinita de creación y, vacuidad. Gabriela

⁴ Desgarramientos que generan los Crímenes de Estado, los Gobiernos Genocidas que hacen desaparecer a jóvenes-maestros, v.gr., -en formación- de una escuela cercana al campo, a la naturaleza; la Esc. Normal Rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, Gro. Frente, a lo que con todo, cabe la esperanza de su vida –no pulverizada-porque el amor que irradian aquí en la tierra, se expandirá aún más desde lo alto.

⁵ Lo cual no es indolencia, tampoco indiferencia, es solidaridad, proximidad total, compromiso pleno con la vida.

Mistral junto con niños y niñas, presintió la verdad de este fondo, por ello, al unísono cantaban: "Los astros son rondas de niños / jugando la tierra a espiar / los trigos son talles de niñas / jugando a ondular... , a ondular / Los ríos son rondas de niños / jugando a encontrarse en el mar / las olas son rondas de niñas / jugando a la Tierra abrazar" (Mistral, 2004, p. 101).

La conexión cósmica de este hermoso poema del corazón de niña –eterna, de ahí su Maestría con la palabra- de G. Mistral, nos recuerda la conexión de la infancia con todo lo *que es vida*. Sutil lazo de amor con la naturaleza, en nada extranjera para niños y niñas, en nada muda para su corazón. Tanta es su conexión que los niños duermen pre-sintiendo que a los pies tienen la luna, y en la cabecera al sol. Sí, la infancia no conoce la separación –porque el ego voraz y, su razón aún no la ha podido capturar. Niños y niñas se mueven entre lo humano, lo divino y natural, sin separarles. De ahí su armonía vital.

Armonía que deviene de su belleza, de su gracia – con todo lo cual envuelven al mundo, amparan al hombre, sostienen a la humanidad, y no viceversa. Armonía procedente de su removida serenidad – ante el mundo. Y aquí viene bien aquél verso que reza, "¡más vale ser niño que comprender el mundo!" (Pessoa, 2003, p. 93). En efecto, niños y niñas saltan, ríen, juegan, alegran al mundo dada su serenidad ante él. Armonía, serenidad que enlazan con la alegría procedente de su sensibilidad cósmica, espiritual –quebrada demasiado pronto en la humanidad, dadas las tristes contingencias del mundo.

Armonía de la serenidad y alegría de la sensibilidad cósmica... eminente canto de amor con el cual niños y niñas alumbran, envuelven la tierra. Armonía, alegría; rayo y llama viva para esta humanidad. Para las que ésta última podría prepararse para aferrarles. Le bastaría volver la mirada a la infancia, y aprender de la maestría de corazón de niños y niñas. Maestría con la cual brota la sutil sabiduría del amor con la que envuelven, con todo, a este mundo. Y, desde la cual la gracia –que es su vida-, expandida en esta tierra –le canta sin parar.

Infancia, Canto de Cielo

La infancia es poesía que canta, es gracia viva derramada –desde el cielo- a la tierra. Gracia, espíritu

poético, creador que pinta desde allá un puente – dorado, sagrado- hacia este suelo, y cuya estela es pureza esencial. Ajena a la pesada servidumbre y gravamen de la realidad mundana. Porque es poesía, porque es infancia que canta a la tierra, y a la par, al cielo, al sol. A la luz del cielo –que brilla eternamente. Al deslumbrante azul cielo. Al radiante cielo –azul-, silenciosamente, sereno.

La infancia canta a esa vasta región luciente, <...a ese prado de bienandanza>, espacio infinito <que ni al hielo, ni con el rayo ardiente fallece>. ¿Por qué niños y niñas cantarían a tan fértil e infinito espacio? Será porque es, como fantásticamente alegorizara Fray Luis de León, "productor eterno de consuelo" (Fray Luis de León). El corazón de niño, niña tiene el privilegio de sacar hacia fuera este canto –de cielo. Canto procedente de la energía que en él se resguarda, la energía del espíritu de amor. Energía guardada, silenciosa (serena), pero viva, en el centro del cosmos; el corazón de niño.

Un corazón limpio, transparente y puro –ya decíamos en el anterior parágrafo. Un corazón desde el que se alcanza a ver más allá. Un corazón que deja limpias las ventanas de la percepción, como bien quería W. Blake, justo para que <todas las cosas apare(zcan) tan cual: infinitas. (Blake en Paniagua, 2007, p. 2). Ciertamente, si hay un momento en la vida del ser humano en que puede ver las cosas tal cual, sin velos, es en la infancia. Por esta posibilidad de conectar con el infinito –cielo de luz, la infancia es canto... azul. Azul cielo. Canto claro, procedente del reino de lo liviano.

Justo el reino en el que se puede poner a cantar el corazón. Porque en él vibra la energía más grande del universo, el amor. Porque en él hay ternura rebotante –que irradia calidez, inocencia, apertura. Niños y niñas cantan dado su corazón abierto, dada su conexión cósmica, celestial. De ahí su flexibilidad, su permeabilidad, su *amorevolezza* e *benevolezza*. Y también su sinceridad, su nobleza de ánimo, su generosidad, su cordialidad. Su justo humor y, en creatividad. Y, por tanto su libertad.

Poner a cantar el corazón, supone conexión, implica libertad. Situación no fácil ya para la humanidad, dados los condicionantes sociales, culturales,

históricos, políticos, económicos que tanto llegan a transformar el corazón en cer-razón, en dificultad de vivir en la ternura, de comunicarla, de recibirla. Y así, en la forja de los caracteres opuestos a la sinceridad, la responsabilidad, la nobleza de ánimo, la generosidad, la cordialidad, el respeto, la confianza, la creatividad, la libertad.

No hay duda, la humanidad pierde su infancia al perder la posibilidad de vivir en plenitud, en libertad. En otras palabras, la humanidad tan bien dotada se torna inválida cuando ya no puede poner <a danzar su corazón>, cuando no puede poner <a cantar su corazón>, cuando ya no puede <poner al viento a volar (su) corazón>. Si el corazón de la humanidad no puede volar, tampoco puede al cielo llegar (al cielo de libertad, de solidaridad, de fraternidad). De ahí la trascendencia de la vida de la infancia en esta tierra. Vida que es celebración, canto de amor a la tierra, al cielo, al sol.

Y para que la humanidad pierda su invalidez, recupere el canto y la danza de su corazón, niños y niñas vienen a la tierra con una fórmula mágica para ello, su sonrisa clara, franca, transparente. Sonrisa que es canto de cielo... azul. Canto que inunda, que abraza la tierra. Sí, en la sonrisa de niños y niñas está su aporte al mundo. Parecería un aporte minúsculo, pero resulta que "lo pequeño crece y crece como aquel minúsculo guijarro arrojado a un estanque, (el cual forma) un bello círculo que se expande en ondas (que se multiplican) hasta llegar a la orilla y retornar con sutil y silencioso movimiento" (Meza, 2010, p. 10).

Y, sin duda, en lo infinitamente pequeño –la sonrisa de un niño- se encierran grandes misterios y verdades. ¿Dónde mora la esencia de la sonrisa de niños y niñas? Buena pregunta para la humanidad. Ya decíamos antes, de volver la mirada a la infancia, la humanidad podría recobrase. Y de seguir el horizonte de la sonrisa infantil, encontraría la morada del infinito. Se toparía con el cielo azul, con el majestuoso amparo del azul del cielo.

Amparo cantarino, jugueteón es la sonrisa tierna de la infancia. Sonrisa tierna, haz de luz, música, arte de la aurora –de la humanidad. Sí, en la sonrisa tierna de niños y niñas, en su sonrisa de corazón se mues-

tra su fuente, el Amor, su verdadero padre y madre, su luz, su casa, su infinito; la fuente inagotable de la que provienen. De ahí la belleza. De ahí su gracia –celestial. *Lo divino que sonrío y juego* ⁶(Pessoa, 2000) envolviendo al mundo en su paz.

La armonía vital de la sonrisa tierna de niños y niñas es canto azul para la tierra, para el mundo entristecido. Armonía que se expande a través de la risa cantarina de grupos de niños que viven jugando, que jugando viven. Son/risas tiernas, dulces son/risas, portento de sinfonías, sin fin. Armonía, bella música, la más bella, no de instrumentos musicales, sino de corazones angelicales.

Inaudita aportación de la infancia para el mundo. F. Pessoa decía que <la infancia es principio activo del mundo>. Más aún, refrendaba, lo mejor de todo, en este mundo, es ser niño (o niña). "Grandes son la poesía, la bondad y los bailes.../ pero lo mejor del mundo son los niños" (Pessoa, en Fonseca, 2006, p. 55). Estamos de acuerdo con F. Pessoa, porque los niños, las niñas son como estrellas en el cielo, cuando sonrían a nadie marginan, a todos iluminan.

La sonrisa azul de niños y niñas, es clara, alegre. Y esa tonalidad no es un pedacito de cielo –para esta tierra-, sino todo el firmamento. Todo un firmamento florido de astros, luminoso de estrellas, adornado de nubes, con lo que todo, charco, flor, gusano, en la tierra se dignifica. Gran riqueza trae consigo el resplandor sonriente de un niño, como justo cielo deja unciones de estrellas, pone besos de amor a todo ser viviente.

Por la alegría de poeta expresa en su sonrisa, <el niño es el padre del hombre> –decía esto último Pessoa. Y en prosecución de este verso podemos, reiterar aquí que el niño es el amparo del hombre, y no viceversa. Pessoa, además cantaba, "No hay tristezas / ni alegrías / en nuestra vida / Sepamos así, sabios incautos, / no vivirla, / pero recorrerla, / tranquilos, plácidos, / teniendo a los niños / por maestros nuestros, / y con los ojos llenos / (de sereno azul cielo)...". (García, 2007, p. 4, en Reis, 2000, p. 81, en Fonseca, 2006, p. 40)). Padre, maestro, ánora y base es el niño para el mundo, bien cabría apreciarlo.

Sí que cabría porque niños y niñas están aquí para inspirar –a la humanidad- a volar, a volar tan alto,

que en uno, dos, tres, el firmamento podría alcanzar. Con este alcance quienes pueblan la tierra, hombres, mujeres... no perderían claridad, y entonces tendrían su añorada libertad. Aquella que arraiga en la fraternidad, en la solidaridad –total.

Enorme fuente de inspiración y libertad es la alegría, la sonrisa celestial de niños y niñas, podemos coleccionar aquí. Olas de alegría para el alma humana trae la infancia cual poesía que canta. Olas de libertad, trae su júbilo, su gozo en el juego, su deseo y capacidad de crear, de imaginar. En la serenidad removida, la sensibilidad creadora de niños y niñas, en su juego festivo, incansable, hay un misterio incapturable. Cabe dejar jugar a niños y niñas, cabe dejar que su alegría inunde la tierra y alcance el cielo... porque "...en los rieles gira, dilatando la razón, / ese tren de cuerda / que se llama corazón" (Fonseca, 2006, p. 8).

Niños y niñas son el amparo de la humanidad, y no viceversa, porque cuando ellos-as juegan, cuando se les oye jugar, reír, cantar, algo dentro del alma, se comienza al cielo elevar. Sí, la infancia es música auroral, canto celestial. Entusiasmo total. Así es la música, así la infancia, dado su despilfarro, su desbordamiento vital. Vida que resplandece. Vida que es luz y sonido estremecedor, enternecedor. Flujo continuo es la melodía, la armonía incondicionada; la vida de niños y niñas.

Infancia, canto de cielo, "(triunfo) de la belleza sobre el sufrimiento inherente a la vida" (Nietzsche, 2001, p. 183). En efecto, la melodía de la infancia es alegría primordial... su entusiasmo vital es música auroral. Alegría que transmuta lo horrible de la vida, "aparece como instinto artístico, con su sonrisa, como niño que juega" (Nietzsche, 2001, p. 190). No hay duda, la infancia más que promesa y esperanza del mundo, es canto vivo, realidad que lo re-crea cada vez, que lo torna bello.

La infancia cual poesía que canta –al brillante cielo azul-, es luz y sonido de elucidación infinita. Luz y sonido indescifrable en su magia. La infancia es poesía, es sabiduría, serena majestuosidad de tono dulce y alegre. Infancia dulce y serena (de ahí su despilfarro vital), remoción perenne creadora simple y sencillamente, de belleza, de felicidad. Y frente a ello cabe, la admiración, la reverencia adulta, cien-

tífica, filosófica... La reverencia, precisamente, del mundo entero.

Sin infancia el mundo, la humanidad no tiene sentido. Sin ella caería una y otra vez de bruces, enterrando los ojos en la charca, y en el polvo oscuro quedaría. Pero la infancia –cual poesía que canta-, levanta, inspira. Insta a levantar el vuelo. Hace que la humanidad decida levantar los ojos y pose su mirada en la luz –de las estrellas. Luz que, además se refleja traslúcidamente, en los ojos de cielo, y mirada de sol de los niños.

Luz de cielo, luz de sol filtrada, reflejada por niños y niñas de esta tierra hasta el corazón de la humanidad, sólo porque como al sol, ellos y ellas le quieren ver brillar. De ahí la calidez de niños y niñas, de ahí su luminosidad. De ahí que ante el sol que cada día ilumina, ellos canten, buenos días sol, estamos listos para jugar, estamos listos para a la humanidad junto contigo, iluminar.

Infancia, Canto de Sol

La vida de niños y niñas es la claridad del día. Es la luz del sol extendida en el mundo y su caminos. Claridad, luz de sol reflejada en su tierna mirada, en su dulce sonrisa, en su patente belleza. En su maravilla, en su gracia. Gracia que los poetas, como A. Reyes, nos descubren como en aquél poema que es todo un canto... "No cabe duda: de niño, / a mi me seguía el sol. / Andaba detrás de mí / como perrito faldero; / despeinado y dulce, / claro y amarillo: ese sol con sueño / que sigue a los niños..." (Reyes, 1932).

Este mundo está habitado por niños, niñas –a quienes sigue el sol (si que valdría la pena apreciarlo). Por quienes el gran astro... "salta() de patio en patio... aunque (los adultos) le espanten con la escoba, (no obstante) la mañana siguiente ya está (...) otra vez (con ellos), despeinado y dulce, claro y amarillo... A. Reyes, cual todo un poeta, presintió la conexión cósmica del niño, y acentuó en su poema... "el fuego de mayo / me armó caballero; / yo era el niño andante, / y el sol, mi escudero" (Reyes, 1932).

Todo un Quijote poético, noble, y hermoso –caballero- es el niño en esta tierra. Todo un soñador de alto vuelo, cuyo valor primordial es el amor a la libertad, a la vida, y con las cualidades propicias para defen-

derle, integridad, solidaridad, justicia, generosidad. Ingenioso hidalgo capaz de “enloquecer” de tanto añorar un mundo perdido, un mundo de libertad, de amor fraterno, y de paz. Y, aún más, capaz de plantearle cara al tristísimo mundo justo desde la generosidad y el amor a la libertad. Y todo ello, aliado con su mejor compañero, su escudero, el mismísimo sol.

Quizá se podría pensar, pero cómo, si un niño es sólo un niño, cómo plantearle como un hidalgo luchador (justo, no en el modo esperado en el mundo frontal), por la libertad, el amor, y la paz. Evidentemente, para el mundo, no parece claro. Las condiciones para no vaciar la cabeza del fardo de piedras, y no abrir el corazón –y entonces ver-, son muchos. Empero, bastaría encontrarse frente a frente con la luz de sol reflejada en la mirada de un niño. Bastaría con pre-sentir porque está en el mundo. Bastaría con apreciar el valor que su vida, tiene para la humanidad.

Y entonces todo sería claro –como la luz de sol. Apreciar el porque por esa hermosa vida, “todo el cielo (es) de añil; / toda la casa (que es esta tierra), de oro. / ¡Cuánto sol se (...) met(e) por los ojos! / ...” (Reyes, 1932) si, así cantan niños y niñas. Así que vale tenerles por maestros y maestras nuestros(as), si así fuera, no conoceríamos sombras, sólo resplandor, (seguimos aquí en parafraseo del *Sol de Monterrey* de nuestro maestro-poeta), y cada ventana sería sol... E incluso, el mundo en lugar de fronteras sólo tendría arcos de luz. Porque justo en su corazón resplandecería el mismísimo sol, y su inagotable luz.

Y como el sol, la infancia, cual poesía que canta, es cósmico tesoro, y no se cansa –de ser la esperanza del mundo. Su belleza es así, un sueño feliz, reflejado en el rostro de cada niño que sonrío y juega. Justo porque la infancia –como el sol- es lo que es bello. Belleza que inunda la tierra, que se hace patente en la sonrisa de niños y niñas, en su mirada de radiante sol. Belleza que revela la gracia –de la infancia.

Gracia tangible en la bondad para el mundo de aquél caballero que tiene por escudero al sol. Ahora que la bondad es, recordemos con M. Herrero, ese “...bosque de hayas dibujado sobre una alfombra de seda que revolotea al ritmo de una flauta mágica” (Herrero, 2010). Alfombra mágica en la que

niños y niñas juegan porque “tan colmados están de ver el sol cada mañana que les rebosa la alegría y necesitan esparcirla como la primavera” (Herrero, 2010). Bondad que entonces relumbra en sus ojos. En su mirada clara, transparente, luminosa –como el sol.

Luminosa, cristalina es la mirada de nuestros niños y niñas. Mirada azul, verde, negro, café de cristal, mirada que “amanece fresca”, porque es “agua del corazón” (Ochoa, 2002, 184). Niños y niñas tienen los ojos tan vivos (como los santos y místicos; Francisco de Asís y Teresa de Calcuta, v.gr.), tanto que el mundo parece más cálido en su presencia. No hay duda, la mirada de niños y niñas destellan misterio; el misterio de la bondad. De la luz diamantina procedente de un don muy propio, el don de su corazón.

La humanidad podría asomar un poco sus antenas... y presentir la bondad de corazón tan propia de la vida de niños y niñas. Con ese presentimiento podría darse el encuentro y entonces la gran búsqueda de la humanidad, se coronaría de paz. Ah, la bondad, ojalá la humanidad no se la negara jamás. Viene gratis, como la vida... Y quienes nos lo recuerdan cada instante, al nacer, por ej., son nuestros más jóvenes maestros y maestras, niños y niñas, generosos hidalgos del amor, y del sol.

La vida de niños y niñas es canto de sol, es regalo celestial. De apreciarlo no harían falta las ideologías. Porque con este regalo la humanidad podría <restaurar sus colores con brillos nuevos y pintaría sus ojos de alegría>. Les podría llenar de sol. De luz brillante, radiante tal cual la bondad del caballero andante, el niño, quien no pudo elegir mejor escudero –que al sol.

La bondad de niños y niñas todo lo armoniza, y de modo incondicional. Con ella la vida se llena de paz. Gran mensaje para la humanidad trae cada niño, niña que recién ha llegado al mundo, mensaje que <brilla con un inocente, con un original rocío>. Mensaje de la gracia, de la bondad, que cual poesía puede revelarse luminosamente en cada cual. El mensaje para la humanidad es aquel que le llevaría a ya no acogerse al miedo para sobrevivir, a ya no olvidar que es del corazón del que se ha de asir.

La infancia es belleza, es paz del corazón y, entonces, armonía misteriosamente inaudible. Por ello, es energía inagotable, amor juguetero procedente de su sereno corazón. Amor juguetero es cada niño, niña que ha llegado al mundo, amor travieso que sólo vino para amar, jugar y *sonreír*; bella misión de niños y niñas. Por ello, sus juegos son fiesta real, donde los invitados de honor –al banquete de la alegría- son sus padres, sus profesores, la humanidad entera.

El banquete de alegría que niños y niñas convidan al mundo, tiene un fin: transmutar la tristeza de este mundo. Fin que proyecta la posibilidad de una humanidad luminosa, que sea lo que niños y niñas son: luz, magia cósmica que juega, canta, baila y sonríe. A niños y niñas les encanta hacer felices a sus seres amados, les fascina la armonía, la salud, la dicha, la sonrisa. Porque son el sol por el que la vida brilla.

Justo por lo anterior, la infancia es maravilla. La infancia es acontecimiento vital en este mundo, porque niños, niñas llegan a él para procurar el cuidado de la comunidad humana. La infancia viene a procurar la vuelta a sí y a los demás –por parte de la humanidad adulta. La vuelta de la humanidad a su infancia. A esto insta la maravilla de la infancia... a la reinscripción de la verdad, la bondad y la belleza en este mundo.

Niños y niñas son el sol por el que la vida brilla, porque incluso en sus travesuras los niños tienen un fin, hacer *sonreír* al mundo, llenarlo de luz, en especial, ahí donde la desilusión, el crimen, la mentira, el desfalco, la política totalitaria son banderas. Las sonrisas traviesas de niños y niñas tienen el propósito de convertir el mundo de la incompreensión, de la apatía, del miedo, de la incomunicación, del desgano, de la indiferencia, del desánimo, en bello jardín. Convertir al mundo de la muerte fría, en un mundo con vida, con entusiasmo, con júbilo creador.

Los niños, los principitos de este mundo, anhelan un nuevo planeta. Por ello, uno tras otro, viene(n) a crear un mundo de Amor. Un mundo en el que la economía de los unos no se sobreponga a la de los otros –sino una solidaria, con la cual la humanidad cuide de sí. En el que la justicia no sea cuestión de porcentaje, de reciprocidad o equivalencia en po-

sitivo o negativo, no formal, sino poética, amorosa. Un mundo no de miseria, explotación, abuso material o ‘espiritual’, sino de solidaridad, fraternidad, y paz. Los niños, las niñas anhelan un mundo saludable, radiante, en el que quepa jugar, jugar y jugar.

El mundo de los niños, el cual a diario re-crean es el de la alegría. De la esperanza, la justicia, la confianza, la solidaridad. Un mundo de misericordia, justo con una humanidad contenta. Ese mundo encantador es mágico, luminoso, dorado como el sol. Pleno de la maravillosa portentosa amorosa de la creación. Los niños son creadores de movimientos, de lenguajes, de juegos. Son creadores de alegría, y entonces, de vida, ni más, ni menos. En ello está el portento, el prodigio, en otras palabras, su sencillez. Su sagrada y espiritual inocencia.

Crear alegría es el quehacer permanente de la infancia. Es su tarea de vida, es su misión dorada –como la de Neruda (apreciamos en el primer párrafo). Niños y niñas, ángeles de amor, magistrales educadores de la humanidad. ¡Que re-versión! ¡Qué revolución trae consigo la vida bella de la infancia! Infancia –enigma incapturable. Espíritu libre. Espíritu de Amor, sin condición. Sí, amor incondicionado es la infancia, he ahí la gracia. Gracia, hermosa verdad. Belleza en la que brilla el corazón infantil. Maravilla estelar con la que relumbra la luz –del amor, la luz del sol. Oro puro del espíritu. Oro puro que desde la altura, baja del azul, a envolvernos en su luz.

Niños y niñas amparan al mundo (y no viceversa) Maravilla estelar es la infancia y como tal, es más que potencia, es la real posibilidad de que el hombre (como el niño) “...vuelque su mirada hacia las estrellas, recobre el encanto de la fantasía y regrese al lenguaje del amor y de la belleza”. Efectivamente, la infancia cual poesía que canta a la tierra que da vida, al brillante cielo de luz, y al sol que ilumina el día, prodiga su amparo al mundo, sostiene con vida a la humanidad.

Y si la humanidad volviese, con respeto, la mirada hacia el mundo infantil, se encontraría con esa verdad, se le revelaría el misterio profundo que envuelve a niños y niñas. Y al retornar sobre sí, podría recuperar la infancia, su propia infancia perdida (en los avatares biopolíticos, crematísticos, epistémicos

de este mundo). Maravilla para la humanidad sería reencontrarse con la belleza, la gracia de la infancia.

No hay duda, el reencuentro de la infancia, transfiguraría el desierto humano en un manantial de sentido. Notable en la sobreabundancia y sobreplenitud de la donosura personal, en la mirada cálida procedente del corazón, en el asombro frente al misterio de todo lo que es. El reencuentro (en y) con el enigma de la infancia haría que la humanidad adulta hallara al fin lo que le falta a <su máquina>, o mejor dicho a su vida. Y ¿qué le falta a la vida adulta? Sencillamente, vida.

Sí, la noche desértica de la humanidad desaparece (cabría apreciarlo) al romper el día de la infancia, al iluminarse con la salida del sol que llega con el nacimiento de niños y niñas en esta tierra. Natalidad poética por la cual la humanidad adulta “se llena de sol” –vale acentuar. Sí, la presencia de niños y niñas en el mundo hace que éste se llene de luminosidad y color. Porque la ternura de la infancia disipa la soledad, la desolación, la tristeza del mundo. Por ello M. de Unamuno también decía: “Vuelvo a ti, mi niñez como volvía / a tierra a recobrar fuerzas... / De mi vida en la senda eres la guía / que me apartas de todo devaneo, / Purificas en mi todo deseo / Eres el manantial de mi alegría” (Unamuno, en Chaguaceda, 2008, p. 23).

La infancia es canto, belleza, júbilo, alegría, es luz que ilumina el día de la humanidad. Con tal claridad, la humanidad tan llena de vacío, tan apegada a la razón (económica-política y epistémica) –cuál si fuera su único y último asidero-, puede volver a ver, al fin, lo esencial. Justo aquello que es invisible a los ojos, porque sólo se ve (al decir del *Principito*) con el corazón. La humanidad sobrevive asida a un motor fracturado, sinsentido, empero la infancia puede devolverle la posibilidad de re-crearlo. La mirada de sol de niños y niñas, es lección de corazón y va directo al corazón humano.

Sólo se ve bien con el corazón esta es la gran enseñanza de niños y niñas para el mundo. ¿Por qué no corresponderles? Porque no ver en ellos, lo que realmente son, Artistas-Creadores de Vida, Maestros de la humanidad, Maestros de Vida. Y justo entonces dejar de reducirles a simples niños en desarrollo,

a capitales en potencia u objetos-sujetos de estudio. Por qué no ver que no son ellos –simplemente- quienes están en desamparo, sino el mundo entero. Y que dado esto, ellos vienen una y otra vez, no cómo pequeños súbditos, como aprendices o exploradores, sino que justo llegan para amparar, proteger, sembrar y cultivar amor sobre la tierra.

No, la infancia no es masa informe en desamparo, ni simple reservorio biopolítico. La infancia es canto de vida, y como tal, poesía. Poesía incapturable. Serenidad de lo inacabable. Volver la mirada hacia la infancia, es apertura a lo invisible. Es la mirada que vuelca al interno recinto del corazón. Y este descenso a lo originario nos lleva de vuelta a aquel momento que no sabe de tiempos pasados, ni futuros. Nos reubica en el acontecer puro, en la hermosa epifanía del instante. Justo ahí en el “...espacio intermedio entre el mundo y el juguete, / en (el) lugar que desde el principio / fue fundado para el puro acontecer” (Rilke, 1987, p. 84, en Castro, 2000, p. 45).

Ese lugar buscado, <se lleva en el corazón>, justo el lugar que tiene que ver con las más fascinantes alegrías. En la infancia éstas acaecen una y otra vez para gloria de la tierra, del cielo, del sol. Y así para la salud del mundo. Y es así porque “los niños viven en una especie de eternidad, como fuera del tiempo, miran lo Abierto como algo aún no organizado en un mundo, aún no dividido y clasificado. Sus vivencias son como un respirar, como una interiorización calma y no posesiva, aún no consciente, ni selectiva” (Larrosa, 2000, p. 114) “¡Oh horas de la infancia...!” rememoraba Rilke. Oh, infancia poética lo que has venido a mostrarnos. Oh, niñas y niños del mundo. Oh poetas infantes que pueden <mirar lo Abierto> e imbricarse en su misterio.

Oh poetas niños. Oh, niños poetas –adelantados en cuestiones del alma-, dado que se nutren de fuentes que todavía no han abierto las ciencias. Oh, niños artistas, oh, artistas niños. Oh, Maestros de Vida. ¿Quién(es) podrán mostrarnos quienes son Ustedes? Sólo otro niño, sólo un poeta, sólo otro Maestro de Vida, como bien lo hizo P. Neruda, Alfonso Reyes..., y F. Pessoa. Sabido es que “Pessoa siguió siendo un niño hasta que murió, no necesitaba recordar que era niño: vivía nada más. Era un hombre que vivía muy naturalmente, es decir, vivía como

niño” (Cervantes, en Fonseca, 2006, p. 6) . Él decía, “si yo muriera joven, oíd esto: nunca fui sino un niño que jugaba” (Pessoa, en Fonseca, 2006, p. 11)⁷.

Sí, sólo un niño, una niña, puede hablar de otro niño, otra niña, porque cual niño o niña es poeta, es artista, más aún, es Maestro de Vida, Maestro de Corazón –limpio, transparente, puro y sabio, y extraordinariamente solidario. De ahí su sonrisa para iluminar el mundo. De ahí sus juegos, sus movimientos vitales, llenos de alegría –justo para propagarla ahí donde más hace falta. De ahí su mirada llena de ternura, plena de luz; de sol.

Por lo anterior, cabe subrayar una y otra vez, *la infancia es poesía que canta –a la tierra, al cielo y al sol*. Canto de vida, canto de amor. En efecto, niños y niñas renuevan la tierra, cantándole –con cada nacimiento-, entregándole su inagotable corazón. Corazón de cielo azul que se derrama, sin condición, para revivir al corazón de la humanidad adulta. Si bien, cabe volver atrás (por última vez) para referir aquí, que tanto, tanto se derrama que el biopoder y su razón de estado-ultra-capitalista, así como su razón epistémica, el ego mundial en suma, le perdió el respeto.

La infancia es canto de vida, sin embargo, al no poder apreciarlo, desde aquella trama genocida se le minorizó en todo ámbito, incluso en los jurídico-legales, y en los de la ciencia psicológica, pedagógica, neurológica..., se le convirtió en objeto –de estudio-, se le biopolitizó para desgarrarle el alma. La tentativa ha sido mortal, bárbara. De ahí la urgencia de volver a la infancia, de reencontrarla en su gracia, de respetarla, de admirarla, de aprender de ella.

De ahí este texto de reverencia a niños y niñas, de reconocimiento al himno que es su vida. Para que nunca más se le agreda, maltrate, violento, ni económica, ni teórica, ni legal, ni biopolítica o criminalmente. Para que no se le ponga a trabajar en las calles, ni en las grandes empresas del capital ex-

plotador, para que no se le denigre, ni su cuerpo se explote, porque el cuerpo de niños y niñas es cuerpo de Maestros, de Maestras de Vida que merecen plena reverencia, (Zapata, 2014), ni se les haga huir, migrar para recorrer –en solitario-, latitudes infinitas en los márgenes, para llegar a refugios que no lo son.

Niños y niñas merecen reverencia, porque su vida es canto de amor a la tierra que da vida, al brillante cielo de luz, y al sol que ilumina el día –de la humanidad. Por la infancia la humanidad se recupera, se inspira, se reconecta con la fuente divina. Fuente de luz no externa, no lejana. Para encontrarla hay que seguir a niños y niñas, hay que aprender con ellos, a recuperar la paz, la paz –bendita- del corazón, y entonces volver a sentir la belleza, la gracia que es la vida. Y así dejar brotar al Amor –que es todo vida-, y, así a su sabiduría.

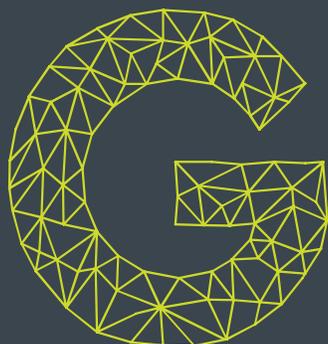
Hermoso sería que la humanidad se acostumbrase a esa vestidura. De cielo azul, de reluciente estrella, de brillante sol. Con ello, niños y niñas, cumplirían su bella misión; la encomienda de su Espíritu de Amor. Encomienda de la tierra que da vida, del brillante azul del cielo, y del sol que ilumina el día. Misión en virtud de la cual niños y niñas de esta tierra son como el sol que siempre brilla, aunque haya nubes que tiendan a oscurecer su luz.

Así es, la infancia es fuente de luz para el mundo, para la humanidad. Luz que siempre brilla, incluso en la noche –del mundo. Incluso cuando parece que su resplandor se apaga –por aquellas contingencias que tienden a su maltrato, a su desprotección, a su desgarramiento. Aún en tal noche, la infancia –como el sol- sigue brillando. Su luz es inagotable, incapturable, ya que es la revelación del amor; la revelación de la energía más grande del universo. Energía silenciosa pero viva, resguardada, en el centro del cosmos, el corazón de eminentes Maestros(as) de la Humanidad y de la Vida; los Niños y las Niñas de esta Tierra.

⁷ Sí, PESSOA fue un niño eterno. Llegar a ser adulto y preservar en el corazón la belleza, la bondad, la inocencia, la maravilla; la gracia de la infancia, es una posibilidad que la humanidad entera podría recuperar para sí

Referencias

- Cervantes, Francisco.** Prólogo del Libro (Fonseca, Rodolfo, Selec de textos) Pessoa, *Infancia sin fin*. México: Ediciones El Naranjo, 2006.
- Castro, Fernando.** "El corazón de la infancia. Misión poética de Rilke". En *Cuadernos Hispanoamericanos*. No. 499, 1992.
- Chaguaceda, Ana.** *Miguel de Unamuno. Estudios sobre su Obra*, III. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2008
- García, Alejandro.** "Soy de mi infancia como se es de un país". En *Rev. Punto de Partida*. No. 143, Fac. de Filosofía y Letras, UNAM, Méx. 2007.
- Fonseca, Rodolfo** (Selec de Textos). Pessoa, *Infancia sin fin*. México: Ediciones El Naranjo, 2006.
- Herrero, Martha.** "La bondad". *Generación Net.*, 2010
- Larrosa, Jorge.** *Pedagogía Profana. Estudios sobre el Lenguaje, Subjetividad y Formación*. Venezuela: Ediciones Novedades Educativas, UCV, 2000.
- De León, Fray Luis.** Disponible en *ODA XIII – De la Vida del Cielo - Poemas de Fray Luis de León* <http://www.poemas-del-alma.com/fray-luis-de-leon-oda-xiii---de-la-vida-del-cielo.htm#ixzz3Ic2Upb4F>
- Meza, Arturo.** *Viajero del Infinito*. México: Angelic, Gente de México, 2010.
- Mistral, Gabriela.** "Todo es ronda". En *Ternura*. Santiago de Chil: Editorial Universitaria, 2004.
- Neruda, Pablo.** "Oda a la fertilidad de la tierra". En *Odas Elementales*. Chile: Pehuén, 2005.
 _____, "Oda a la alegría". En *Odas Elementales*. Chile: Pehuén, 2005.
- Nietzsche, Friedrich.** *Estética y teoría de las artes*. Prol., Selec., y Trad. de Agustín IZQUIERDO. Madrid: Tecnos, 2001.
- Ochoa, Enriqueta.** "Marianne". En *Antología Personal*. México: Siglo XXI, Escritores Cohauilenses. Univ. Aut. de Coahuila. 2002.
- Paz, Octavio.** "Poesía de soledad y Poesía de Comunión". En *Las peras del olmo*. México: Seix Barral, 1982 (1ª. edic., 1957).
- Pessoa, Fernando.** *Tren de Cuerda. Antología de Francisco CERVANTES y Rodolfo FONSECA*. Trad. Francisco Cervantes. México: Ediciones SM, 2003.
- Pessoa, Fernando,** *Poesías Completas de Alberto Caeiro*. Versión, Prol., y Notas de Ángel CAMPOS. Valencia: Pre-textos, 2000.
- Paniagua, Luis.** "Me gusta regresarme del olvido". En *Punto de Partida*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2007.
- Rilke, Rainer María** *Elegías a Duino*. Madrid: Editorial Cátedra, 1987.
- Puentes, Sylvia.** "La poesía y el mundo infantil". Olmué Ediciones, 2004 (Disponible en <http://letras-uruguay.espaciolatino/ensayo.htm>)
- Reis, Ricardo** (Ortónimo de PESSOA, Fernando), *Drama en gente* (Antología. Sel., Trad. y Prólogo de Francisco CERVANTES. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Reyes, Alfonso.** *Sol de Monterrey*. Río de Janeiro, Brasil, 1932. Disponible en <http://www.los-poetas.com/PICTOS/reyl1.htm#SOL DE MONTERREY>
- Zapata, Jacqueline.** "Cuerpo de Amor. Cuerpo de Maestros(as) de Vida; Niños y Niñas de esta Tierra". Conferencia del 1er. Congreso CUERPO AUTOSUSTENTABLE, FES-Iztacala, UNAM, Oct., 2014.
- Zapata, Jacqueline.** *La Infancia es Poesía*. México: Co-Edición, Ceapac / Iari Edic, 2012.



Grupo de discusión. Estrategia para acortar la distancia entre teoría educativa y práctica docente

MPE Juana Chávez Samaniego
Estudiante del Doctorado
Ciencias para el
Aprendizaje, Universidad
Pedagógica de Durango
juanitachasa@hotmail.com

Resumen:

El presente trabajo expone un análisis de la percepción que se tiene respecto a considerar a la práctica educativa del aula, distante de las teorías educativas, bajo el supuesto que ésta última se elabora en contextos teóricos y prácticos lejanos a la realidad en que se aplica. Esta reflexión se enmarca bajo la Teoría de Carr y Kemmis, al considerar práctica y teoría educativa, como conceptos mutuamente constitutivos y la imperiosa necesidad que docentes y directivos, aborden su práctica bajo sus propias teorías; brindando las bases para que construyan el valor, significado y sentido de sus propio quehacer educativo. Se propone la formación de un grupo de discusión, tomando la visión de Habermas, como el espacio propicio para un proceso de discusión que lleve a docentes y directivos al análisis positivo de su práctica educativa, ponderando las dinámicas de comunicación y participación, cuya finalidad será identificar e integrar las teorías educativas que hagan de docentes y directivos unos verdaderos profesionales de la educación.

Palabras Clave: Infancia, práctica educativa, teoría educativa, grupo de discusión.

Abstract

The present work exposes an analysis of the perception that is had regarding to consider the educative practice of the classroom, distant of the educative theories, under the assumption that this last one is elaborated in theoretical and practical contexts far from the reality in which it is applied. This reflection is framed under the Theory of Carr and Kemmis, when considering practice and educational theory, as mutually constitutive concepts and the imperious need that teachers and managers, approach their practice under their own theories; providing the basis for them to build the value, meaning and meaning of their own educational work. It is proposed the formation of a discussion group, taking Haber-

mas's vision, as the space conducive to a discussion process that leads teachers and managers to the positive analysis of their educational practice, pondering the dynamics of communication and participation, whose purpose will be identify and integrate the educational theories that make teachers and managers true professionals of education.

Palabras clave: práctica educativa, teoría educativa, grupo de discusión

Abstract

The present work exposes an analysis of the perception that is had regarding to consider the educative practice of the classroom, distant of the educative theories, under the assumption that this last one is elaborated in theoretical and practical contexts far from the reality in which it is applied. This reflection is framed under the Theory of Carr and Kemmis, when considering practice and educational theory, as mutually constitutive concepts and the imperious need that teachers and managers, approach their practice under their own theories; providing the basis for them to build the value, meaning and meaning of their own educational work. It is proposed the formation of a discussion group, taking Habermas's vision, as the space conducive to a discussion process that leads teachers and managers to the positive analysis of their educational practice, pondering the dynamics of communication and participation, whose purpose will be identify and integrate the educational theories that make teachers and managers true professionals of education.

Keywords: educational practice, educational theory, discussion group

Introducción

La práctica educativa ha sido un factor de crítica y reflexión; crítica, porque no siempre cumple su cometido relacionado a desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje en beneficio del alumnado y de reflexión porque como actividad práctica, requiere el aspecto teórico para guiar a los docentes a lograr sus propósitos fundamentales. La importancia que tiene la teoría educativa para la práctica docente es determinante, sin embargo en un contexto educativo donde se provee Planes y Programas de estudio a docentes para su aplicación inmediata, además de

que los cursos para su capacitación o actualización, no siempre favorecen la autorreflexión crítica de las prácticas en el aula, se interpreta a la teoría educativa lejana, con un lenguaje elevado y sin relación con problemáticas de los docentes frente a grupo.

Un pensamiento que confirma mi percepción es de Carr (1999), La teoría de la educación produce el tipo de saber sobre sí mismo, adquirido a través de la reflexión, que los educadores aspiran a elaborar y a promover en otros. Una teoría de la educación no lo es por abarcar la educación, sino porque es para la educación.

En mi opinión el docente toma su práctica educativa como una acción válida, respaldada por su experiencia, enriquecida por el intercambio de estrategias entre sus colegas, tanto de manera formal como informal, también entiende la importancia de su actualización en cursos y talleres, sin dejar de lado de su formación como profesional docente, sin embargo la teoría educativa ya en su práctica cotidiana no representa abiertamente el eje rector de su acción docente. Al maestro le interesa mejorar su práctica educativa, siempre inclinándose a la actualización sobre estrategias concretas y prácticas, que pueda de inmediato aplicar en el aula y tenga buenos resultados, pero no aprecia en la formación teórica un camino para lograrlo.

Como directora de una institución educativa es de mi interés que los docentes tengan una opción para que accedan a mejorar y por ende transformar su práctica docente, veo la pertinencia en un proceso de reflexión o autorreflexión sobre ella, a partir sus saberes y de aquellas prácticas que él considera exitosas, atendiendo sus necesidades y problemáticas. Para lograr lo anterior, se propone como estrategia el grupo de discusión que a partir de la visión de Habermas (1970) sobre la situación del habla ideal, nos brindará la oportunidad de expresar saberes, sentimientos, valores, dirigidos a crear una estructura de comunicación crítica que ayude al docente a teorizar su práctica educativa y reconocerse como agente de cambio dentro y fuera del aula.

En este ensayo propongo tres apartados, en el primero abordo el sentido y significado de la práctica educativa para reconocer al maestro como un agen-

te de cambio en su contexto social. En el segundo apartado la relación distante entre la teoría educativa y práctica docente, así como la necesidad de entender que para el docente y su práctica cotidiana, la teoría educativa representa una opción de mejoramiento profesional. Y finalmente en el tercer apartado expongo la alternativa de reflexión y autorreflexión crítica para profesores, partiendo de un grupo de discusión, donde se comunican con el propósito de transformar sus prácticas en el aula. Lo anterior bajo la teoría de Carr y Kemmis (1999), expuesta en su obra *Una Teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*.

La práctica educativa desde un enfoque interpretativo.

Si nos introducimos a un salón de clase encontraremos en la mayoría de las veces un docente empoderado en su práctica, con sus alumnos, con padres de familia, compañeros y hasta con los directivos. Es importante destacar la visión de Carr citado por Meza Cascante(sf), sobre práctica educativa, considerada como una forma de poder, la cual actúa a favor tanto de la comunidad social como de un cambio social y en la actualidad sigue estando en poder de los profesores. Atribuyéndole el poder de la práctica educativa, al hecho de que los docentes desempeñamos una función vital en el cambio del mundo, aunque este sea en nuestra pequeña comunidad educativa.

La práctica educativa es construida en los aspectos social, histórico y político, entendiéndola desde un enfoque interpretativo y crítico, así lo expuso Carr en una entrevista realizada por Antonia Candela (1990).

No visualizo mi práctica educativa como una actividad sencilla, para explicarla me apoyo en Carr (1999) quien la considera una acción técnica, la cual contiene sentidos y significaciones que les damos y éstos podrían ser los siguientes: No se puede entender adecuadamente el sentido y la significación de la práctica sin referirse a las intenciones del docente; el sentido y la significación de una práctica se construyen en el plano social, no solo se interpreta al docente, sino también a todo demás.

La que encuentro significativo según mi experiencia es que, de forma general el sentido y la significación

de una práctica se construye en el plano histórico: para comprender verdaderamente mi práctica, debo hacer referencia a la historia de mi situación como docente, así como a las tradiciones educativas que le otorgan forma y estructura a mis prácticas dentro del aula; y finalmente el sentido y significación de una práctica se construye en el plano político. Ejemplo de ello sería cuando en la clase se crea una micropolítica, lo que suceda dentro de ella puede quedar configurado por la dominación y el sometimiento, o tal vez por un discurso y un proceso de decisión abierto y democrático.

De esta manera expongo que el valor, la significación y el sentido de mi práctica educativa no son tan evidentes y simples, los puedo construir, pero no aislada de una teoría educativa que acompañe el crecimiento que como docente debo tener.

Relación entre teoría educativa y la práctica docente.

A pesar de que como docente, puedo apreciar en la teoría de la educación un elemento con un lenguaje incomprensible y en algunas ocasiones ajeno a nuestras problemáticas cotidianas, Carr (1990), expone que este rechazo que va más allá de las percepciones docentes: la distancia entre la teoría y la práctica está situada dentro de la perspectiva donde la teoría de la educación puede elaborarse en contextos teóricos y prácticos, que difieren del contexto de su aplicación. Este distanciamiento puede ser un impedimento que se eliminaría, si se descubren formas para que los docentes acepten y apliquen una teoría educativa. Sin embargo no todos los profesores tenemos la disposición de acatar una teoría impuesta, ni nos damos a la oportunidad de estudiarla, entenderla y aplicarla en nuestra práctica cotidiana.

Otra explicación que ayuda a ilustrar la distancia entre teoría y práctica la identifico en la obra de Habermas *Conocimiento e interés* (1990), donde expone que la teoría pura, establece una separación de principio entre el proceso cognoscitivo y los contextos de la vida, así el interés no tiene más remedio que ser entendido como un momento ajeno a la teoría, que llega del exterior y que enturbia la objetividad del conocimiento. La interpretación va sobre lo lejano que vemos los docentes a los teóricos de

la educación, en relación a la cotidianidad en nuestras aulas.

Ahora es importante analizar los procesos de teorización y práctica, donde Carr y Kemmis (1999), señalaron que cuando tengamos más claro que prácticas o teorías constituyen el centro de atención de nuestro análisis, entenderemos que teoría y práctica no pueden separarse, son aspectos mutuamente constitutivos. Es importante entender que las prácticas cobran un significado cuando se teoriza sobre ellas y las teorías adquieren una significación histórica, social y material, cuando se practican. Además éstas se vinculan mediante las actividades humanas y sociales que se entienden próximas a las teorías: tanto en la aplicación de la teoría o la decisión de actuar de cierta manera a través de procesos públicos, prácticas de reflexión y autorreflexión críticas.

Es determinante para un docente realizar una reflexión crítica sobre sus prácticas cotidianas en el aula, pero también sobre los aspectos teóricos que las conforman, lo que ayudaría en este caso, sería la percepción de Carr (1999), quien supone dos aspectos importantes de análisis: considerar la adecuación de nuestras prácticas a la luz de nuestras teorías y también considerar la adecuación de nuestras teorías a la luz de nuestras prácticas.

Sin embargo considero que al desarrollar una reflexión crítica sobre mi práctica educativa de manera individual o colectiva es necesario guiar mi análisis bajo estas consideraciones: en qué medida los términos de nuestras teorías describen de manera precisa, coherente y comprensiva nuestras prácticas. De la misma manera, medir nuestras interpretaciones del sentido y la significación de nuestras prácticas, en relación con las pruebas derivadas de observaciones, fines, circunstancias y consecuencias; y finalmente la medida en que nuestras explicaciones dan cuenta de las pruebas acumuladas de observación e interpretación, aportándonos nuevos marcos para la acción y dándonos un nuevo sentido de cómo actuar en el contexto de la tensión entre lo real y lo posible.

Sobre esta base de reflexión y autorreflexión crítica, podemos considerar una visión más clara sobre la estrecha relación entre teoría educativa y práctica

docente. Así como entender que el cometido de la teoría educativa no consiste en transformar al docente, sino influir en su quehacer práctico, sobre los supuestos básicos que estructuran la práctica educativa cotidiana y mejorarla.

El grupo de discusión una alternativa para los docentes.

Desde mi función directiva a cargo de un grupo de docentes y con la visión de mejorar la práctica educativa, el conducto para lograrlo será a través de un grupo de discusión, para ello tomo en cuenta la visión de Habermas (1970) citado por Kemmis, basada en una política de discusión en donde las condiciones de la discusión racional son de participación democrática en el discurso. A continuación señalo las situaciones que a partir del *habla ideal*, son necesarias tomar en cuenta para un consenso racional en un grupo de discusión:

- El diseño de una situación del habla ideal implica la estructura del habla potencial, ya que toda el habla se orienta a la verdad. Y lo mismo pasará en la medida en que dominemos los medios para la construcción de la situación de habla ideal.
- El hecho de participar tratando de llegar a un acuerdo sobre la verdad de una problemática o la corrección mediante el discurso, lleva la posibilidad de construir un auténtico acuerdo.
- Al tratar de llegar a una decisión racional, debemos suponer que el resultado de nuestra discusión será la consecuencia de la fuerza del argumento mejor y no de las limitaciones accidentales.
- Todos los participantes deben tener las mismas oportunidades para iniciar o continuar el discurso, de hacerlo avanzar, cuestionar y de dar razones a favor o en contra de enunciados, interpretaciones, explicaciones y justificaciones. Así como tener las mismas oportunidades para expresar actitudes, sentimientos, interpretaciones y posturas por el estilo y de mandar, oponerse, permitir, etc.

Entendida la estructura y finalidad de un grupo de discusión, es importante señalar los temáticos sobre los cuales versará el diálogo:

- Costumbres, tradiciones y creencias no favorables en las prácticas educativas.
- Recuperación de conceptos, principios y destrezas inherentes a las buenas prácticas educativas.
- Los intereses que guían su práctica educativa.
- Transformación de la práctica educativa a la luz de una teoría educativa.
- Transición de la costumbre e ignorancia al saber y la reflexión.
- Reconocimiento del docente como agente de cambio social.

Sobre esta base es claro que la conformación de un grupo de discusión, con una estructura favorecedora y con temáticas propuestas, pretendo establecer la oportunidad de aprovechar la teoría educativa como un elemento indispensable para mejorar, adecuar, comprender, experimentar y transformar mi práctica educativa y la de los docentes que conforman una comunidad escolar. El propósito es reducir la distancia entre teoría y práctica, pasar de las costumbres al saber y la reflexión, orientando las acciones para que los docentes cuenten con mayores recursos intelectuales y hacer coherentes las observaciones e interpretaciones y juicios sobre sus prácticas en el aula y fuera de ella, de una manera más disciplinaria y eficaz.

Conclusiones

Desde una perspectiva de la función directiva, veo como una necesidad realizar una autorreflexión crítica de mi práctica educativa, pero con mayor apremio propiciar la reflexión crítica de mis compañeros maestros sobre su acción docente dentro y fuera del aula. A partir de la Teoría de Carr y Kemmis (1999), quienes nos ilustran sobre la visión que los profesionales de la educación tenemos para considerar a la teoría educativa como lejana a nuestras prácticas cotidianas, ellos establecen que las dificultades en cuanto a la distancia entre teoría y práctica, va más allá de nuestro rechazo; hacen referencia a que esta lejanía puede situarse debido a que la teoría de la educación puede elaborarse en contextos teóricos y prácticos que no corresponden al contexto en el que se pretende aplicar.

Nos queda claro que los docentes y directivos tenemos que construir el valor, la significación y el sentido de nuestra práctica y esto se logra por medio de reafirmar y ampliar el conocimiento de la naturaleza del razonamiento sobre y a través de la práctica educativa. Tomando en cuenta que la práctica educativa es construida de manera social, histórica y política, partimos sobre estas estructuras para realizar un análisis, lo cual nos dará elementos para acercar la teoría educativa con nuestra práctica, afirmando que al detectar claramente las dificultades de las prácticas cotidianas y de las teorías educativas, encontraremos que los dos conceptos son mutuamente constitutivos y que las prácticas educativas se tienen que analizar a la luz de nuestras teorías y a su vez de nuestras prácticas.

Para lograr el cometido de transformar nuestra práctica educativa de manera positiva, veo como alternativa la formación de un grupo de discusión conformado por docentes y directivos, tomando la visión de Habermas (1970), en quien encuentro los elementos para propiciar un proceso de discusión racional. Estableciendo un diseño de una situación del habla ideal, sobre esta base, los esfuerzos para dominar las dinámicas de comunicación y participación, el sentido e interés del discurso de los docentes, será orientado para construir verdades con mejores argumentos y llegar a un acuerdo sobre las discusiones desarrolladas.

Sobre un grupo de discusión con una finalidad establecida como mejorar la práctica docente, es importante que se establezcan las temáticas sobre las que girarán nuestros diálogos: las costumbres, tradiciones, creencias, conceptos, principios y destrezas de nuestras prácticas educativas, las cuales nos han llevado a identificar las buenas prácticas pero también los aspectos que no han permitido avanzar en la transformación de esta; además analizar aquellas temáticas que nos ayuden a identificar las teorías educativas que puedan proporcionarnos un crecimiento intelectual para lograr ser unos verdaderos profesionales de la educación.

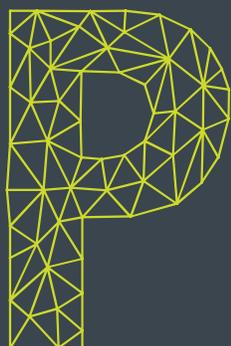
Referencias

Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* Ediciones Morata

Candela, M. (1990). *Entrevista a Wilfred Carr.* CINVESTAD-IPN

Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés.* Taurus Ediciones.

Mesa, L. (sf). *La teoría en la práctica educativa.* Recuperado de <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/viewFile/1200/1107>



Propuesta para el análisis del perfil de egreso de los Licenciados en Intervención Educativa

Lic. Lidia Judith Camacho Esparza

Estudiante de la Maestría en Educación: Campo Práctica Educativa, Universidad Pedagógica de Durango
lijucaes@hotmail.com

Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo

Universidad Pedagógica de Durango
chaparritos_2b@hotmail.com

Resumen:

El presente estudio tuvo como objetivos: a) Identificar las características del campo laboral de los egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa; b) Analizar el Plan de estudios de la Licenciatura en Intervención Educativa, c) Relacionar el Plan de estudios de la Licenciatura en Intervención Educativa con el campo laboral de los egresados de esta carrera, y d) Proponer actividades para que los docentes de la Licenciatura en Intervención Educativa conozcan el Plan de estudios de la carrera y lo puedan vincular con el campo laboral de sus alumnos. Se diseñó un estudio cualitativo, donde se utilizó el método de investigación acción. Se realizó una entrevista semiestructurada a tres Licenciados en Intervención Educativa. Se encontró que los tres entrevistados, y como ellos la mayoría de los egresados de esta carrera, se desempeñan como docentes frente a grupo, como interinos o con plaza base, y esto no coincide con lo propuesto en el Plan de estudios. Se propone un taller de capacitación para los docentes de la Licenciatura que permita vincular lo que sus alumnos deben aprender con lo que les espera en el campo laboral.

Palabras Clave: capacitación, licenciatura en intervención educativa, perfil de egreso

Abstract

This study had objectives as: a) Identifying the characteristics of the labor field of the graduates of the Degree in Educative Intervention; b) Analyzing the Curriculum of the Degree in Educative Intervention; c) Relating the Curriculum of the Degree in Educative Intervention with the labor field of the graduates of this career; and, d) Proposing activities so that the teachers of the Degree in Educative Intervention know the curriculum of the career and they can link it with the labor field of their students. It was designed a qualitative study, where it was used the investigation action method. It was made a semi-structured interview with

three Degree in Educative Intervention. It was found that the three interviewed and the most of graduated of this career like them, they work as a teachers, on interim or base work, and it does correspond with the curriculum propose. It is proposed a training workshop for the teachers of the Degree that allows linking what their students should learn with their labor field.

Key Words: training, Degree in Educative Intervention, graduate profile

Introducción

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) forma profesionales capacitados para detectar y solucionar necesidades y problemas con el fin de lograr un mejor desarrollo en el ámbito educativo. Para lo cual se requiere de habilidades como la observación y la interpretación para realizar diagnósticos que permitan diseñar proyectos destinados a resolver problemas o necesidades detectadas.

En el programa que ofrece la Universidad Pedagógica de Durango (UPD) en el año 2002 el Licenciado en Intervención educativa, desarrollará competencias que lo formen para: La creación de ambientes de aprendizaje, la realización de diagnósticos socioeducativos el diseño de programas y proyectos, la asesoría de individuos, grupos e instituciones, elevar a cabo la planeación de procesos, acciones y proyectos educativos, la identificación, desarrollo y adecuación de proyectos educativos la evaluación de instituciones, procesos y sujetos, el desarrollo de procesos de formación permanente. Teniendo como perfil de egreso:

- Atender a la población infantil de cero a cuatro años de edad.
- Atender a las personas jóvenes y adultas en cuanto a la alfabetización, la capacitación en y para el trabajo, educación orientada al mejoramiento de la vida, la promoción de la cultura y también el fortalecimiento de la identidad.

De esta manera el alumno de esta licenciatura no egresa con el sentido en donde será su campo laboral debido a que no logra enfocar las competencias antes mencionadas y en donde incluirse a trabajar. Por ello, en el presente trabajo se planteó como objetivos:

- Identificar las características del campo laboral de los egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa
- Analizar el Plan de estudios de la Licenciatura en Intervención Educativa
- Relacionar el Plan de estudios de la Licenciatura en Intervención Educativa con el campo laboral de los egresados de esta carrera
- Proponer actividades para que los docentes de la Licenciatura en Intervención Educativa conozcan el Plan de estudios de la carrera y lo puedan vincular con el campo laboral de sus alumnos

Método

Para alcanzar los objetivos planteados se realizó un estudio de enfoque cualitativo a partir del método de investigación acción, el cual, de acuerdo con Álvarez-Gayou (2014) su propósito es resolver problemas cotidianos e inmediatos. Se decidió realizar tres entrevistas, dos a egresados de la LIE en el año 2009 y uno más en el año 2016, a manera de diagnóstico. La entrevista se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar (Larroyo, 1982); en este caso se utilizó la entrevista semi-estructurada que según Corbetta (2007), menciona que el entrevistador dispone de un "guión", con los temas que debe tratar en la entrevista, sin embargo, el entrevistador puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular las preguntas.

Resultados

Se presentan los resultados de la aplicación de las entrevistas, la detección de necesidades y la propuesta de intervención.

Diagnóstico.

Al realizar las entrevistas a egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa, se da cuenta que los tres laboran en educación básica desde que egresaron de la UPD. Durante la entrevista se les preguntó: ¿Cuál es el perfil de egreso de su licenciatura?, Durante el estudio de su carrera, ¿quedó establecido el campo laboral donde debería estar trabajando una vez que fuera egresado?, De acuerdo con su trabajo actual ¿se cubre lo propuesto por el perfil

de egreso?, y ¿qué propone para que los estudiantes actuales conozcan el campo laboral en el que se podrán desempeñar?.

De las respuestas dadas por los entrevistados se retoma lo siguiente:

“En primer lugar me pedían hacer una nueva Licenciatura para poderme dar el cambio a más cerca, sufrí mucho por lo lejos, pero lo más gacho fue que ya frente a grupo me sentía bien mal, pensaba que la licenciatura no me había dejado nada bueno, sé que nuestro perfil no es para estar frente a grupo, pero si en secretaría no reconocían nuestro perfil en que iba a buscar trabajo, porque aunque siempre nos decían “no van a ser maestros” nunca nos dejaron claro donde nos podríamos desenvolver en lo laboral” (Entrevistado 1).

“Lo único que hay es entrar como profes, en la escuela te dicen que no será así, que hay otras opciones, pero no, porque la SEP no reconocía nuestra carrera, fue frustrante” (Entrevistado 2).

“Presenté el examen de oposición para ser profesor, se supone que soy idóneo para estar frente a grupo, aunque no haya plaza aún para mí” (Entrevistado 3).

La UPD ha entregado 10 generaciones de Licenciados en Intervención Educativa a la comunidad académica y a la sociedad en general del estado de Durango. Conforme las generaciones han surgido, los egresados han tenido diversas dificultades para adentrarse en el campo laboral, ya que se limita el perfil de egreso del Interventor Educativo a la función de impartir clases a grupo de trabajo, y se le impone la obligación de cubrir numerosas necesidades con la responsabilidad de estar frente a grupo haciendo el trabajo y afrontar el reto de ser un docente.

Los entrevistados dieron a conocer que, al igual que como muchos de las 10 generaciones que han egresado, la mayoría ha tenido el mismo problema para ingresar a un campo laboral que tenga que ver con el perfil de egreso que menciona la licenciatura al ofertarla y que no queda claro las instituciones donde se puede desarrollar un Licenciado en Intervención Educativa. Esta carrera “está pensada para que los futuros profesionales puedan desempeñarse en distintos ámbitos educativos” (UPN, 2002), sin em-

bargo, en la realidad, los egresados de esta Licenciatura terminan siendo solamente “profesores frente a grupo”, dado que la Secretaría de Educación Pública (SEP) no reconoce la figura del Interventor Educativo en su organigrama.

Hace un par de años, apareció la figura del Asesor Pedagógico Itinerante (API), que si bien es cierto no cuenta con una plaza base como docente frente a grupo, si desempeña sus funciones en dos escuelas de alguna zona escolar. Esta figura, representa para los egresados de la UPD en la LIE una posibilidad de empleo que les permite entrar al sistema educativo, sin opción a obtener la plaza base, pero sin con la posibilidad de desarrollar proyectos educativos con alumnos que presentan rezago educativo.

A partir de los resultados de las entrevistas, se realizó un análisis del Plan de estudios 2002 de la LIE y el Plan de estudios 2011 de educación básica, los cuales están presentando tanto en la formación inicial y el posterior desempeño docente de los Licenciados en Intervención Educativa. Para este análisis se usó el modelo propuesto por Reynoso, Aguilar y Blancas (2015) en su documento “Hacia la construcción de un modelo de evaluación del diseño curricular”, el cual fue presentado en el marco del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE.

Para Reynoso et al. (2015) los ejes analíticos en la evaluación del diseño curricular son: a) Definición de las intenciones educativas; b) Concepciones psicopedagógicas; c) Características y estructura del conocimiento, d) Continuidades y cambios; e) Atención a la diversidad y a los diferentes contextos. A partir de esta propuesta se consideran como ámbitos a evaluar en los planes de estudio de la LIE y de educación básica los siguientes:

- a) Contexto de la educación (de acuerdo al nivel para que el que son diseñados)
- b) Objetivos que persiguen
- c) Perfil de egreso que se tiene
- d) Mapa curricular
- e) Propuesta de atención a la diversidad

A continuación se presenta el análisis realizado al plan de estudios de la LIE (Figura 1) y el Plan de estudios de educación básica (Figura 2).

Figura 1. Análisis al plan de estudios de la LIE 2002.

Ámbito	Descripción
Contexto de la educación	Dadas las perspectivas educativas a nivel nacional e internacional, se basa el desarrollo de competencias (generales, adquiridas por cualquier profesional; y específicas, adquiridas a través de las líneas profesionalizantes) en los estudiantes.
Objetivos	Formar profesionales de la educación que se desempeñen en diversos campos de la educación.
Perfil de egreso	Cuenta con 7 rasgos: crear ambientes de aprendizaje, realizar diagnósticos educativos, diseñar programas y proyectos, asesorar, planear procesos educativos, desarrollar proyectos educativos, evaluar instituciones, y, desarrollar procesos de formación permanente.
Mapa curricular	Son 32 asignaturas, divididas en 8 semestres que se distribuyen en 3 áreas: formación inicial en ciencias sociales; profesionales de la educación; líneas específicas.
Propuesta de atención a la diversidad	Se ofrecen las líneas específicas: gestión educativa, educación de personas jóvenes y adultas e intercultural.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Análisis al plan de estudios de educación básica 2011.

Ámbito	Descripción
Contexto de la educación	Se describen los planes de estudios que le anteceden (preescolar, 2004; secundaria, 2006 y primaria, 2009), el cuales se usa como fundamento el desarrollo de competencias.
Objetivos	Egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas, tomar decisiones, encontrar alternativas, desarrollar la creatividad, identificar retos, reconocer tradiciones, asumir el valor de la democracia, entre otras.
Perfil de egreso	Tiene 10 rasgos, los cuales se pueden resumir en: utilizar el lenguaje, argumentar, buscar información, interpretar procesos sociales, ejercer los derechos humanos, asumir la interculturalidad, conocerse y conocer a los demás promover la salud, provechar los recursos naturales, apreciación del arte.

Mapa curricular	Se tienen diversas asignaturas agrupadas en cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del medio natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia.
Propuesta de atención a la diversidad	Plantea un principio pedagógico que permite favorecer la inclusión para atender la diversidad lingüística, cultural y socioeconómica que se tiene en el país, así como la atención de las barreras para el aprendizaje (antes necesidades educativas especiales)

Fuente: Elaboración propia.

La carrera del Intervención Educativa, parece ser muy tentadora para nuestros días. Entre otras cosas, la sociedad necesita interventores educativos que apoyen el trabajo docente, no que se desarrollen en el campo laboral de los egresados de la Escuela Normal o mismos egresados de la Universidad Pedagógica pero en la Licenciatura en Educación, sin embargo, no se sabe si realmente los egresados de la LIE tienen las bases necesarias para enfrentarse al campo laboral, que de antemano no lo conoce, que no solo limite su perfil de egreso como docentes sino que hay otros ámbitos los cuales se puede involucrar y aprovechar las competencias que le ofrece la Licenciatura, puede ser en empresas y/o departamento específicos en algunas instituciones.

Necesidades detectadas.

A partir del análisis de las entrevistas y los documentos normativos, se puede señalar que:

- El interventor educativo no debe ser reducido a un docente frente a grupo, dadas las características de las asignaturas que recibe.
- Falta información con respecto al amplio campo laboral del Licenciado en Intervención Educativa. Por ejemplo, se desconoce la función del API en el caso de trabajo en educación.

Dada la experiencia de los autores del presente trabajo, se considera que un taller de capacitación para docentes, en este caso, los docentes de la UPD, permitirá atender las necesidades encontradas tras el proceso de diagnóstico.

Propuesta de intervención.

De acuerdo con Larroyo (1982), el término taller significa: lugar en donde se practican y aprenden actividades de diferente contenido. Este término se puede aplicar a múltiples aspectos de la vida cotidiana, por ejemplo, cuando un automóvil se descompone es común decir “debo llevar mi carro al taller”. En el caso de la educación, y sobre todo en la educación de adultos, se aplica lo que mencionan Candelo, Ortiz y Unger (2003) “el término taller se utiliza para eventos de capacitación que integran las experiencias y las necesidades de los participantes con los objetivos de capacitación y lo que ofrecen los capacitadores” (p. 9) y señalan:

- Es un espacio de construcción colectiva que combina teoría y práctica alrededor de un tema.
- Atiende un número limitado de personas
- Pretende trabajo activo, creativo, concreto, puntual y sistemático
- Promueve el intercambio de experiencias, discusiones, consensos y actitudes creativas
- Permite la generación de puntos de vista y soluciones nuevas y alternativas a problemas dados
- Puede desarrollarse en un ambiente grupal y participativo con lo que permite la generación de múltiples aprendizajes.
- La duración del taller y el número de participantes están sujetos a la conjugación de diferentes criterios, en especial a la necesidad de profundizar y extender el tema de la capacitación.

A partir de lo propuesto por las autoras, se ha diseñado un taller de capacitación bajo las siguientes características:

Nombre del Taller.

Perfil de egreso de la LIE: en busca de una propuesta de mejora.

Objetivos.

Con este taller de capacitación se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

General.

- Analizar las características (rasgos del perfil de egreso) del Licenciado en Intervención Educativa para que los docentes de la UPD reflexionen sobre el campo laboral (dentro y fuera de la SEP) de sus alumnos actuales.

Específicos.

- Conocer el plan de estudios actual de la LIE para identificar los aspectos que han sido provechosos y los que no dentro de éste.
- Clasificar las competencias genéricas y específicas que se requieren para afrontar los trabajos en los que se desempeñan los egresados de la LIE.
- Elaborar una propuesta que se integre al trabajo de la LIE.
- Asumir una actitud de apertura ante el campo laboral donde puede ingresar el LIE.

Estructura curricular.

El presente taller de capacitación estará dividido en cuatro temas centrales:

1. Plan de estudios de la LIE. Con este tema se presentará el documento rector de la carrera, el cual fue presentado por la UPN en el año 2002. Se espera que sirva de fundamento para el desarrollo de todas las actividades que se desarrollarán en el taller.

2. Competencias en educación superior. Con este tema se trabajará la propuesta de la Dra. María Antonia Casanova con respecto al desarrollo de competencias en los alumnos de educación superior. Se espera que este documento sirva de antecedente

para poner a realizar los trabajos de los últimos dos temas del taller.

3. Propuesta de trabajo. Con este tema se pretende que los participantes puedan establecer algunas propuestas para trabajar la LIE. Se espera que estas propuestas de trabajo sean viables, y que permitan la mejora de la LIE.

4. Campo laboral. Con este último tema se buscará analizar el campo laboral al cual se enfrentan los alumnos de la LIE. Se espera que a partir del análisis puedan surgir los cambios que las “prácticas profesionales” requieren para que el alumno saque el mayor provecho de lo que hace.

Participantes.

Se invitará al taller “Perfil de egreso de la LIE”, en busca de una propuesta de mejora, al personal docente de la LIE, por lo que se espera contar con al menos 15 personas como participantes.

Tiempo.

Durante el desarrollo del taller Perfil de egreso de la LIE, en busca de una propuesta de mejora, se pretende que se trabajen:

- 16 horas presenciales
- 14 horas de trabajo extra

Actividades por sesión.

A continuación se presentan las actividades propuestas para el desarrollo del Taller el cual será dividido en cuatro sesiones presenciales de cuatro horas cada una:

Sesión 1

Tema	Actividades	Tiempo	Material	Producto
Encuadre	Presentación del Taller (Objetivos, actividades, acreditación, etc.)	15 minutos	Presentación PowerPoint	
Plan de estudios	Presentación de los participantes a través del juego “Yo soy”.	15 minutos		
	Análisis de conocimientos previos a partir de una lluvia de ideas.	20 minutos		Cuestionario resuelto por cada alumno
	Formación de equipos (3 integrantes) para revisar los aspectos más destacados del Plan de Estudios 2011.	40 minutos	Plan de estudios 2002	Mapa mental por equipo
	Identificar (a partir de un análisis FODA) ventajas y desventajas que tiene el Plan de Estudios 2002.	30 minutos	Plan de estudios	FODA por equipo
	Debate (dividir el grupo en dos equipos) acerca de las ventajas y desventajas que se identificaron.	60 minutos		Conclusiones escritas por el relator del debate
	Elaboración de un escrito donde se señalen los aspectos del perfil de egreso y competencias que estuvieron sujetos la crítica durante el debate.	60 minutos		Escrito por equipo

Sesión 2

Tema	Actividades	Tiempo	Material	Producto
Competencias en educación superior	Análisis de conocimientos previos con la técnica “La Hora del té” (Ferreiro, 2003) de los términos: competencias, competencias disciplinares y competencias básicas.	30 minutos		Definiciones escritas
	Lectura del texto “El diseño curricular como factor de calidad educativa” (Casanova, 2012).	45 minutos	Lectura impresa	
	Presentación de la clasificación de competencias que presenta Casanova (2012), a partir de la elaboración de un cartel por equipo (5 integrantes).	45 minutos	Materiales diversos para el cartel	Cartel
	Comparación de la propuesta de competencias presentada por el plan de estudios (UPN, 2002) y Casanova (2012).	60 minutos	Plan de estudios Lectura impresa	Cuadro comparativo
	Descripción de las competencias que requieren los LIE para afrontar su vida profesional.	60 minutos		Listado de competencias que se requieren en el LIE.

Sesión 3

Tema	Actividades	Tiempo	Material	Producto
Competencias en educación superior	Análisis de conocimientos previos a partir de una narrativa donde expresen cómo su trabajo permite el desarrollo de competencias en los LIE.	30 minutos		Narración escrita por participante
	Comparación del perfil de egreso con la nueva propuesta de competencias que se realicen en la sesión 2.	45 minutos	Plan de estudios 2002	Cuadro comparati
	Discutir los elementos del nuevo perfil de egreso comparándolos con lo expuesto por egresados de la LIE que hayan sido entrevistados con anterioridad.	45 minutos	Entrevistas transcritas	Cuadro comparati
	Análisis del documento "Enseñanza situada, Vínculo entre la casa y la escuela" (Díaz Barriga, 2006).	60	Lectura en formato electrónico	
	Presentación de propuestas de trabajo que pueden permitir alcanzar el nuevo perfil de egreso basadas en la propuesta de la autora.	60	Presentaciones en PowerPoint	Propuestas de trab

Sesión 4

Tema	Actividades	Tiempo	Material	Producto
Campo laboral	Análisis de conocimientos previos a través del juego del fósforo.	30 minutos	Fósforos	
	Identificación de las características de los trabajos que pueden desempeñar los alumnos, a través del análisis de los espacios donde se realizan las prácticas profesionales.	30 minutos	Perfil de trabajador de las dependencias donde se realizan las prácticas profesionales.	Lista de características de empleos.
	Selección los espacios de trabajo que se ajustan a la nueva propuesta de competencias y del perfil de egreso para la elaboración de un nuevo listado de lugares de práctica.	60 minutos		Lista de dependencias para realizar las prácticas profesionales.
	Establecimiento de un marco común para la realización de las prácticas profesionales.	60 minutos	Programa de estudio de la LIE 2002	Lineamientos para realización de prácticas profesionales
Evaluación	Socialización de los productos realizados durante el taller.	30 minutos		
	Aplicación de los ejercicios de autoevaluación y coevaluación.	15 minutos	Formatos de autoevaluación y coevaluación	Autoevaluación y coevaluación
	Aplicación de un ejercicio de evaluación del tallerista.	15 minutos	Formato de evaluación	Evaluación del tallerista por parte de los participantes

Formas de evaluación.

A continuación se describen cada uno de los procesos de evaluación que se desarrollarán a lo largo del taller:

Evaluación				
Clasificación	Tipo	Destinatario	Instrumento	Valorización
Por tiempo	Inicial	Participantes	Cuestionario	Realizado No realizado
	Formativa	Participantes	Portafolio electrónico	Completo (80 a 100% de los trabajos) Suficiente (60 a 70% de los trabajos) Insuficiente (10 a 50% de los trabajos) No entregado
		Tallerista	Encuesta	Cada ítem se medirá con una escala de 1 a 5 (Formato utilizado por la UPD)
	Sumativa	Participantes	Lista de cotejo	Acreditado No acreditado
Por agente	Autoevaluación	Participantes	Lista de cotejo	Desempeño: Bueno, Regular o Malo
	Coevaluación	Participantes	Lista de cotejo	Desempeño de los compañeros: Bueno, Regular o Malo
	Heteroevaluación	Participantes	Lista de cotejo	Acreditado No acreditado

Figura 3. Propuesta de evaluación durante el taller.
Fuente: Elaboración propia.

Criterios de acreditación.

Para acreditar el presente taller Perfil de egreso de la LIE, en busca de una propuesta de mejora, se deberán considerar los siguientes elementos:

- a. Asistir al 75% de las sesiones de trabajo
- b. Tener un nivel suficiente en el portafolio electrónico (siempre y cuando se incluya los trabajos de propuesta de mejora para la LIE)

Perfil del asesor

Con la intención de lograr lo señalado con Candelo et al. (2003), cuando señalan que en el taller se trabaja a partir de las experiencias de participantes y asesor, se buscará que este último cumpla con la mayoría de los siguientes requisitos:

- Licenciado en Intervención Educativa (o una afín, por ejemplo: Licenciado en Educación, Ciencias de la Educación)
- Maestro en Educación (o una afín al trabajo que desempeñe)
- Experiencia laboral igual o mayor a 3 años (De preferencia en instituciones donde ha desarrollado procesos asociados a su carrera)
- Experiencia impartiendo cursos y/o clases en cualquier nivel educativo

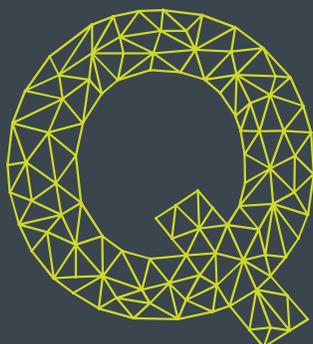
Requisitos para la instrumentación.

Con la finalidad de poder alcanzar los objetivos curriculares planteados en el presente taller, se requieren lo siguiente:

- Aula para 20 personas de la UPD (Aula 6-9)
- Computadoras (al menos seis para cuando se necesita formar equipos)
- Impresora
- Copias de diversos documentos
- Materiales diversos: papel bond, plumones, masking type, entre otros
- Coffe break
- Conexión a internet (para pequeñas consultas)

Referencias

- Álvarez-Gayou J., J. L. (2014)** *Cómo hacer investigación cualitativa*. Méx: Paidós Educador.
- Candelo C., Ortiz, G. A., y Unger, B. (2003)** *Hacer talleres. Una guía práctica para capacitadores*. Recuperado de: http://www.gwp.org/Global/GWP-Sam_Files/Publicaciones/Hacer-talleres-gu%C3%A1-para-capacitadores-esp.pdf
- Casanova M. A. (2012)** *El diseño curricular como factor de calidad educativa*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 10, No. 4. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rei-ce/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>
- Coll (1986)** *Los niveles de concreción del diseño curricular*, en Cuadernos de Pedagogía.
- Corbetta, P. (2007)** *Metodología y Técnicas de Investigación Social edición revisada*. España: McGraw-Hill/Interamericana.
- Ferreiro G. R. (2003)** *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. México: Ed. Trillas.
- Larroyo F. (1982) Diccionario de Pedagogía y Ciencias de la Educación. México: Porrua.**
- Reynoso R., Aguilar L., Blancas J. L. (2015)** *Hacia la construcción de un modelo de evaluación curricular*. Ponencia Presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Jose_Blancas_Hernandez2/publication/287815194_Hacia_la_construccion_de_un_modelo_de_evaluacion_del_diseno_curricular/links/5679a97d08ae7fea2e9892ef.pdf?origin=publication_detail
- SEP (2011)** *Plan de estudios educación básica*. México-Autor.
- UPN (2002)** *Plan de estudios LIE*. México-Autor.



Queremos, saber y hacer.

Una constancia en la mejora y desarrollo de un jardín de niños

Dra. Ana María Acosta Pech
Universidad Pedagógica de
Durango
aapech@gmail.com

Resumen:

En el año 2012, fui invitada por parte de Coordinación General de Escuelas de Calidad (PEC) de la Secretaría de Educación del estado de Durango, a documentar la experiencia “exitosa” de una escuela incluida en el Programa de Escuelas de Calidad. Dicho texto, se incluiría en una antología que compilaría al menos una experiencia por cada entidad de la República Mexicana, y que se editaría y difundiría por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Secretaría de Educación Pública. Dicha empresa no se logró concluir, así que fueron devueltos los originales para publicar en otros medios. En este artículo muestra a manera de indagación narrativa, aquellas dimensiones que forman parte determinante de los logros de un jardín de niños ubicado de la ciudad de Durango, México. Dimensiones que aún a la distancia suponemos siguen siendo determinantes en el “éxito” de una escuela, medido especialmente y desde nuestra mirada, por el nivel de satisfacción del personal, estudiantes y sus familias, a quienes agradecemos su apertura, confianza y colaboración para la realización de este documento.

Palabras Clave: cohabitar, transdisciplinariedad, saberes, estrategias, inclusión.

Abstract

In 2012, I was invited by the Coordinación General de Escuelas de Calidad (PEC) de la Secretaría de Educación del estado de Durango, for documenting the “successful” experience in a PEC’s included school. The resulting paper, would be published in an anthology that would reunite at least one experience for each of the states in the Mexican Republic, and that’ll be edited and spread by the Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Secretaría de Educación Pública. Such labor wasn’t finished, so the papers were returned back for late publishing on another media. This paper shows, as a narrative inquiry,

the dimensions that concerns to the achievements in a kindergarten school located at Durango City in Mexico. Those dimensions, we still suppose, even at distance, are still determinants in a school's success, through our point of view, measured in the employees, students and families satisfaction level, whose we are grateful for their opening, confidence and collaboration.

Keywords: Cohabiting, transdisciplinarity, knowledge, strategies, inclusion

El camino largo

Por fin me propuse asistir a aquel jardín de niños del que tanto me habían hablado y al cual tenía que acudir como especie de testigo y cronista de sus logros, siempre con la interrogante en mi mente de ¿qué era aquello que la hacía tan especial? Escéptica de naturaleza y analítica de corazón, mis pensamientos se dirigían a poner en duda la elección de "escuela exitosa" o "de calidad".

– No puede estar tan lejos– pensé– Además, conozco la ciudad, sé el rumbo.–

Confiado solo en mi intuición y en mi supuesto conocimiento comencé mi travesía. Con un calor insoportable, una sequía interminable y un vehículo cuya ventanilla del conductor y clima eran insertables, mi paciencia se estaba acabando.

Mi destino "Villas IV", un complejo habitacional de relativa nueva creación. Su nombre lo indica, reflexioné ya en camino, antes debía pasar por cuatro fraccionamientos más, todos al norte de la ciudad, en sus límites. A esas alturas me reprochaba no haber seguido la sugerencia de llegar por la "salida a Torreón" o por el "CERESO", en vez de eso, me encontraba atravesando lo que me parecía una infinidad de asentamientos, todos de interés social que se ubican en esta parte de la ciudad.

Casi la una y media de la tarde y yo seguía perdida en un mundo de viviendas cuya fachada era uniforme. Vueltas y más vueltas. Llegué en dos ocasiones a otros dos jardines de niños, uno de ellos apenas con aulas improvisadas de madera. A esa hora era poco probable encontrar gente en la calle para preguntarles sobre mi destino. El sol estaba en su mo-

mento más intenso. Continuaba observando calles que me parecían marchitas, con poca gente, con poca vegetación, bardas y casas grafiteadas, basura, baches. En fin, me empezaba a poner depresiva. En ese momento dudé y me dije a mi misma.

–Ojalá valga la pena, y lo que me encuentre sea una escuela con un desarrollo y experiencia importante.–

Finalmente cerca de las dos de la tarde, y después de varios recorridos algunos en círculo por la zona, llegué a la escuela. Mi sorpresa fue grande al enterarme de que había podido arribar a ella rápidamente y sin pasar antes por otros fraccionamientos con nombre similar, ello, si me apoyo en la experiencia de otros, pido ayuda, sigo consejos... en fin, si confío en los que ya han recorrido este camino. Vino a mi mente en ese momento, que tal vez este relato pueda servir para orientar y estimular, en un terreno que a primera vista parece desconocido, complicado y a veces sombrío como lo es la educación escolarizada, pero que ya muchos lo han recorrido y han llegado (y siguen arribando) a buen puerto.

La llegada

Una cuadra más allá y sólo se ven sembradíos, ya no hay casas. Fue lo primero que observé al llegar. Al entrar por la puerta principal me llamó la atención que a pesar de que ya no era hora de trabajo había gente dentro en movimiento. Un grupo de personas estaban en labores propias de la construcción de un aula o algo parecido, una persona estaba pintando, otra más barriendo el patio. Me pareció de entrada una escuela muy cuidada, en ese momento se me vino a la mente como un remanso de paz, limpieza en esta gran urbe, en esta gran masa de hogares cuya armonía y desarrollo en general, parece no importarle a nadie. Un oasis en medio del desierto. Un lugar donde los niños pueden sentirse seguros y en un ambiente agradable que contrarresta un poco los factores del exterior y las difíciles circunstancias por la que la mayoría atraviesa².

A la entrada del edificio escolar, un cartel donde se invita por parte de la "Mesa Directiva" a los padres de familia a una reunión de informe financiero de fin de ciclo escolar. Adentro observo las aulas y sus muros coloreados con motivos infantiles, un cha-

poteadero cerca de la puerta principal, en el centro una cancha o patio cívico techado con una especie de domo.

Me llama la atención una pequeña construcción de madera vieja y en mal estado, en medio de construcciones relativamente nuevas y de otros materiales, después supe que fue una de las primeras aulas que se construyó y ahora se usa como almacén³. Más allá de estas primeras impresiones, y de estas solitarias instalaciones a esta hora del día, me pregunté inmediatamente ¿es esta una escuela que haya que seguir, que haya que contar (en el sentido de ejemplo), que de alguna manera contradiga el estigma y el prejuicio de las malas escuelas, los malos profesores o los malos alumnos (y/o padres), tan presentes en nuestros días?

Era importante desde mi óptica, aparte de confirmar desde ciertos parámetros el éxito ya conocido de la escuela, determinar en lo posible, las razones sobre aquello que ha permitido el desarrollo sostenido y la mejora continua de este jardín de niños. Consciente de que el cambio siempre tiene que ver por lo que un grupo piensa y hace, comencé con mis indagaciones y con el conflicto en relación a lo que mi costumbre y mi experiencia me indicaban⁴.

Los responsables del éxito

En el Jardín de niños Juan Escutia⁵ cuando uno le pregunta a su directora quién es o quiénes son los responsables de su buen desarrollo, ella sostiene que los padres y los maestros, cuando uno hace esta misma pregunta a los primeros, ellos dicen que la directora y sus maestros, cuando uno interroga sobre el mismo asunto a los profesores, ellos argumentan que su directora y los padres. Esta no atribución personal o individual del éxito de una organización constituye un rasgo de lo que mu-

chos han denominado una verdadera comunidad (Wenger, 1998; Stoll y otros, 2006, Voulalas y Sharpe (2005), aunque no cualquier comunidad, sino una de ayuda y responsabilidad mutua, en donde la gente parece sentirse valorada y respetada, donde el interés común en el bienestar y el aprendizaje de todos los miembros es lo que prima, y donde la colaboración y la confianza aparecen como los atributos principales. Comunidad en la que este Preescolar se ha ido convirtiendo poco a poco y que se identifica por su continuidad en el desear, aprender y ponerse en movimiento.

¿Cómo se empieza a gestar una auténtica comunidad de ayuda, de aprendizaje y de trabajo, es decir, una escuela de “calidad”? ¿Se han transformado las formas de ver, de entender y de hacer las cosas en esta comunidad escolar, tal y como lo prevén los principios teóricos o normativos del cambio o mejora de cualquier centro escolar?

Hace 9 años: las vueltas y vueltas...

La historia de este jardín de niños comienza hace 9 años, las clases empezaron en aulas de cartón o material prefabricado y en casas del mismo fraccionamiento. Algunas maestras de aquellas que iniciaron, continúan aún en la escuela, son las que se encargan de relatar a los miembros más nuevos (padres y profesores) como iniciaron y como se “batalló” para lograr la construcción de cada aula y la de cada espacio en este centro escolar. Estas historias han permitido que tanto maestros como padres posean un sentido de pertenencia, cohesión e identidad más fuerte (Delory, 2009; La Rosa, 1996; López, 2010), así mismo, se refuerza con ellas la idea de cooperación en el logro de metas y anhelos importantes y sobre todo, la responsabilidad de preservar “lo que tanto esfuerzo costó”. Una madre de familia joven comentó: “cuando inició el jardín, no había bardas.

² Como padres desempleados, familias desintegradas, situaciones económicas difíciles, hacinamiento, delincuencia y otras. La zona se caracteriza por ser una de las de mayor problemática social de la ciudad de acuerdo a la Coordinación de Participación Social de la Secretaría de Educación en el Estado. Para estos fraccionamientos el INEGI (en línea) registra casi 12, 500 habitantes y 3500 hogares.

³ Pareciera que este pequeño salón se erige en medio del edificio escolar (y se deja ahí), como una especie de recordatorio para todos los que ahí llegan, de lo que fue (existió, del inicio), y de alguna manera, de lo que ya se fue (lo que cambió).

⁴ Después de graduarme del doctorado con una tesis que indicaba el terreno tan complicado y tan poco propicio para el aprendizaje en las escuelas secundarias de barrios desfavorecidos, todo me indicaba que era difícil contrarrestar esta tendencia.

⁵ Preescolar federalizado con clave 10DJN09785

De hecho, ayer que salimos que ensayaran los niños, la maestra estaba comentando que daban clases en las casas, después en saloncitos de madera. No tenían bardas y había que estar cuidando a los niños para que no se salieran" (E5m)⁶.

La mayoría de los miembros (docentes y padres) más nuevos de la escuela, aunque no vivieron estas experiencias de inicio, conocen su historia y parecen valorarla. Al igual que ahora se saben valorados y reconocidos por la comunidad, los directivos y el sistema de preescolar por ser una buena escuela, ello les impulsa a seguir en el mismo camino, a pesar de las exigencias que ello implica.

Cuando se cuenta la historia del "comienzo" se insiste en "las vueltas y vueltas" que se tuvieron que dar con algunos funcionarios para conseguir la construcción poco a poco del edificio. Este proyecto de gestión permanente y de intercambio de relaciones sociales en pro de un propósito y un interés común, es lo que le fue dando identidad propia a este jardín de niños, identidad asociada al compromiso, rasgo que se puede observar desde que uno comienza a platicar con cualquiera de los actores que en él participan.

Los que aprenden y hacen posible el cambio

Con aproximadamente 180 alumnos⁷, siete educadoras, una directora, un maestro de educación física, uno de música, una secretaria y dos asistentes de servicios educativos, el Jardín de niños Juan Escutia cuenta con un estatus sobresaliente, a decir de los habitantes de la zona, "las maestras son muy buenas. Se corre la voz y por eso todas las mamás queremos a nuestros hijos aquí" (E4pf). Muchos padres logran este anhelo, y muchos más se quedan sin lugar en el Jardín.

Los padres, generalmente parejas jóvenes, han continuado la mayoría, con la tradición y la lógica del compromiso, saben desde que registran a sus hijos, que "la escuela demanda muchas cosas", y que se trata de una escuela donde "todos trabajan". Gran

parte de estas percepciones se le deben a su líder académico, administrativo y político, su directora, que llegó ahí desde hace 7 años⁸ y que después de haber pasado una experiencia poco gratificante en sus primeros años de ejercicio de esta función⁹, se propuso cambiar la (su) historia, "dando la vuelta y volviendo a empezar" (E6dir).

La maestra Coco como todos la llaman, ha conseguido desde su arribo a este preescolar conformar y coordinar un buen equipo de trabajo, aún cuando ha habido cambios de personal, ella, según lo afirman padres y profesoras, ha logrado involucrarlos en la dinámica y lógica de trabajo en pro de la mejora. Su experiencia previa como docente, como apoyo técnico pedagógico y luego como directora en otro jardín de niños, le fue enseñando muy bien lo que era conveniente hacer. Entre lo aprendido se encuentra el de compartir el poder, las responsabilidades y los logros entre todos los que conforman la escuela.

Se observa inmediatamente por ejemplo, como es su relación con las educadoras y con las madres de familia con quienes ha sabido establecer un diálogo y una relación positiva y productiva, quienes por cierto se sienten totalmente parte de lo que suceda en la escuela; bueno o malo.

La directora del jardín ha sabido delegar los roles necesarios y organizar las tareas para asegurar el desarrollo de proyectos y comisiones, ello se observa cuando se platica con las maestras y con los padres quienes conocen perfectamente sus responsabilidades y tareas (realizadas y pendientes) como parte de alguna comisión inscrita de manera oficial en el Plan estratégico de Transformación Escolar (PETE) y/o el Plan Anual de Trabajo (PAT), de este preescolar. En definitiva, la maestra Coco ha logrado conformar algo así como una dirección que apoya, pero que no es central y determinante, una especie de liderazgo que fluye alrededor de alumnos, profesores y padres,

⁷ Distribuidos en siete grupos, cada uno de ellos con gran cantidad de alumnos. En el 2003 se comenzó sólo con cuatro grupos.

⁸ Simbología que identifica el número de entrevista, persona entrevistada (madre de familia, directora o docente).

⁹ Distribuidos en siete grupos, cada uno de ellos con gran cantidad de alumnos. En el 2003 se comenzó sólo con cuatro grupos.

¹⁰ En cursos ofertados por el mismo sistema educativo o externos a él.

¹¹ En otras palabras, en esta escuela cada uno está en lo suyo, aunque lo de cada uno es siempre de todos (Santos, 2006).

expresado en las actividades, más que en las funciones (Gronn, 2000), en este escenario se ha incentivado y fortalecido la capacidad de toma de decisiones de profesores y padres así como altos niveles de colaboración en las tareas que se emprenden.

Un rasgo importante de esta escuela es que se impulsa constantemente el desarrollo profesional de cada uno de los integrantes del colectivo docente, tanto fuera¹⁰ como dentro del mismo jardín, esta formación resulta significativa en todos los sentidos, ya que como comenta una de las maestras más jóvenes, recién incorporada al plantel y con cuatro años de servicio: [...], “aquí he aprendido mucho”, además “aquí no nada más escuchamos (al referirse a los cursos que se les imparten) sino aquí hay que aplicar y dar seguimiento”(E1d).

En el mismo sentido, el colectivo ha sabido recuperar el conocimiento y la experiencia de los docentes, ya que cuando una maestra enfrentan un problema o simplemente después de un análisis en conjunto de los problemas y necesidades en la enseñanza y el aprendizaje, todos los demás “comparten sus experiencias, los recursos y las estrategias para apoyarla y facilitarle su labor” (E5dir; E4d)¹¹. Las maestras más antiguas, junto con la directora, juegan un papel fundamental en la formación, motivación y socialización de los miembros más jóvenes.

[...] lo atraen a uno, me involucran, me explican, no me siento criticada, al contrario, me siento apoyada, a pesar de ser nueva no y tener algunos problemas al inicio, nunca me dijo (se refiere a la directora) “está mal”, únicamente me felicitaba, tampoco me comparaba (E1d).

“Las visitas de acompañamiento y el observar como la directora o las compañeras implementaban o desarrollaban una situación de aprendizaje, me ayudo a mejorar mi trabajo” (E1d), expresó una educadora que tiene poco tiempo en el jardín. “La ayuda, no se

queda en palabras, llega hasta las acciones” (E2d), comentó otra profesora. Ayuda que todos parecen entender en términos de: “favorecer los aprendizajes de los alumnos, siempre buscando estrategias que propicien el fortalecimiento de competencias” (E6dir).

Liderazgo, apertura, capacidad para la mediación y habilidad para establecer buenas relaciones, son algunas características de la directora en esta escuela. En ocasiones ha habido malos entendidos o algunas problemáticas con los padres de familia, por ejemplo, cuando se incorpora una maestra al kínder, los padres se muestran reacios a colaborar al principio, entonces, el papel de mediadora que juega la directora del jardín, resulta determinante en la resolución de los conflictos y malos entendidos, facilitando siempre el proceso de incorporación de las profesoras a la escuela, y mejorando su relación con los padres de familia.

La incorporación al proyecto de escuelas de calidad

A dos años de haber abierto sus puertas el colectivo docente del jardín de niños Juan Escutia se percibe preparado para asumir riesgos, así como para promover y enfrentar el cambio. La iniciativa, la disposición de las educadoras y sobre todo la confianza¹² fue la cualidad presente desde el inicio en esta escuela¹³, y lo que contribuyó a proporcionar el sentimiento de seguridad necesario en las docentes, tanto para analizar y cuestionar las viejas prácticas, como para asumir los diferentes riesgos que implican las nuevas prácticas y los nuevos procesos de mejora.

La directora relata que la decisión de entrar al Programa de Escuelas de Calidad en el 2007, vino de las propias maestras quienes en palabras de ella misma:

[...] han manifestado mucha disposición, tienen muchas ideas muy nuevas, aún cuando implica mucho trabajo. Ellas dicen siempre expresan

¹² vista como aquello que faculta a los individuos para alcanzar determinados logros que consideran positivos y como aquello que implica el reconocimiento de la dependencia respecto a otros individuos, percibidos como competentes, benévolos, fiables, honestos (López, 2010).

¹³ Diversos autores (Ver artículo de López, 2010) sostienen que el nivel de confianza entre los miembros de una organización afecta la manera en que estos dan sentido a las iniciativas de cambio, tanto internas como externas, contribuye a facilitarlas o a dificultarlas.

siempre “nos saturamos de trabajo Ya no nos vuelve a pasar”, pero cuando estamos evaluando, “no pero es que para la próxima debemos hacerle así”, y volvemos a planear y a hacer cosas (E6dir).

Por su parte algunas las maestras expresaron:

Teníamos un gran avance dos o tres años cuando llegó la maestra coco. Nos llegamos a complementar. Entre todas nos animamos para entrar al proyecto de escuelas de calidad es el quinto año, tuvimos un año sin financiamiento, y aún así continuamos (E4d).

La incorporación al programa de escuelas de calidad no fue de la manera habitual, ya que como comentó la directora del jardín:

Fuimos a una reunión sin ser invitadas, y de todas las que estábamos ahí de la zona fuimos las únicas que logramos hacer el proyecto para entrar, el año pasado apenas se incorporo otro jardín de la zona¹⁴ al programa.

Las maestras ellas me insistían y yo en una reunión le dije (respecto al interés por entrar al programa) a mi supervisora... ya tenía ella pensado jubilarse, era su último año y me acuerdo que me dijo; dijo que no, que era mucho trabajo [...] ella me aconsejaba que ¡noo! que era mucho trabajo, que iba a tener muchos problemas. [...], pero yo siempre he tenido mucha confianza con la jefa de sector, y ella me pregunto si de verdad queríamos entrar y ella me avisó de la reunión (para iniciar). [...] Si no ha sido por la jefa de sector no habíamos entrado y hasta la fecha ella nos ha apoyado

Era Mayo y a inicio de ciclo escolar teníamos que entregar el proyecto, regalamos una semana de vacaciones y lo terminamos y lo entregamos y fue aceptado en la primer oportunidad (E6dir).

A cinco años de haber realizado el primer documento para entrar al programa de Escuelas de Calidad,

la directora recuerda con claridad que algunos de los problemas que detectaron (y lo asentaron como parte del diagnóstico), en la dimensión pedagógica por ejemplo, eran: “muchos tiempos muertos, la mayoría de las actividades rutinarias, estaban enfocadas a una actividad central. También la educadora se preocupaba mucho por darles gusto a los papás [...] Necesitábamos mucho, mucho el análisis de planes y programas y mejorar la planeación” (E6dir). Por ello, ese primer año el colectivo docente se enfocó a mejorar la planeación de las situaciones didácticas, para obtener los aprendizajes esperados estipulados en el programa, para cada grado. Se tenía desde entonces, el acuerdo de que no se terminaba la reunión si no se establecían los compromisos “de aplicación” para mejorar aspectos de la práctica escolar, pedagógica y didáctica concreta (a nivel áulico y como escuela).

Una de las estrategias que más ha funcionado según comentó este colectivo, es la comunicación con los padres de familia, y tratar de “mostrarles la forma del trabajo por competencias, no nada más informarles, sino abrirles las puertas para que ellos vieran el trabajo y así comprometerles un poquito más, que vean que competencias se trabajan y como se hace” (E1dir). Así mismo, se intenta que con la mayor frecuencia posible, informarles sobre los resultados y avances en los aprendizajes de sus hijos, así como de las problemáticas, necesidades y desarrollo de la escuela en general.

Ahora, a cinco años la directora reconoce en sus propias palabras que continúan “atoradillas en la evaluación”, aunque se ha incrementado la capacitación (por parte de la mesa técnica¹⁵, quienes se reconoce también han estado de cerca en el desarrollo del PEC) en este rubro, con la implementación en el próximo ciclo escolar (2012-2013), de la nueva cartilla de evaluación de los aprendizajes¹⁶.

Por otra parte, en el aspecto de infraestructura se ha avanzado mucho, por ejemplo, ahora el jardín

¹⁴ En aquel entonces la zona 50 comprendía 22 jardines de niños, actualmente integra solo 11.

¹⁵ Quienes en conjunto con la supervisión (se reconoce), han estado de cerca para el adecuado desarrollo de los proyectos que a lo largo de estos años se han implementando en el jardín, en especial el de Escuelas de calidad.

¹⁶ El Jardín participó en este año como escuela piloto en la incorporación de la nueva Cartilla de Evaluación para la Educación Básica.

cuenta con siete aulas, suficientes para atender la demanda considerando las limitaciones de espacio del terreno, dirección, servicios sanitarios, barda perimetral, patio cívico (techado), chapoteadero, muebles y material para cada salón, computadoras, entre otras cosas, y todo ello en buenas condiciones. No obstante que se reconoce que aún existen ciertas carencias en cuanto a espacios físicos y su acondicionamiento, también se aprecia que ha quedado en el pasado la época en que “por todo se batallaba” (E4pm).

Logros que todo el colectivo docente considera, no hubieran sido posible sin el compromiso y colaboración de los diversos órganos colegiados de la escuela, principalmente las Mesas directivas y los Comités de Participación Social que han estado muy activos, particularmente desde que la escuela se incorporó al programa de Escuelas de Calidad.

El compromiso de algunos integrantes de estos grupos se refleja en las siguientes expresiones:

[...] Aquí como lo tenemos (se refiere al Programa de Escuelas de Calidad), la maestra Coco desde que iniciamos nos dijo, “estamos en un programa”, tenemos que llegar a esta meta para poder hacer buenas cosas aquí, y por eso, nosotros también trabajamos todo el año en comisiones y por ejemplo, vendiendo producto lala, y desayunos a los niños en las mañanas, (interviene otra madre de familia): haciendo algunos eventos, vendiendo las fotografía..., (interviene otra madre de familia): o sea, ¡participamos!. (EGm1).

Otra madre de familia integrante del Consejo de Participación Social:

[...] Escuelas de calidad también exige mucho, pero mucho, y las mamás cuando no sabemos cómo se maneja esto, decimos “¡hay que fácil!, pero noo, cuando estamos adentro vemos que ¡hay no, no no!, ¡es muchísimo trabajo!, ¡mucho, mucho la demanda!, mucho lo que exige escuelas de calidad, el otro día estábamos con las cuentas la maestra coco y yo haciendo las cuentas y ordenando las facturas y no nos salían por

cuestión de centavos, entonces tuvimos que revisar todo nuevamente (EGm1).

Agencia colectiva y conocimiento es lo que han generado los proyectos emprendidos como parte del Programa Escuelas de Calidad; producto de los diversos intercambios entre todos los miembros que conforman la comunidad escolar, en especial padres y docentes, la agencia (voluntad) y el conocimiento (producto del aprendizaje) se ha conformado una *unidad de acción*¹⁷ en el Jardín de niños Juan Escutia, alrededor de un proyecto discutido y compartido, que desde el inicio y a pesar de grandes conflictos (como el no haber contado en un año con financiamiento), ha logrado perdurar, un proyecto en el que se pone en movimiento el diálogo, la reflexión sobre lo que está, se va haciendo y se desea hacer en el futuro.

El no haberse originado como un proyecto impuesto “desde afuera”, o como una obligación administrativa, fue clave para su desarrollo sostenido, desarrollo que obligó al colectivo a prepararse, a “retroalimentar la acción a través del aprendizaje y la evaluación sistemática”. Maestras y padres del jardín de niños Juan Escutia han aprendido durante estos nueve años a transformar la realidad que no les satisface, desarrollando actitudes y capacidades de actuación solidaria (Pérez Gómez, 1995) y de permanente interrogación (Santos Guerra, 2006). Además, tanto la directora como las maestras han sabido abrir los canales y crear las condiciones para la participación de los padres de familia, conformando un clima agradable y “trabajando con una alegría que contagia” (E6dir).

Ahora, el proyecto de Escuelas de calidad es visto por todos como un medio y no como un fin, pues ha sido como una especie de preparación para otros proyectos e iniciativas, como lo es el Proyecto de Escuelas de Tiempo Completo, el cual se pretende implementar en el jardín en el ciclo escolar 2012-2013. La alta implicación de las profesoras en el trabajo pedagógico y en el compromiso de éstas con el jardín y con la comunidad aseguran una dinámica permanente de transformaciones, todas dirigidas a

¹⁷ Retomo el concepto de Santos Guerra (2006).

lo que realmente importa y todos aquí parecen saberlo muy bien: el aprendizaje y desarrollo integral de los niños y ello, están consientes, de que se logra si no se continúa con “la cultura y el ejercicio de la planeación y la evaluación a través de la reflexión colectiva, [...] con la participación responsable de todos los integrantes de la comunidad escolar (SEP, 2010).

Para concluir: Donde nadie se quiere ir

Cuando me dijeron que había este lugar para mí, manifestó una educadora de las más nuevas en el jardín, pensé en lo que había escuchado con anterioridad por parte de otras maestras, “nadie se quiere ir, porque el jardín está en escuelas de calidad y es mucho trabajo”, aún así, me arriesgue y no estoy arrepentida, he aprendido mucho y trabajo a gusto, ahora no me quiero ir (E1d). Una madre de familia en el mismo sentido comentó: “Ahora no quiero que mis hijos salgan de preescolar, quisiera que continúen aquí, o que la escuela a la que van sea como esta” (E3m). Los sentimientos, deseos, y actitudes reflejados en estos comentarios, posiblemente tenga que ver con algo de lo que detallo a continuación y de lo cual muchas escuelas parecen carecer:

El Jardín de Niños Juan Escutia es una escuela donde todos parecen tener consenso y claridad respecto a su misión y visión, entendida ésta última como la escuela que se quiere construir a mediano largo plazo (SEP, 2006, p. 7), donde el compromiso colectivo se hace presente en el logro de aquellas metas que poco a poco van posibilitando la mejora del centro y en especial de los aprendizajes y participación plena de todo el alumnado, independientemente de su condición u origen.

La planeación y la autoevaluación han sido las herramientas fundamentales que el colectivo durante el proceso y en la acción ha aprendido también a perfeccionar, mediante éstas se han ido concretando y materializando ideas, aspiraciones, retos y objetivos

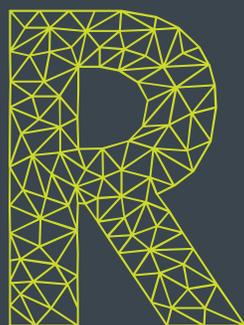
que a lo largo de cinco años el jardín ha ido considerando como prioritarios o más pertinentes para enfrentar sus problemáticas educativas (SEP, 2006, p. 11). No han sido prácticas que se hayan mejorado “de la noche a la mañana”, sin embargo, se han ido incorporando y haciendo imprescindibles en cualquier actividad que se emprenda actualmente dentro del jardín.

Por otro lado, en este centro escolar todos tienen la palabra y son escuchados y esto último los alumnos lo saben muy bien, quienes parecen tomarse muy en serio el papel que les corresponde¹⁸. En suma existe una participación y un interés genuino que permite la cohesión y el establecimiento de acuerdos, cuando es necesario se aclara, se informa, se dialoga y se establecen nuevas y renovadas alianzas con los padres de familia, sobre todo y a pesar de haber pasado por eventos críticos o de conflicto en el pasado.

¹⁸ Me llamó la atención un pequeño de aproximadamente cinco años, que interrumpe una de mis entrevistas con la directora en la hora del recreo. Al entrar al lugar le dice a la directora que hay un niño tirando basura en algún lugar del patio y que otro más están “hablando feo”. La directora le presta atención y de manera paciente le da unas sugerencias. El niño salió de la dirección, y continuamos con la charla. Supe después que ese niño era el presidente de la asociación de alumnos del kínder y que estaba de alguna manera desempeñando su rol.

Referencias

- Delory-Momberger, C. (2009).** *Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: CLACSO coediciones
- Gronn, P. (2000),** *Distributed properties: a new architecture for leadership*. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338.
- INEGI. (n.d.).** *Sistema para la consulta de información censal (SCINCE Versión 05/2012)*. Consultado el 18 de julio de 2012, de http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/scince2010.aspx.
- La Rosa, J. (1999).** *Narrativa, identidad y desidentificación*. En Larrosa, J. (Eds.), *La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación* (pp 607-628). México: FCE. Pp. 607-628
- López, J. (septiembre-diciembre, 2010).** *Confianza un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela*. *Revista Iberoamericana de educación*, septiembre-diciembre, (54), 85-106.
- Pérez Gómez, A. I. (1995).** *Autonomía Profesional del docente y control democrático de la práctica educativa*. En Congreso Internacional de Didáctica (Eds.), *Volver a pensar la educación* (pp 339-335). Madrid: Morata.
- Santos, Guerra, M.A (2006).** *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SEP. (2010).** *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. Consultado de <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/MatGestModulo1.pdf>
- ____ (2006). *Plan estratégico de Transformación escolar*. Consultado de <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/3-PETE.pdf>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006).** *Professional learning communities. A review of the literature*. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-257.
- Wenger, E. (1998).** *Comunidades de Práctica: Aprendizaje, Significado e identidad*, Barcelona: Paidós.
- Zafiris D. Voulalas, Fenton G. Sharpe. (2005).** *Creating schools as learning communities: obstacles and processes*. *Journal of Educational Administration*, 43 (2),187-208.



Responsabilidad social en el entorno de las Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación

70

Dolores Gutiérrez Rico
Universidad Pedagógica de
Durango
lolitarico@hotmail.com

**Juan Antonio Mercado
Piedra**
Universidad Pedagógica de
Durango
antonio_america10@hotmail.com

Resumen:

La Responsabilidad Social en las Instituciones de Educación Superior consiste en una mejora de la calidad humana de la comunidad académica, administrativa y estudiantil, con principios éticos más allá del discurso institucional que promueva valores sustanciales que trasciendan en la sociedad. En el presente ensayo, se reflexiona sobre el tema Responsabilidad Social en las Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación. La reflexión parte desde tres puntos esenciales: a) Las Instituciones de Educación Superior ante una era líquida, b) La responsabilidad social desde la postura de organismos internacionales y c) Las Instituciones formadoras de profesionales de la educación y el entorno como institución socialmente responsable. Concluyendo en que las IES, deben formar profesionales con mayor compromiso social, que se hagan responsables de las acciones sociales que beneficien su entorno y transformen una realidad individualizadora para el beneficio de futuras generaciones que estarán enfrentando retos mayores.

Palabras clave: Responsabilidad Social, Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación.

Abstract

Social Responsibility in Higher Education Institutions is an improvement of the human quality of the academic, administrative and student community, with ethical principles beyond the institutional discourse that promotes substantial values that transcend society. In this essay, we reflect on the topic of Social Responsibility in the Training Institutions of Education Professionals. The reflection starts from three essential points: a) Institutions of Higher Education before a liquid era, b) Social responsibility from the position of international organizations and c) Institutions that train professionals in education and the environment as a socially responsible institution. Concluding that HEIs should form professionals

with greater social commitment, who are responsible for social actions that benefit their environment and transform an individualizing reality for the benefit of future generations who will be facing greater challenges.

Key words: Social Responsibility, Training Institutions of Education Professionals.

Introducción

El desarrollo sostenible establece tres conceptos sustanciales que predominan dentro del anhelo social del individuo: la economía, la sociedad y el medio ambiente. Este trinomio conceptual que pareciera desfasado de la realidad actual, se ha definido como el desarrollo capaz de satisfacer las necesidades humanas sin limitar el accionar del sujeto en su concepción de un bienestar del porvenir que concibe sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones y satisfacer sus propias necesidades, a pesar del impacto que hoy día se presenta en una sociedad de constante cambio y evolución.

Las Instituciones de Educación Superior (IES), enfrentan retos decisivos que trasciendan más allá de sus académicos, administrativos, estudiantes y autoridades, a través de un trabajo arduo que transforme la realidad social en cuanto a los derechos humanos, el respeto a su país, el respeto y consideración hacia los demás, el emprender para mejorar las estructuras sociales, el formarse como buenos ciudadanos que son conscientes de la toma de decisiones más asertivas para su comunidad, estado y país.

La intención de este trabajo es reflexionar sobre el tema responsabilidad social en las Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación y analizar una serie de factores que impactan fuera y dentro de los centros de estudio, con el fin de transformar una realidad ya existente para dar paso a un cambio que beneficie a las futuras generaciones.

La reflexión parte de tres puntos esenciales: a) Las Instituciones de Educación Superior ante una era líquida, b) La responsabilidad social desde la postura de organismos internacionales y c) Las Instituciones formadoras de profesionales de la educación y el entorno como institución socialmente responsable. Finalmente un colofón que establece una serie de

perspectivas centradas en lo que pueden hacer las Instituciones de Educación Superior en la actualidad.

Desarrollo

Las Instituciones de Educación Superior ante una era líquida

Las Instituciones de Educación superior hoy en día viven en una realidad paralela a los acontecimientos frenéticos que aquejan a la sociedad. El idealismo romántico que se forja en el mundo del conocimiento sueña lo más para realizar lo menos y establecer una serie de pasos para coadyuvar al desarrollo consiente de los problemas que aquejan a un sujeto que se encuentra en una disyuntiva, pertenecer a un mundo social individualizado.

El filósofo contemporáneo Octavi Fullat (2010), mencionó en entrevista en CNN, que el ser humano transita en la era posmoderna con dos valores que han perdurado: la dignidad y la eficacia, este último un concepto que es útil para vivir en la sociedad líquida que visualiza Zygmunt Bauman como metáfora de liquidez que intenta dar cuenta de la precariedad de los vínculos que como seres humanos se presentan en una sociedad individualista y privatizada, marcada por el carácter transitorio y a la vez volátil de sus relaciones (2003).

La formación académica del egresado, debe estar vinculada al carácter de innovación y responsabilidad social que como ciudadano debe realizar para tener cambios positivos en su comunidad. Las instituciones por su parte deben comprometerse a formar profesional consientes de las necesidades que afectan a una sociedad moderna con caducidad. Por ello las instituciones que forman profesionales de la educación, tienen un mayor compromiso de preparar ciudadanos responsables, críticos y conscientes de su entorno social, porque el día de mañana tendrán a su cargo la formación de niños, adolescentes y jóvenes que se desenvolverán en un contexto coartado por la avaricia del ser humano. Este profesional formado en una responsabilidad social, podrá ubicarse en cualquier contexto educativo en donde sus propuestas podrán impactar de manera positiva o negativa.

Los ajustes educativos que empezaron a aparecer desde inicio de sexenio sacudieron las tradiciones

de la práctica docente en las que se vivían, dando inicio a una inseguridad personal y social, desdibujando las expectativas y dando paso a una serie de cuestionamientos: ¿A dónde vamos?, ¿qué se pretende?, ¿en realidad esto lleva a una verdadera internacionalización?... preguntas que demandan una reflexión en un imaginario pedagógico que según Laudo Castillo (2014), se pudiera concebir como el conjunto de supuestos pedagógicos subyacentes a una sociedad en un momento histórico dado, a través de los cuales se sustentan y adquieren sentido sus ideas, creencias, teorías y prácticas educativas (p. 5) que hoy en día se encuentra ante una sociedad líquida.

Partiendo del supuesto de este autor y haciendo una analogía con el sentido de una «pedagogía líquida» que se discute en este trabajo, es referirse a una concepción colectiva subyacente, una suerte de discurso pedagógico en el sentido de un patrón conceptual que condiciona la manera en que la realidad educativa es percibida, explicada y orientada (p. 6).

Las IES se encuentran entre un abismo social demandante, global, y castrante que desvirtúa el rumbo y pone en duda el quehacer y solución de los retos que presenta una sociedad neocapitalista, que se escurre entre proyectos políticos sin rumbo, hechos al vapor y sin ninguna responsabilidad social, que distanta de replantear lo que se vive en la actualidad, para afrontar una serie de cuestionamientos que buscan un mundo inclusivo (¿inclusivo?) cuando se segrega a la persona con discapacidad o al indígena, cuando no se tiene una cobertura y economía sólida, cuando las políticas de educación buscan sus propios intereses, o bien cuando el campo de la investigación en la mayoría de las instituciones está por debajo de la media.

Los actores educativos conciben un tipo de educación, una existencia de lo que se presencia, pero sobre todo un discurso donde las expectativas están centradas a la era que se observa. Esa era que caduca en un abismo de información que distancia las relaciones sociales; el discurso paralelo de la acción social que se vuelve una utopía con lo que se enseña y se aprende.

Por ello replantear la educación superior en un contexto de vanguardia permite establecer movilidad

de pensamiento, en buscar las mejores propuestas para no caer en el olvido o la indiferencia, que tanto mal le hace a una sociedad que busca dar respuesta a un existencialismo institucional que está desfasado de la realidad social.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI, aprobada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, organizada por la UNESCO (París, octubre de 1998), estableció las directrices para las actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados (artículo 6, inciso b).

Asimismo, la UNESCO (1998), en el artículo 6, define entre sus funciones y misión la orientación a largo plazo fundada en la pertinencia, la cual debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que hacen. Esto implica normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y una mejor articulación con los problemas de la sociedad y el mundo del trabajo, con base en las necesidades sociales, comprendiendo el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente; lo que deja en claro el compromiso de las instituciones en los contextos donde la particularidad es el bienestar del ser humano, salud, educación, cuidado ambiental, gestión empresarial, entre otros.

La responsabilidad social desde la postura de organismos internacionales

En el 2009, se llevó a cabo en París la Conferencia de la UNESCO que ratifica la responsabilidad de las instituciones de educación superior con el desarrollo sostenible. En su declaración se afirma que la educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar los desafíos globales.

Los retos que la educación superior hoy día presenta, no debe desvirtuarse de la imperiosa necesidad de lograr más información, apertura y transparencia en relación a las diversas misiones y actuaciones de cada establecimiento de enseñanza (UNESCO, 2009). Los centros de educación, en el

desempeño de sus funciones primordiales (investigación, gestión, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico, una ciudadanía activa, contribuyendo en el desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como la consolidación de los derechos humanos y la igualdad entre los sexos.

La UNESCO estableció en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009), los principios que redefinen la misión y el quehacer de las IES en los nuevos escenarios, considerando la responsabilidad social como uno de los pilares de la nueva agenda mundial para potenciar su contribución en la erradicación de la pobreza y el desarrollo sustentable (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES, 2012), atendiendo las demandas y las propuestas de las universidades, comunidades académicas y gobiernos.

De acuerdo al Pacto Mundial de las Naciones Unidas, el sector educativo puede aumentar el conocimiento y la comprensión de la ciudadanía corporativa, para formar líderes del futuro que ayuden al desarrollo de políticas que contribuyan al bienestar a través de la innovación y responsabilidad social. La contribución de las Universidades Pedagógicas para fomentar un liderazgo social, va más allá de transformar con buenas prácticas pedagógicas la visión del mundo; para ello es necesario trabajar mediante la investigación y la gestión del conocimiento en estrategias, herramientas y políticas que sienten las bases para un cambio social de fondo, que ayude a formar ciudadanos con amplia responsabilidad social.

Actualmente más de 500 instituciones educativas son parte del Pacto Mundial, las cuales llevan a cabo prácticas de responsabilidad social y rinden cuentas a través de indicadores previamente establecidos por la ONU que son plasmados en un informe público anual, lo que permite realizar un benchmarking para mejorar y unificar los criterios a nivel internacional.

Por su parte François Vallaey, asesor del Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC-IESALC-UNESCO); se

ha convertido en un personaje comprometido en el trabajo de la responsabilidad social universitaria; convencido de que este tema permite dar un rostro diferente tanto dentro como fuera de la institución, ejemplo de ello es el proyecto “Universidad: construye país” que se está trabajando en Chile, país latinoamericano que promueve este tema en 13 universidades, con el propósito de propagar el concepto y la práctica en esta área.

Los cuatro ámbitos que plantea Vallaey et al. (2009) tienden a la mejora continua de la universidad con el propósito de aportar permanentemente a la evaluación, actuación y aprendizaje institucional, que se establece a partir de:

- **Ámbito organizacional:** es la actividad de la institución en torno a un proyecto universitario, con una estructura que lo desarrolla y unas políticas concretas que lo promueven.
- **Ámbito educativo:** la institución se encarga de la formación de sus estudiantes, con una vocación profesionalizante y cívica.
- **Ámbito del conocimiento:** la institución investiga, produce saber y lo transmite.
- **Ámbito social:** la institución forma parte de la sociedad e interactúa con otros agentes, colectivos y comunidades, tanto a nivel local como global.

Según Vallaey et al. (2009), la responsabilidad social universitaria requiere considerar los impactos que la institución genera en su entorno; agrupados en cuatro ámbitos: organizacional, educativa, cognitiva y social, que deben desarrollarse de manera normativa en las instituciones de educación superior.

Para el autor el concepto de RSU “Es una política de gestión de la calidad ética de la universidad que busca alinear sus cuatro procesos (gestión, docencia, investigación y extensión) con la misión universitaria, sus valores y compromiso social, mediante el logro de la congruencia institucional, la transparencia y la participación dialógica de toda la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, docentes, administrativos) con los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitarios y necesitados de él, para la transformación efectiva de la sociedad hacia la solución de sus problemas

de exclusión, inequidad y sostenibilidad” (Vallaey, De la Cruz y Sasia 2009).

A partir de estos parámetros, cada universidad puede plantear su propio esquema de responsabilidad social universitaria, que beneficie a su comunidad académica y estudiantil y que impacte en su entorno social. Es necesario aclarar que esta estrategia permite una autonomía responsable por parte de las instituciones y las modificaciones que se realicen deben estar pensadas en el bienestar social de los participantes.

Por ello se debe trabajar en la RSU para plantear un escenario en donde la habilidad y efectividad de las universidades sea el puente de transformación y enlace en la comunidad, que siga los objetivos de desarrollo sostenible con la intención de establecer una concientización de los problemas que aquejan a la sociedad.

Las Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación y el entorno como institución socialmente responsable

La globalización ha dejado de ser una palabra elitista y colocarse en el imaginario colectivo para dar paso a un entendimiento del mundo como manifestación de un estado de cosas reales que se fundamenta en dos pilares básicos: las nuevas tecnologías y la hegemonía de la corriente neoliberal (Chomsky, N. et al, 2002; p.140) que se establece en México para dar paso a los diversos sectores como el público, el privado y el llamado tercer sector, a trabajar en colaboración para el beneficio de los grandes capitales, que no pueden estar exentos de asumir acciones de responsabilidad social.

Por ello la reflexión acerca de la RSU recién empieza a darse en el ámbito universitario, conscientes de que en los últimos tiempos la responsabilidad social se ha constituido en una dimensión ética que toda organización o institución debe tener como parte de su visión y su actividad diaria.

Las Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación, toman un carácter importante en la reflexión y el compromiso social por cumplir con estas políticas, ya que si los cambios son vorágines y en ocasiones sin plataformas conscientes y analizadas, se requiere una visión de conformar aquellos

programas educativos que movilicen las estructuras hacia la formación de ciudadanos con valores y con un sentido de responsabilidad.

Las Universidades Pedagógicas, en su carácter de transformación, requieren de estar vinculados a las necesidades de su población, ampliar la cobertura y emancipar un pensamiento libre, de cambio y crítica, subyacente al pensar de los diversos grupos sociales que conforman a la sociedad moderna.

Los actores educativos que conforman estos espacios de formación requieren desarrollar las bases que plantea Vallaey, en cuanto al desarrollo de conocimiento, cuidado ambiental, gestión, investigación etc. y apegarse a la agenda 2030 que establece la ONU a través de una educación que garantiza la inclusión y equidad de calidad, que promueve oportunidades de aprendizajes permanentes.

La era actual plantea profesionales de la educación con un carácter global, en donde el interés por los planteamientos que refiere la Agenda 2030, sean parteaguas de cambios en los futuros profesionales que transforme la realidad actual y que establezca un cambio de habitus que para Bourdieu (1997) es esencial en los esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social

En el 2015, la ONU plantea 17 objetivos trascendentales para el beneficio social de las personas: reducción de la pobreza; hambre cero; la salud y el bienestar; educación de calidad; igualdad de género; agua limpia y saneamiento; energía asequible y no contaminante; trabajo decente y crecimiento económico; industria, innovación e infraestructura; reducción de las desigualdades; ciudades y comunidades sostenibles; producción y consumo responsable; acciones por el clima; vida submarina; vida de ecosistemas terrestres; paz, justicia e instituciones sólidas y alianzas para lograr objetivos (Naciones Unidas, 2015) con la finalidad de que los países puedan enmarcar acciones para combatir estas situaciones que mantienen al mundo en declive.

Las Universidades Pedagógicas no deben estar exentas de estas problemáticas sociales que se establecen en la agenda 2030, al contrario debería trabajar con su comunidad educativa estos objeti-

vos que son elementales para un buen desarrollo social que trasciende más allá de las aulas.

La responsabilidad social que recae en las instituciones formadoras de docentes es doblemente grande, porque son las encargados de preparar a los actores principales de un cambio social que se establecen en las aulas como formadores de nuevas generaciones que requieren de un sentido ético y social, para cambiar un mundo individualista, sin sentido colaborativo y egoísta de sus acciones sociales.

Las licenciaturas en Ciencias de la Educación, Intervención Educativa, Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena y los programas de posgrados de la Universidad Pedagógica de Durango, no están ajenos de los objetivos internacionales que instituye la ONU. Los programas curriculares que se imparte a la comunidad educativa de la institución se preocupan por un sentido innovador, de discusión social, y quehaceres pedagógicos, que ayuden al desarrollo social en temas tan importantes como: la inclusión, las comunidades vulnerables, zonas indígenas, el respeto al género, la diversidad y el cuidado del medio ambiente, etc., que son importantes para el bienestar social.

La universidad esta consciente de las necesidades que aquejan a la sociedad y tanto académicos como estudiantes requieren plantear nuevos campos de conocimiento y realizar investigaciones que permitan fortalecer los cuadros científicos en el ámbito educativo, pero fundamentalmente preservar los derechos y valores universales, que transformen una realidad social que se encuentra en la opacidad del desarrollo económico de los grandes capitales.

Por ello, dentro de sus prioridades se encuentra la formación de investigadores quienes uniendo esfuerzos con aquellos académicos que se encuentran consolidados, coadyuven en la construcción de saberes para bien de la educación, desarrollen líneas de investigación que impacten en la comunidad, sin olvidar que como institución de educación superior requiere enfrentarse a las constantes discusiones para establecer plataformas firmes que consoliden el desarrollo económico, social y ambiental del individuo.

En donde docentes actúen dentro de una buena

práctica, que el sentido de innovación y replicabilidad sean una constante, del ser asertivos con su comunidad y vincularse con el exterior para conseguir los objetivos establecidos como prioritarios para el desarrollo sustentable de una comunidad,

No es posible estar en el contínuum de formar profesionales carentes de un sentido de responsabilidad, es una nueva era, y por tanto requiere nuevos ciudadanos, que enfaticen y marque un rumbo diferente en su andar por el mundo que si bien es necesario mantener un equilibrio entre lo económico, social y ambiental, no descuide la parte colaborativa del otro que marca una pauta para el porvenir de las futuras generaciones.

Conclusión

Las Universidades Pedagógicas requieren reflexionar sobre un nuevo sentido social, atender las requisiciones de la educación moderna, para despertar en una realidad distinta que abra la puerta hacia un hábitat de cambio, que busque dar sentido a los problemas sociales que aquejan a la sociedad y pasar de ser una población estéril, a una población activa con responsabilidad social.

Para cumplir con este fin es necesario establecer vínculos con otras instituciones de índole humanista, que permitan unir esfuerzos para conformar cuadros de profesionales responsables, que prioricen lo social sobre lo económico y busquen ese trinomio perfecto entre ambiente, economía y sociedad.

La tarea no es fácil, es necesario trabajar en los 17 objetivos establecidos por la ONU; una responsabilidad amplia para las instituciones de educación superior que se encuentran desfasadas de una realidad líquida que se escapa de las manos por los frenéticos avances tecnológicos y sociales que se suscitan día a día.

Este panorama adverso que aqueja a las instituciones educativas, debe estar siempre presente en los investigadores, académicos, administrativo y estudiantes para buscar soluciones a los problemas actuales que aquejan a la comunidad. Fomentar una responsabilidad social universitaria es darles un papel importante a los actores que construyen la institución, para que tomen decisiones que beneficien de manera crítica, participativa y propositiva a todos.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES. (2012). *Inclusión con Responsabilidad Social: Una Nueva Generación de Políticas de Educación Superior.* México: ANUIES.

Bauman, S. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Barcelona, España: Gedisa.
Bourdieu P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México: S. XXI

Castillo, L. (2014) *La pedagogía líquida: ¿Imaginario pedagógico o teoría de la educación?* Universidad de Salamanca. revistas.usal.es. Buscado el 10 de octubre 2017.

Chomsky N, Garcia-Albea J, Gómez J, Domenech A y Comas D. (2002). *Los límites de la globalización.* Ariel.

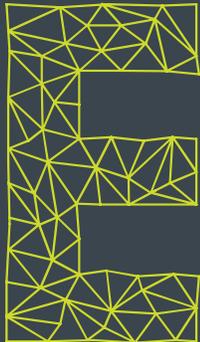
Fullat, O. (2010). *Posmodernidad e incertidumbre.* CNN en español Carmen Aristegui, 4 de Noviembre.

Organización de las Naciones Unidas (2017) *Agenda 2030. Objetivos de Desarrollo sostenible.* NoticiasONU. En:http://www.un.org/spanish/News/story.asp?NewsID=37697#.Wd_gMVvWzIU. Buscado el 9 de octubre 2017

UNESCO. (5 de Julio de 2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.* Obtenido de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

UNESCO. (9 de octubre de 1998). *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.* Obtenido de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Vallaes, F., De la Cruz, C. y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos.* México: Mc Graw Hill Interamericana.



valuación del profesorado en México. Breve recuento.

**Mtra. Martha Remedios Rivas
González**
Universidad Pedagógica de
Durango
martharemedios@yahoo.com.mx

Resumen:

Este trabajo tiene como propósito general, conocer la estructura y funcionamiento de los sistemas de carrera docente y evaluación del desempeño docente en los diferentes países de América y Europa con vistas a aportar algunas ideas que puedan ayudar a formular políticas sobre estos elementos en América Latina. Concretamente, se plantearon los siguientes objetivos específicos: - Identificar las características básicas en los sistemas de carrera y evaluación del desempeño docente de los países de América y Europa. Detectar regularidades y diferencias entre las diferentes opciones tomadas. Establecer tendencias y modelos generales en los sistemas de carrera y en la evaluación del desempeño docente.

Palabras Clave: sistemas de carrera, evaluación magisterial, evaluación del desempeño docente.

Abstract

The purpose of this work it's to known the structure and functioning in the teacher career systems and the teacher's performance evaluation in Latin America's and Europe's different countries, pretending to provide some ideas that would contribute to formulate politics in that matter. Precisely, there are the following specific objetiv: To identify the basic characteristics in the teacher's performance evaluation and career systems in Latin America's and Europe's different countries. Identify irregularities and differences beetwen the different options taken. To establish trends and models into the teacher's performance evaluation and career systems.

Keywords: s career systems, teacher's evaluation, teacher's performance evaluation.

Introducción

Actualmente el magisterio mexicano, específicamente, los docentes que laboran en el nivel de educación básica, han vivido momentos convulsos y estresantes, cargados de incertidumbre y de preocupación respecto a la implementación de la evaluación del desempeño docente, estrategia de política educativa que ha venido a transformar el contrato colectivo de trabajo a partir de la de la reforma al Art. 3º, y 73 constitucionales, bases legales que sustentan la implementación de la Ley del Servicio Profesional Docente, el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y la creación de un Sistema de Información y Gestión Educativa.

En ese contexto de cambios laborales del desempeño de la docencia, pero no del ser docente, F. Javier Murillo Torrecilla (2006) en una investigación publicada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), denominada: "Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa; menciona que...

Una de las actuales preocupaciones de los sistemas educativos de América y Europa es la de desarrollar sistemas de carrera docente y de evaluación del desempeño docente que contribuyan al desarrollo profesional de los maestros y profesores y, con ello, a la mejora de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, más allá de esa común preocupación, las decisiones adoptadas en cada país han sido radicalmente diferentes en su planteamiento y desarrollo. Entonces, se puede afirmar, que hay más diferencias que analogías entre los diversos sistemas educativos.

En dicho estudio, Javier Murillo Torrecilla señala que... La evaluación del desempeño docente es un tema altamente conflictivo, dado que en él se enfrentan intereses y opiniones de los políticos y administradores, de los docentes y sus sindicatos y de los estudiosos sobre la materia. De esta forma, no es de extrañar que no esté generalizada la práctica de la evaluación del

desempeño docente en Europa y América¹. Pero todavía la discusión sobre estos campos está cargada de tensión. Por un lado están las diversas perspectivas teóricas que subyacen en cada propuesta, y por otro lado, están los procesos de implementación, que casi siempre están cubiertos por el velo del control y la sanción. *Como aparenta ser el caso mexicano*², al ser la evaluación del desempeño una evaluación de alto impacto al sujetar los resultados a la separación del cargo del docente frente a grupo ¿Qué actividades o desempeños desarrollará? Esto es una cuestión sin respuesta clara, se promete acompañar del planteamiento eventual de esquemas de retiro voluntario. Habrá que valorar en un futuro qué tanto esta medida provocará el retiro anticipado de muchos profesores y profesoras mexicanas y qué tanto se mejoran los procesos de profesionalización docente y que tanto mejoran los resultados de aprendizaje de los estudiantes, será cuestión de tiempo y de espera.

Lo que es claro es que en los últimos años en Latinoamérica se está extendiendo el desarrollo del sistema de evaluación del desempeño docente, como instrumento para impulsar una supuesta mejora de la calidad de la docencia. Sin embargo, esa tendencia no es común en todos los países, muchos de ellos optan por sistemas de autoevaluación, ligados frecuentemente a procesos de evaluación interna en cada escuela, siendo ésta la estrategia más eficaz de lograr mejorar el desempeño docente (Murillo Torrecilla, 2006).

La puesta en marcha de un sistema de evaluación del desempeño docente debería siempre estar precedida de un profundo debate y sólo ser implementado cuando haya una general aceptación por parte de la comunidad educativa, fundamentalmente de los docentes. Sin duda alguna, los sistemas de evaluación impuestos no logran alcanzar el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza (Murillo Torrecilla, 2006). Este señalamiento no ha sido considerado por las autoridades educativas mexicanas, por la forma

¹ Resulta en ese sentido especialmente llamativo el caso de Finlandia, país que se ha convertido en estos años en el símbolo de la calidad de la educación, donde no sólo no existe evaluación externa de docentes o centros, sino que es un tema que ni siquiera está en debate. El sistema educativo finlandés se basa en la confianza sobre el docente y su profesionalidad, así como en el buen hacer de los centros educativos. De esta forma, destaca, frente a otros países, por el alto reconocimiento social de la profesión docente. (Murillo Torrecilla, 2006)

² Cursivas de la autora

de implementar la política evaluativa del desempeño docente, incluso no se ha planteado de forma explícita la evaluación interna y/o externa de esta política educativa ni del proyecto mismo.

Por lo anterior, qué podría esperarse de un Sistema Educativo que está dando claras muestras de recentralización, de autoritarismo y de simulaciones de consulta a los profesores³; por ejemplo, cuando ya se había implementado la evaluación se procedió a realizar dos consultas para intentar definir qué es un buen docente, cuando se supone que los propios planteamientos deberían de tener definido de antemano qué se entiende por calidad de la educación y cómo se valorará, así como cuáles son las dimensiones, criterios y/o perfiles que definen de manera clara al docente idóneo o a un docente mexicano profesional que tenga posibilidades de realizar el trabajo educativo en mejores condiciones académicas.

En ese sentido, la evaluación del desempeño docente gira entorno a los siguientes supuestos:

- La práctica educativa es el factor principal para mejorar la calidad de la educación en México y para el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos.
- Si no se mejoran las condiciones de trabajo del maestro, entonces no mejorará su práctica docente.
- La identificación de aquellos aspectos a mejorar en el quehacer del profesor, puede lograrse a través de la evaluación del desempeño.
- La evaluación del desempeño docente contribuirá al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza.
- La evaluación del desempeño servirá como referente para la formación continua, y además tendrá impacto en los procesos

de Permanencia, de Promoción y de Reconocimiento marcados en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)⁴.

Considerando este marco referencial cercano al presente evaluativo, se considera necesario realizar este escrito con el propósito de abordar de manera general los antecedentes de la evaluación al profesorado mexicano. Breve recuento, debido a que el gobierno en turno (2013-2018) ha pretendido a través de spots televisivos, anunciar o hacer creer a la sociedad mexicana que la evaluación al magisterio mexicano es un invento nuevo, o una acción gubernamental de reciente creación.

Antecedentes. Contextualización

La intención de mejorar la calidad educativa en la educación básica es una necesidad que los Sistemas Educativos en el mundo se plantean de manera formal desde principios de la década de los 80's, el interés se hizo manifiesto en la Conferencia Internacional celebrada al respecto en Washington D. C. en mayo de 1984, patrocinada conjuntamente por la OCDE y las autoridades federales de Estados Unidos... la aparición del tema en la escena nacional e internacional y el interés de la OCDE en particular por el tema de la calidad procede de una tarea anterior, ... ello es ilustrado en los últimos pasajes del Informe Compulsory Schooling in a Changing World (OCDE, 1983), resultado de una investigación llevada a cabo a lo largo de cuatro años en el que se concluye que: "... durante los próximos diez años será prioritario el mejoramiento de la calidad de la escolarización obligatoria" (P. 154)⁵

La anterior necesidad y preocupación ha perdurado desde hace casi cuatro décadas, de esa fecha hasta hoy las formas se han diversificado a la par del desarrollo mundial y de la complejización de los sistemas educativos en el mundo y particularmente en nuestro país.

³ A decir de la propia voz de la Dra. Silvia Schmelkes, Directora del INEE, en una conferencia denominada: "la evaluación del desempeño docente", en el marco del II Congreso Internacional, competencias para la Innovación 2014, en la cual expresó así: En el caso de México, desde el INEE, se consultó a 60,000 profesores de educación básica y educación media superior, para preguntarles qué es un buen docente y qué es eso de la buena enseñanza, qué se puede entender por la buena enseñanza y cómo se puede evaluar, porque estamos convencidos que ese consenso es necesario. Esta encuesta que se hizo en línea, se complementó con una consulta a través de Googlebooks a maestros de diversos niveles educativos, de diferentes modalidades educativas, de diferentes entidades del país, aunque no se puede decir, que ese es el logro de un consenso al menos si tenemos muy representadas las voces de los docentes para partir a esa definición". En: unives.com.mx/conferencia-magistral-por-la-dra-sylvia-schmelkes-la-evaluacion-del-desempeño-docente/

Según el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), en los últimos años, las naciones del mundo han convenido en la importancia de medir el rendimiento educacional. Estiman que la evaluación de los actuales niveles de logro y la identificación de los obstáculos al progreso les permitirá mejorar el tipo, la profundidad y el alcance de la educación que ofrecen. (PREAL; 1998: P. 4) En ese sentido, América Latina no es ajena a las evaluaciones educacionales.

A fines de los años setenta, el Programa de Estudios Conjuntos para la Integración Económica Latinoamericana (ECIEL) completó un estudio comparativo del aprendizaje en cinco países, utilizando los instrumentos desarrollados por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento de los Alumnos (IEA). (PREAL; 1998: P. 4)

Desde principios de la década de los 80's la evaluación educacional se vincula de manera más estrecha a la necesidad de mejorar la calidad educativa en la educación básica

En 1991, Costa Rica, México, Chile y Colombia contaban con sistemas de evaluación. Desde entonces, casi todos los países latinoamericanos han dado inicio a algún tipo de programa. A través de un aporte del BID, la UNESCO ha apoyado un programa regional de evaluación para los alumnos de tercer y cuarto grados en lectura y matemáticas. Además, se ha incrementado la profundidad de las evaluaciones internacionales como asimismo el número de países que participan en ellas. (PREAL; 1998: P. 4)

En 1991, once países latinoamericanos (Costa Rica, Perú, Argentina, República Dominicana, Colombia, Guatemala, Venezuela, Chile, Ecuador, Brasil y México) asistieron a una reunión regional preliminar del TIMSS, pero sólo Colombia y México participa-

ron hasta el final. Además, sólo se informaron los puntajes de Colombia en la publicación del TIMSS. En el último minuto, México decidió no permitir la divulgación de sus puntajes, *seguro se avergonzaba de los resultados*⁶. (PREAL; 1998: P. 6) Los países en desarrollo también están haciendo esfuerzos por establecer sistemas de evaluación educacional a nivel nacional (PREAL; 1998, P. 12).

Para el caso mexicano, recordemos que nuestro país ingresa a la OCDE en el sexenio salinista (1988 – 1994) y al igual que el resto de los países integrantes ha sido participe de evaluaciones internacionales, con resultados desfavorables. Tanto los resultados de las evaluaciones de PISA y OCDE han aportado resultados importantes, señalando que la escolaridad de las madres de familia influye en el desempeño de los estudiantes.

A decir del Dr. Armando Loera Varela, "dichas evaluaciones sólo ranquean la pobreza latinoamericana, y por ende todas las escuelas son tratadas de igual manera, sin considerar sus diferencias... (2008). A las escuelas les son indiferentes los resultados y el Sistema Educativo Mexicano sigue sin entender y en la necesidad de que las calamidades del Sistema Educativo Nacional son provocadas exclusivamente por los profesores, olvidando el resto de los elementos que integran e influyen en mejores logros académicos y en el acrecentamiento del capital cultural de la y los mexicanos.

En el año 2015, se emprendió una campaña encarnizada de desprestigio contra el magisterio mexicano, campaña iniciada desde principios de la administración de Enrique Peña Nieto y con el apoyo de la organización "Mexicanos Primero", quien se encargó de difundir una película filmada expreso para ello: "De panzazo"; el Instituto Mexicano para la Competitividad⁷ (IMCO) y Televisa, bajo intereses polí-

⁴SEP. (2015). Sistema Nacional del Registro Profesional Docente. Evaluación del Desempeño Docente 2015-2016. En: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/permanencia_docentes/inicio/

⁵ Estos datos son citados a partir del Informe Internacional: "Escuelas y calidad de la enseñanza". OCDE. (1991, P. 13 – 14)

⁶ Las cursivas son de la autora

⁷ Quien señaló que hay 70 docentes que ganan más que el presidente de la República, cuyo sueldo mensual es de 193 mil 478 pesos; este "mapa salarial", calculó que 91 mil 129 profesores entran en el 10 por ciento de los hogares más ricos de México por el sueldo percibido. En total, hay un desvío de 343 millones de pesos en nóminas fantasmas, señaló el IMCO.

tico-empresariales, sin considerar que de panzazo estaba el país entero debido a la “guerra contra el narco...”.

En principio la calidad educativa debe ser definida y comprendida, para Armando Loera (2008), la calidad tiene tres dimensiones:

- 1) Es histórica por su dinámica, cambiante y comunitariamente construida.
- 2) Tiene que ver con la pregunta ¿A qué escuela pública aspiramos lo mexicanos?
- 3) Los profesores de qué manera debemos generar respuestas de lo que significa enseñar bien en escuelas diversas: multigrado, unitarias, rurales, urbanas, etc.
- 4) De acuerdo con Loera (2008), es urgente un gran debate sobre ¿Cómo queremos que sea nuestra escuela pública? y ¿Cuáles son los atributos que debe garantizar el Estado Mexicano? Considerando que su dimensión organizacional está fuera del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, de la Alianza por la Calidad de la Educación, de la Alianza por México y menos en la Reforma Administrativo Laboral (mal denominada: reforma educativa), donde es notable que no hay una sola apuesta al liderazgo académico, a concebir a la escuela más allá de los muros, los ladrillos y las computadoras, etc., y donde al profesorado sólo lo tipifica como “idóneo” o “imbécil” con base en una evaluación de la opción múlti-

ple, homogeneizante, sancionadora, coercitiva y hostigadora, característica de los gobiernos autoritarios.

Según data la historia de la evaluación de los maestros mexicanos, nunca este sector social ha vivido una campaña de desprestigio de tal magnitud como la está padeciendo en el sexenio peñanietista (2013 - 2018), en donde el empresariado representado por “Mexicanos Primero” en conjunto con el gobierno federal y utilizando a su favor los medios de comunicación de masas apoyándose en frases como: “retomaremos la rectoría de la educación”, “de panzazo”, “la evaluación para mejorar la calidad de la educación”⁹, lo cual intenta hacer creer a la sociedad la idea del maestro mexicano mal preparado, irresponsable, violento, agresivo y faltón, estereotipos que no fueron refutados en su momento por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), quien guardó silencio ante las amenazas del gobierno en turno tras el encarcelamiento de la Profra. Elba Esther Gordillo quien se convirtió en presa política después de que los mismos gobiernos priistas la convirtieron a la “Maestra” en una de las mujeres más ricas y poderosas de México.

El gobierno actual, se ha “olvidado” de que al maestro se le ha evaluado con fines de promoción desde antaño, con ordenamientos como: la Ley de Escalafón del Magisterio (movilidad), reformulada en 1933 por Bassols, como en la Ley de Inamovilidad (permanencia), promulgadas originalmente por Portes Gil en 1930 y con la expedición en 1947 de un nuevo

⁸ Cuando en la Reforma Constitucional de los Artículos 3ro., y 73 constitucionales no se define con claridad qué es la calidad de la educación, ni cómo la evaluación contribuirá a mejorar ésta. Tampoco deja claro cómo se evaluará cada uno de los componentes del Sistema Nacional de Evaluación., ni bajo qué proyecto educativo o cuál escuela pública se aspira como mexicanos.

⁹ Esto ha sido parte de la campaña de desprestigio contra el magisterio nacional que ya había sido iniciada por el gobierno federal en clara mancuerna con organizaciones civiles de empresarios como “Mexicanos Primero” y el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO). Con respecto a la tipificación de magisterio agresivo, esto de ninguna manera es generalizable al magisterio y menos cuando la violencia política es generada por el gobierno en turno, claro, sin dejar de reconocer que en últimas fechas la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) ha exacerbado las medidas de protesta, rapando a maestros y maestras quienes asistieron a evaluarse en Tapachula y Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, esto derivado de un acuerdo en pleno.

¹⁰ El Escalafón vertical se define como un sistema organizado para someter a concurso los ascensos de trabajadores de base. El ascenso se refiere a la promoción de una categoría inferior a una categoría superior y se da cuando se crean nuevas plazas o se liberan las ya existentes por renuncia, por jubilación, por cese o por defunción. SEP. (2003). Cuaderno de discusión No. 12. Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional. Hacia una política integral para el desarrollo y formación profesional de los maestros de educación básica, en: Máximo B. Ortiz Jiménez. <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds12.pdf> (Consultado el día 4 de julio de 2015). Véase Ley de Escalafón del Magisterio de las Escuelas Primarias y de los Jardines de Niños dependientes de la SEP; en SEP, Memoria 1930, México, TGN, 1930, p. 223; citado por Arnaut, Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994, México, SEP (Biblioteca del Normalista), 1998.

Reglamento de Escalafón ¹⁰Arnaut, 1997: 64), mejor conocido como escalafón vertical, que operó desde ese tiempo hasta que se concluye su vigencia con la implementación del Programa Carrera Magisterial.

Ante la continua preocupación del gobierno mexicano por mejorar la calidad educativa de la educación básica, surge en 1987 el Esquema de Educación Básica¹¹, como una alternativa de promoción ante la demanda sindical de tiempo completo para los maestros de educación básica que les posibilitara el desarrollo profesional y les permitiera elevar y mejorar la calidad de la educación. Particularmente se buscaba favorecer, fortalecer e incrementar la capacitación y actualización del maestro, mediante estímulos económicos (CNCM, 2001: 35).

Según la propia Secretaría de Educación Pública, el Esquema de Educación Básica se formalizó en 1987 y terminó su vigencia en marzo de 1993, momento en el que fue captado por Carrera Magisterial. Era un sistema de estímulos que buscaba promover el mejoramiento de la calidad de la educación, mediante el pago de un estímulo por las horas dedicadas a actividades cocurriculares. Se ponderaban la preparación profesional y los años de servicio como requisitos para ingreso. No se previeron mecanismos de movilidad dentro de sus diferentes categorías y nunca tuvo mecanismos de control y seguimiento de las acciones de fortalecimiento curricular, por lo cual su impacto en la calidad de la educación nunca fue claro¹².

A principios de los años noventa, después de que se firma el Acuerdo Nacional para la Educación Básica (ANMEB, 1992), se implementa el Programa de Carrera Magisterial como un sistema de incentivos y de movilidad horizontal, esto en el año de 1993 por

acuerdo SEP-SNTE en la que se conformó la Comisión Nacional Mixta de Escalafón¹³ (CNME). Un año después, en 1994 se creó la prueba para los estudiantes de los maestros que estuvieran en carrera magisterial, esa prueba se llamó y se sigue llamando Factor de Aprovechamiento Escolar, esa no se creó en la Dirección General de Evaluación, pero se administraba desde la Dirección General de Evaluación, esa prueba no se aplicaba a todos los estudiantes, sino sólo a aquellos grupos donde el maestro estuviera en Carrera Magisterial y los resultados afectaban, digamos la evolución o la evaluación que se hacía del maestro en Carrera Magisterial ¹⁴.

Con base en lo anterior, al aplicarse la evaluación universal planteada en la Ley del Servicio Profesional Docente, publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 11 de septiembre de 2013, la cual complementa la reforma a los Artículos 3º., y 73 constitucionales¹⁵ y que según expresado por Emilio Chuayffet Chemor, Secretario de Educación, en comparecencia ante la Cámara de Diputados el día 23 de junio de 2015, el Programa de Carrera Magisterial que funcionaba junto al Escalafón Vertical, concluyen el día 31 de mayo del mismo año (2015).

En suma, es posible valorar que desde la década de los ochenta; es decir, desde hace más o menos cuarenta y cinco años hasta el día de hoy, el magisterio mexicano ha sido sometido a evaluaciones constantes con diversas modalidades a lo largo de este periodo de tiempo. Lo peor de todo es que sus resultados han sido más aprovechados para ir creando una tipificación social del docente que ha provocado su desvalorización social, por lo que es común escuchar: ¡Qué mal están los maestros! ¡Los maestros son

¹¹Según se cita en el documento de la SEP. (2003, p. 20). "Carrera magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional": El Esquema de Educación Básica (EEB), constituye otro intento por elevar la calidad de la educación. Este sistema de incentivos opera mediante el otorgamiento de un estímulo para el desarrollo de actividades de fortalecimiento escolar, como va para mejorar el desempeño profesional de los maestros.

¹²"Antecedentes de otros sistemas y estímulos de promoción", en: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm_antecedentes (Consultado el día 10 de julio de 2015)

¹³En 1947 la Comisión Nacional Mixta de Escalafón (CNME), integrada por dos representantes de la SEP, dos del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE y un presidente Arbitro nombrado en común acuerdo, funcionaba a través de cuatro grupos. Dos de ellos (I y IV) eran presididos por representantes sindicales y asciendan escalafonariamente a maestros, directores, inspectores primarios, directores de educación federal, personal administrativo, manual, obrero y de servidumbre; y los otros dos (II y III) eran presididos por representantes oficiales y atiendan al personal docente de las escuelas primarias, jardines de niños, técnicos y especialistas del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), del Instituto Politécnico Nacional (IPN), de la Escuela Nacional de Maestros (ENM),

flojos!, ¡los maestros son los únicos responsables de la baja y la mala calidad educativa!

Pero, falta cuestionarse ¿Por qué todos esos años de evaluación de los profesores no han mejorado la calidad educativa? ¿Por qué toda esa historia evaluativa del profesorado mexicano no ha aportado elementos para mejorar la formación inicial y permanente de maestros? ¿Se han evaluado en su tiempo cada uno de esas experiencias evaluativas implementadas por el gobierno? ¿Cuáles son las razones académicas y de política pública por las que se han cambiado por otras? ¿Esas experiencias evaluativas qué han aportado para el mejoramiento de la calidad educativa? ¿Por qué si desde los años 90's a la fecha se han incrementado las evaluaciones tanto a alumnos como a profesores parece que la calidad educativa no mejora y se continúa diciendo que "los maestros cada día están peor"? Si todas las pruebas estandarizadas tanto nacionales como internacionales coinciden en que los estudiantes están muy mal en español y matemáticas ¿Entonces qué sigue? ¿Continuarlas aplicando? ¿Para qué? Y tantas preguntas que faltan por hacer y por contestar.

A decir de Ángel Díaz Barriga: pareciera que el único responsable de lo que sucede en la educación es el maestro, los expertos curriculares no tienen la culpa, los diseñadores de pruebas no tienen la culpa, las autoridades educativas que no logran consolidar un nuevo proyecto educativo no tienen la culpa¹⁶, *el que las escuelas no cuenten con las condiciones materiales adecuadas, nadie tiene la culpa, el que el maestro viva hostigado constantemente no tienen la culpa, el que el sistema educativo se esté re-centralizando no tiene nadie la culpa, el que los maestros tengan*

que aplicar todos los programas que se le ocurren al gobierno aparte del programa educativo no tiene la culpa, decimos ¡A qué mal están los maestros mexicanos!, ¡Pues si de verdad, están muy mal! Entonces, si me explico, es como indignante el uso que se les da a las pruebas, es nada más como para decir, para que la sociedad diga que mal está la escuela, que malos maestros tenemos, pero hasta ahí.

...en general, primero ésta es una idea del conservadurismo norteamericano; que empezó aplicar con mucho éxito fundamentalmente Bush en su gobierno, que si quiero hacer cambios en la sociedad, en la educación voy a poner de mi lado a la sociedad en contra de la educación o de lo que está pasando en la educación. Qué es lo que está aconteciendo, salen los resultados, la prensa los toma y tenemos los encabezados de prensa, truenan los alumnos en matemáticas, México en los lugares más bajos de la OCDE, etcétera (Díaz Barriga, pp. 4-5)

Experiencias de evaluación del profesorado mexicano. Breve recuento

Con anterioridad a 1991, Chile y México eran los únicos países de la región que contaban con bastante experiencia en el área de las evaluaciones. El programa de evaluación de Chile estaba siendo aplicado desde 1980 y, a pesar de que México contaba con un programa de evaluación desde hacía varios años, las autoridades hicieron poco o nada por difundir los resultados (PREAL; 1998: p. 13).

En 1970, México estableció una oficina en la Unidad de Planificación Educativa de la Secretaría de Educación Pública, que finalmente se transformó en la Subdirección de Evaluación y Acreditación, con el

la Escuela Nacional de Educación Física (ENEF), Enseñanza Agrícola, Misiones Culturales, Secundarias, Normales, etc. Para mayor información consúltese SEP, Memoria 1947-1948, México, SEP, 1947, pp. 568-577; citado por Arnaut, 1998, p. 101. También puede consultarse: el documento denominado: Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional, edición a cargo de la Dirección General de Normatividad, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP. Serie Cuadernos de Discusión del año 2003.

¹⁴"La prueba ENLACE, entrevista a especialistas. Entrevista a Ángel Díaz Barriga", es realizada por: Héctor Núñez Rodríguez y Fabiola Ordóñez Sánchez, en: <http://revistaotroscaminos.com/Entrevista%20Diaz%20Barriga.pdf> (consultada el día 10 de julio de 2015).

¹⁵ Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en: Diario Oficial de la Federación de fecha: 26 de febrero de 2013. Consultado en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013 (10 de julio de 2015).

¹⁶"La prueba ENLACE, entrevista a especialistas. Entrevista a Ángel Díaz Barriga", es realizada por: Héctor Núñez Rodríguez y Fabiola Ordóñez Sánchez, en: <http://revistaotroscaminos.com/Entrevista%20Diaz%20Barriga.pdf> (consultada el día 10 de julio de 2015, p. 4).

propósito de estudiar las características y la calidad del sistema educacional del país (PREAL; 1998: P. 19).

Durante el período 1976 a 1982, la subdirección investigó el aprendizaje en una muestra representativa de alumnos que cursaban el cuarto y quinto grado. Los resultados de esta evaluación aparecieron en publicaciones científicas y especializadas, no siendo divulgadas de ninguna otra manera, y las autoridades les prestaron poca atención. En efecto, la información con respecto a la evaluación se transformó en un “secreto de estado” sólo conocido por un reducido número de profesionales de la educación de la Secretaría de Educación Pública.

En el año de 1988, el entonces presidente electo, Lic. Carlos Salinas de Gortari, solicitó a Héctor Aguilar Camín, director de la Revista Nexos, realizar un diagnóstico de la educación nacional, de tal manera que en ocho semanas se generara un reporte sintético y global de la educación nacional, sus principales rezagos y, asimismo, anticipar los desafíos que se le presentan al sistema escolar en el futuro inmediato.

...Esta empresa se guió por la idea de que en las condiciones actuales de la educación nacional es muy importante producir información sobre el estado que guarda el sistema educativo en México, estimular el debate y hacer participar más activamente a la sociedad civil en la toma de decisiones que se da dentro de este sector. Con esta idea en mente se convino con la Presidencia de la República la publicación de los materiales que resultaran de este ejercicio (Guevara Niebla; 1995, p.7).

Parte de los resultados: “México vive desde hace una generación una catástrofe silenciosa, su deterioro educativo... los pocos indicadores disponibles sobre la calidad del proceso educativo señalan sin excepción y en todos los niveles, que México es un país con promedio escolar inferior a cinco, un país de reprobados... México amplió su cobertura educativa, pero los resultados efectivos de la educación que imparte son deplorables... sea producido dentro del sistema un mecanismo de discriminación social, existe una desvinculación vertical y horizontal entre niveles y modalidades educativas y respecto a la evaluación: En el sistema de educación pública no hay mecanismos de evaluación continua y rigurosa

sobre sus resultados... en correspondencia con esa limitación, tenemos forma de medir los niveles de escolarización, pero no de saber el verdadero perfil de la educación que resulta de nuestros esfuerzos (Guevara Niebla, 1995, Pp. 7-16)

En 1992, el gobierno federal y las Asociaciones Gremiales Nacionales de Profesores acordaron un programa tendiente a modernizar la educación básica a través de su descentralización a nivel de los estados, tomando como responsabilidad del gobierno federal la responsabilidad de medir y evaluar el aprendizaje y asegurar la calidad de la educación básica y la capacitación de los profesores. Con este propósito, la Secretaría de Educación Pública se comprometió a apoyar las evaluaciones de los profesores, las evaluaciones en la sala de clases y aquéllas realizadas a nivel nacional.

El desafío de la calidad será, por largo tiempo, lograr que la extensa cobertura de la educación básica sea realmente una oportunidad para aprender; es decir, que ésta no constituye un privilegio ni un elemento de diferenciación o filtro social, sino que exista equidad en el acceso a experiencias de aprendizaje equiparables. La calidad se basa también en la pertinencia. Además, en un país pluricultural como México se requiere fomentar la interculturalidad en todos y para todos, y en la educación indígena la conservación, y el desarrollo de la propia cultura. (Zorrilla; 2002: P. 9)

Así, como parte de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica AN-MEB (1992), en la línea central de acción Revaloración Social de la Función Magisterial, se instituyó el Programa Nacional de Carrera Magisterial, el cual por iniciativa del SNTE, en el cuarto Congreso Nacional de Educación... se resolvió impulsar la reforma de los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial; por lo que en el Programa Educativo 2007-2012, la Secretaría de Educación Pública estableció el compromiso de “Abrir una nueva fase del Programa Carrera Magisterial acorde con las necesidades de actualización del docente y con los resultados de las evaluaciones educativas, compromiso que se formalizó con la Alianza por la calidad de la Educación (SEP-SNTE, 2011, p. 4)

En suma, por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), el Sistema Educativo Mexicano (SEM) ingresa a una reforma compleja. A diferencia de las reformas anteriores, ésta descentraliza el sistema, renueva el currículo, produce nuevos materiales, implanta programas compensatorios y nuevas formas de financiamiento, ingresa una nueva manera de evaluar a los profesores, hace obligatoria la secundaria y amplía el calendario escolar. (Zorrila; 2002: P. 1)

... el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en su primer Congreso Nacional Extraordinario, en Tepic Nayarit, en 1990, generó la propuesta de un Sistema de Estímulos para los Maestros de Educación Básica Pública. Consciente de esta necesidad la Secretaría de Educación Pública, en respuesta al Pliego General de Demandas de la Organización general, de ese mismo año, compromete la implantación de Carrera Magisterial ¹⁷(SEP-SNTE, 2011, p. 3)

El Programa Nacional de Carrera Magisterial fue suscrito el 14 de enero de 1993 por la autoridad educativa, Secretara de Educación Pública (SEP), y la representación sindical, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), a través de sus titulares y de la Comisión Nacional Mixta SEP-SNTE (CNCM), quien emitió los Lineamientos Generales para su operación¹⁸. Estos Lineamientos sintetizan un amplio proceso de estudio, análisis y negociación entre las partes, y constituyen uno de los planteamientos más audaces e integrales que se hayan construido en la historia de la educación pública

mexicana, para apoyar el desempeño y las percepciones del maestro (Moctezuma, citado por CNCM, 1996: 53).

En 1994, después de cinco años de evaluaciones de la calidad de la educación en México, la Secretaría emitió un informe acerca de los conocimientos y las habilidades de 480.000 profesores, asimismo del rendimiento de 2,8 millones de niños de educación básica y secundaria. Sus principales conclusiones fueron que los niños que habían asistido a la educación preescolar obtenían puntajes más altos que aquéllos que no lo habían hecho... (PREAL; 1983, p. 20)

A medida que los alumnos avanzan en la escuela, obtienen puntajes progresivamente más bajos que lo esperado; los puntajes más altos fueron obtenidos por los alumnos que habían asistido a la enseñanza preescolar, no estaban repitiendo el año, asistían a escuelas urbanas o privadas y tenían padres mejor educados en áreas urbanas; los niños de las escuelas indígenas y comunitarias con instalaciones escolares inadecuadas y profesores con menor capacitación obtuvieron los peores puntajes. (PREAL; 1998, p. 31)

Si bien las actitudes han cambiado desde entonces y actualmente se divulgan los resultados de las evaluaciones correspondientes a la escuela básica y secundaria, esto aún se hace con alguna ambivalencia. La característica más distintiva del sistema de evaluaciones de México es que ha evaluado sistemáticamente los conocimientos y la capacidad de los profesores. (PREAL; 1998, P. 20)

¹⁷ Como lo señala el documento denominado: Cuaderno de discusión No. 12. Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional. Hacia una política integral para el desarrollo y formación profesional de los maestros de educación básica. (2003). A finales de la década de los 80, en México se empezaba a generalizar la opinión de que el magisterio nacional vivía una desmoralización, producto, entre otras cosas, de la desprofesionalización y burocratismo del trabajo docente y de la falta de sentido e incentivos a su quehacer pedagógico. En este escenario, los maestros mexicanos y particularmente su organización sindical, empezaron a hablar de Carrera Magisterial. Muchas eran, sin duda, las confusiones e imprecisiones que el concepto representaba y representa hoy en día. Sin embargo, entonces como ahora, existe un propósito común: establecer y construir una alternativa de profesionalización de maestros en servicio que reconozca el esfuerzo personal en la obtención de los mejores resultados sin que los obligue a abandonar la función docente. Cuaderno de discusión No. 12. Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional. Hacia una política integral para el desarrollo y formación profesional de los maestros de educación básica. (SEP, 2003, p. 7), en: Máximo B. Ortiz Jiménez. <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds12.pdf> (Consultado el día 4 de julio de 2015).

¹⁸ "Los esfuerzos fueron múltiples y a diversos niveles de negociación; sólo de la Comisión Mixta SEP-SNTE, se realizaron 108 reuniones de trabajo y negociación (CNCM, 1996: 56) a través de tres comisiones mixtas, hasta concluir la propuesta", en: SEP. (2003). Cuaderno de discusión No. 12. Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional. Hacia una política integral para el desarrollo y formación profesional de los maestros de educación básica, en: Máximo B. Ortiz Jiménez. <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds12.pdf> (Consultado el día 7 de julio de 2015).

Los párrafos anteriores, sólo representan un recuento y una forma de contextualizar la evaluación del profesorado mexicano. Dicha evaluación, ha sido un distintivo del Sistema Educativo Mexicano para valorar la calidad educativa y para “mejorarla” desde los años 80’s, resultados que en sus inicios fueron ocultados a la opinión pública y al propio magisterio,... (PREAL; 1998: P. 24).

Finalmente, es importante señalar que entre los años 2008 al 2010 la SEP apoyó el desarrollo de una investigación educativa dónde se impulsó el diseño de estándares nacionales para la educación básica, proyecto en el que la colaboración los profesores dejó vislumbrar una posibilidad de evaluación del desempeño con sustento en la escuela y las comunidades de aprendizaje integradas por la comunidad educativa, pareciendo ser un esfuerzo importante, no fue considerado como un mecanismo para la evaluación universal en la educación básica mexicana. Los estándares nacionales representan una posibilidad entre otras de evaluación meritocrática justa, como lo solicitan hoy los maestros mexicanos, debido a que es de carácter criterial y permite al magisterio autovalorar sus necesidades y sus avances.

Consideraciones finales

La evaluación del profesorado mexicano a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI no es algo nuevo ni desconocido para las y los profesores mexicanos, tampoco para la sociedad, desde la década de los noventa a la fecha se han promovido acciones de transparencia y rendición de cuentas respecto de los procesos evaluativos sobre el trabajo docente y el logro educativo del alumnado.

Es posible expresar que entre la reforma educativa promovida por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 y la reforma a los Artículos 3º., y 73 constitucionales en el año de 2013 existen diferencias notables, la primera se planteó en un contexto descentralizador, en cambio la segunda bajo un planteamiento re-centralizador de carácter autoritario., en la primera se consideró el punto de vista del magisterio nacional a través del sindicato oficial, en la segunda, se le excluye y se encarcela a su líder.

En 1992 la evaluación se planteaba con el propósito

de premiar al profesorado y reconocer, fomentar y promocionar el prestigio social del profesorado, en el caso del 2013, se plantea con el afán de mejorar la profesionalización docente, de seleccionar a los mismos bajo etiquetas de idoneidad o no idoneidad y el mejoramiento salarial llegará como resultado del esfuerzo y la meritocracia.

La evaluación planteada en 1992 consideraba para los resultados de la evaluación la antigüedad, la actualización docente, el resultado de aprendizaje del estudiante y la coevaluación docente, la evaluación planteada actualmente confiere el resultado de la evaluación, al resultado de un examen, del contexto, de la opinión de padres de familia y alumnos.

En 1992 la evaluación no contenía el carácter de ser una evaluación de alto impacto; es decir, con consecuencias negativas para el profesorado; en cambio, la evaluación planteada desde 2013, contiene posibilidades de efectos perversos como el retiro anticipado del profesor del trabajo con el grupo escolar; aunque aún no es claro qué actividades realizará como consecuencia de esa remoción, sólo no se les otorga salario.

Otra de las diferencias es que en los cambios introducidos a los Arts., 3º., y 73 en constitucionales y la expedición de las leyes secundarias (Ley del Servicio Profesional Docente) no existe claridad en qué se entiende por calidad de la educación y lo que significa ser un “buen docente”, un “docente idóneo” o lo que es un buen desempeño. Asimismo, en la reforma de 1992 se consultó al magisterio nacional, en cambio en el 2013 éste no fue consultado, ni para la construcción y mucho menos para la implementación de la actual política educativa, situación que seguramente provocó la politización de la evaluación de desempeño docente.

Según la revisión de la literatura realizada, “No es posible un sistema educativo de calidad, sin un sistema de evaluación externa del desempeño docente. En ese caso, se sustituyen la presión y los estímulos externos por una confianza en la profesionalidad de los docentes. Y los centros escolares son el eje básico para la mejora de la educación” Murillo Torrecilla, 2006). Pero en México, parece que ni las mismas autoridades educativas confían en la formación inicial

que brindan en el proceso de formación de profesores, siendo ésta una profesión de Estado, como si lo hacen en Finlandia y Cuba, por ejemplo. México desconfía de los propios profesores que forma.

En México, aún siguen siendo muy cuestionados los usos que a lo largo de los últimos años se han hecho de la evaluación del desempeño docente, ha sido más útil para desprestigiar al magisterio que para mejorar su formación, motivarlo y reconocer su trabajo, tal es el caso de “Mexicanos Primero”, del Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) y su televisora oficial, Televisa.

... Existe una generalizada opinión crítica de los estudiosos e investigadores acerca de las limitaciones de la evaluación. Tras un siglo de esfuerzos evaluativos, la palabra que mejor define la opinión de los expertos es el escepticismo. Aún no se posee la tecnología adecuada para desarrollar una evaluación técnicamente impecable, y la existencia de múltiples modelos o teorías sobre la misma, sólo hacen reafirmar la sensación de relatividad de ésta: si no hay consenso sobre lo que es un docente de calidad, ¿Cómo podemos evaluar hasta qué grado los profesionales de la educación se acercan a ese concepto ideal? Y, según se ha analizado, en los diferentes sistemas no está claramente explicitado el modelo teórico, ni el ideal de calidad docente que defiende y que se busca alcanzar.

En cualquier caso, parece claro que si se desea mantener e incrementar la motivación de los profesionales de la educación, reconociendo el buen trabajo de los docentes mediante un incremento salarial o la promoción en la carrera profesional docente, es necesario contar con un sistema que discrimine el buen desempeño docente del que no lo es tanto. Así, es necesario contar con un sistema de evaluación del desempeño profesional. Pero, como luego se insistirá, es necesario que dicho sistema esté aceptado por la comunidad educativa y sea impecable técnicamente (Murillo Torrecilla, 2006).

Para finalizar, aún quedan muchos pendientes, entre ellos, saber ¿Cuál es el impacto de la evaluación en el mejoramiento de la capacitación y profesionalización del magisterio mexicano? ¿A cinco años de implementada la carrera profesional docente será pertinente y equivalen-

te el gasto empleado por el INEE en el proceso evaluativo del desempeño docente con los verdaderos logros obtenidos en su capacitación y mejoramiento del desempeño de los profesores? ¿Cómo se reformularán las acciones y las políticas evaluativas de los profesores mexicanos ante el cambio de gobierno y de régimen, ante el triunfo de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024)?

Referencias

- AGUILAR, Camín Héctor et al. (1995).** "I. El estado de la educación", en: Gilberto Guevara Niebla. La catástrofe silenciosa. Fondo de Cultura Económica (FCE). México.
- ARNAUT, Alberto (1998).** *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, Secretaría de Educación Pública, Centro de Investigación y Docencia Económicas. México.
- ARREGUI, Patricia. (2000).** *Sistemas de Determinación y Evaluación de Metas de Aprendizaje Escolar como Instrumentos para Mejorar la calidad, la Equidad y la Responsabilización en los Procesos Educativos en América Latina*, en: [Http://www. Schwarzman.or.br/simon/delphi/pdf/Arregui/pdf](http://www.Schwarzman.or.br/simon/delphi/pdf/Arregui/pdf). (Consultada el 8 de marzo de 2015). 24 p.
- COMISIÓN NACIONAL SEP-SNTE DE CARRERA MAGISTERIAL. (2011).** *Carrera Magisterial. Lineamientos de Evaluación*. México.
- FLORES, Barbosa José. (2006).** "Paradigmas de Investigación Evaluativa de Programas Educativos". *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*. Año 10 N° 17, 13 – 32 Agosto 2006, ISSN 17285852. (Consultada el 12 de enero 2009).
- GUEVARA, Niebla Gilberto. (1995).** "Noticia", *la catástrofe silenciosa*. Fondo de Cultura Económica (FCE). México.
- LAWRENCE, Wolf. (1998).** *Las Evaluaciones Educativas en América Latina: Avance Actual y Futuros Desafíos*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). No. 11. Consultada en: <http://caedofu.tripod.com/doc/wolf.pdf>. (Consultada el 8 de enero de 2009)
- LOERA, Varela Armando, et al. (2007).** *La práctica pedagógica videograbada*. Universidad Pedagógica Nacional. 1ª. Reimpresión. México. 494 p.
- MURILLO Torrecilla, F. Javier. (2006).** *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa OREALC/UNESCO. Chile
- OCDE. (1991).** "Introducción" en, *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Ministerio de Educación y Ciencia. España. Pp. 13-17.
- OCDE. (1991).** "1. Razones del interés actual por la calidad" en, *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Ministerio de Educación y Ciencia. España. Pp. 21-35.
- SCHMELKES, Silvia. (2014).** Conferencia: "Evaluación del desempeño docente", en: unives.com.mx/conferencia-magistral-por-la-dra-sylvia-schmelkes-la-evaluacion-del-desempeno-docente/
- SEP: (2003).** *Cuaderno de discusión No. 12. Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional*. Hacia una política integral para el desarrollo y formación profesional de los maestros de educación básica, en: Máximo B. Ortiz Jiménez. <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds12.pdf> (Consultado el día 4 de julio de 2015).
- STERNBERG, J. Robert y Grigorenko L. Elena. (2003).** *Evaluación dinámica. Naturaleza y mediación del potencial de aprendizaje*. Paidós. España. 262 p.
- ZORRILLA Fierro, Margarita. (2002).** *Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas*, en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4. No. 2. (<http://redie. Aubic.mx/contenido/vol4no2/contenido-zorrilla.html>) (Consultada el 7 de enero de 2009)

Normas para la Presentación de Trabajos

Los trabajos que se presenten podrán ser de cuatro tipos:

1. SECCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: a) avances de investigación y b) informes finales de investigación. Podrán ser escritos individual o colectivamente. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.

2. SECCIÓN APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: Análisis y/o discusión de aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales de la investigación educativa. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.

3. SECCIÓN INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN: Presentación de la ficha técnica del instrumento en mención.

4. SECCIÓN MAGÍSTER DIXIT: Estudios de opinión. La extensión de estos trabajos será de cinco a 10 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.

El trabajo se presentará en versión electrónica separado en tres archivos: 1) el primer archivo deberá contener una copia ciega del trabajo; 2) el segundo deberá contener el resumen entre 100 y 200 palabras del trabajo presentado, tanto en idioma español como en inglés, así mismo contendrá las palabras claves, no más de cinco, en los dos idiomas; y 3) el tercer archivo contendrá los datos personales del autor o autores especificando grado de formación y adscripción institucional así como su correo electrónico.

En su aspecto formal el trabajo se desarrollará con base en el estilo de publicación de la American Psychological Association (salvo donde se indique lo contrario, en estas mismas normas); el título del trabajo deberá ser lo más breve posible; entre 8 y 10 palabras. En caso necesario utilice mejor un subtítulo.

Las notas a pie de página deberán evitarse en todo lo posible e incorporar cualquier material explicativo en el mismo texto. Para las referencias en el texto se utilizará el estilo Harvard (Padilla, 1996, p. 132); todos los autores citados en el texto deberán aparecer al final del trabajo en las referencias. El trabajo deberá ser escrito en letra verdana del No. 11, en el caso del resumen y de los datos personales del autor deberán ser escritos en verdana No. 10. Para resaltar las palabras o frases que se consideren convenientes únicamente se utilizarán las negritas o cursiva. Los márgenes serán de 3 cm. en cada uno de los lados.

Los trabajos se entregarán en las instalaciones de la institución con el Director o el Coordinador Editorial de la Revista o en su defecto se pueden enviar los archivos al e-mail: rplca@yahoo.com.mx.





7º Congreso Interinstitucional
**TRANSFORMACIÓN
E INNOVACIÓN DE LA
PRÁCTICA DOCENTE**

Reflexiones desde la investigación y prácticas exitosas

24-26 OCTUBRE 2019

Mayores informes:

Universidad Pedagógica de Durango

Carretera al Mezquital Km. 4.2 Durango, Dgo. Tel. (618) 1376773

congresointerinstitucionalupd@gmail.com

www.upd.edu.mx