CCHEP

rumbo re educativo

AÑO 16 No. 19 ENERO-JUNIO 2016

"Formando profesionales de la educación con calidad y sentido humano"

El Servicio profesional docente y la calidad educativa. Entrevista a la Dra. Etelvina Sandoval Flores

El carácter sistémico-complejo de la organización escolar

Visión y expectativas hacia la evaluación del desempeño docente en México

CCHEP extensión Cuauhtémoc, un sueño hecho realidad

Cuauhtémoc Ciudad de las Tres Culturas

rumbo re educativo

Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado

CCHEP

"Formando profesionales de la educación con calidad y sentido humano"

Director General
Mtro. Arturo Vázquez Marín

Subdirector
Mtro. Luis Carlos Silva Pavía

Coordinadora Editorial
Mtra. Irma Elena Vázquez Pérez

Consejo Editorial
Fátima Anaya Ramírez
Beatríz Anguiano Escobar
Carmen Lorena Armendáriz Vázquez
Isaac Carrión Meza
Evangelina Cervantes Holguín
Ramón Leonardo Hernandez Collazo
Luis Arnulfo Ponce Loya
Jorge Sandoval Aldana
Sara Torres Hernández
Irma Elena Vázquez Pérez
Celia Gabriela Villalpando Sifuentes

Diseño gráfico
Jesús Manuel Ponce Calderón

Dictaminadores edición 19
Amaro Aguilar Martínez
Alejandro Anguiano Baeza
Carmen Lorena Armendáriz Vázquez
Sara Felisa Carrasco Urrutia
Isaac Carrión Meza
Macarena Columba Castillo Corral
Silvia Coronado Varela
Juan Andrés Elías Hernández
Esteban García Hernández
Luis Alfonso Herrera Robles
Romelia Hinojosa Luján
Norma Jurado Campusano
Adela Lizardi Arizmendi
Carmen Griselda Loya Ortega
Emma Isela Lozano Chavarría
Rigoberto Martínez Escárcega
Claudia Nájera Trujillo
Ibette Nieto González
Marco Antonio Ortega Meza
Francisca Quezada Venegas
María Isabel Quiroz Jaquez
José Guadalupe Ramos Trevizo
Pedro Rubio Molina
César Silva Montes
Elvira Urrutia Castro
Sandra Vega Villarreal
Graciela Aida Velo Amparán

MCD MAESTRÍA EN COMPETENCIAS PARA LA DOCENCIA

RADIOCCHEP

MDE MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

Rumbo Educativo, Año 16, No. 19, enero-junio 2016, es una publicación semestral del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. Avenida División del Norte 3707, Col. Altavista, Chihuahua, Chihuahua, C.P. 31200, Tel. (614) 414-2676, www.cchep.edu.mx, rumboeducativo@cchep.edu.mx, Editor responsable Irma Elena Vázquez Pérez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2014-070211161400-102, ISSN 2395-9789, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Impresa por Talleres Graficos del estado de Chihuahua, en Chihuahua, Chih., Calle 4ta. No. 3013 Col. Santa Rosa C.P. 31050, Tel. (614) 429 3491.
Este número se termino de imprimir el 30 de junio de 2016 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 parcial o total por cualquier método o medio de esta publicación.

Índice

Editorial

Director General de CCHEP Mtro. Arturo Vázquez Marín 2

Entrevista

El Servicio profesional docente y la calidad educativa
Entrevista a la Dra. Etelvina Sandoval Flores 4

Investigación

Diez trabajos sobre educación y migración 10
El carácter sistémico-complejo de la organización escolar 14
Primeros resultados del análisis de factibilidad del programa educativo a distancia de la Licenciatura en Tecnologías de la Información (LTI) 21
Impacto de los proyectos aprobados en el programa de estímulos a la innovación 2015 a la Universidad La Salle Chihuahua 28

Ensayos

Visión y expectativas hacia la evaluación del desempeño docente en México 36
La evaluación del desempeño docente: ¿Metas políticas o andamios para mejorar la enseñanza? 41
La opción decolonial, interculturalidad e institución escolar como campo de poder 48
Visión martiana del Benemérito de las Américas 52
Experiencias y resultados acerca de la práctica pre-profesional en la formación de profesionales de la educación 56
Breve historia de la escuela 29: De la formación de niñas al posgrado docente 58
Importancia de estudiar las interacciones sociales coercitivas de niños en el aula 62
El recreo escolar 67

Reseña

Marketing Educativo 70

De nuestra institución

Radio CCHEP… al aire 72
Comunidad CCHEP en las sesiones ordinarias de Consejos Técnicos Escolares (CTE) 74
CCHEP presente en el Congreso Internacional de Educación Superior, "Universidad 2016" en la Habana, Cuba 76
Catedráticos y maestrante del CCHEP asisten al XI Simposio Internacional Educación y Cultura en Cuba 77
Medalla Chihuahua al Mérito Educativo a catedráticos de CCHEP 78
Jornada académica, deportiva y cultural 2016 de CCHEP 79
CCHEP extensión Cuauhtémoc, un sueño hecho realidad 80

Editorial

Esta vez el texto de un servidor inicia con un reconocimiento al intenso trabajo colaborativo que ha venido realizando el Consejo Editorial de nuestra revista "Rumbo Educativo", en la construcción de la edición no. 19; su talento, su enorme esfuerzo, sus valiosas aportaciones, pero sobre todo su compromiso y responsabilidad, impactan en forma directa en el nivel ascendente de calidad que este órgano de difusión contiene. Por lo que me enorgullece contar con este grupo de colaboradores que imprimen su sello distintivo en todas las actividades que emprenden y en forma muy destacada en el proceso que da origen a esta revista, muchas gracias, mi aprecio y admiración para todos los integrantes del consejo editorial.

También es un gusto especial, el que la portada de "Rumbo Educativo" en esta edición, corresponda a la extensión de nuestro Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado en la ciudad de Cuauhtémoc, una parte de nuestra institución que se distingue por su crecimiento acelerado, por el nivel de compromiso y exigencia de los maestrantes que pertenecen a ella y quizá en forma especial por ese deseo de superación profesional que poseen y que se impone a todos los obstáculos que se les han presentado; es necesario mencionar que el alumnado no es exclusivamente de Cuauhtémoc, pues el radio de influencia de esta extensión se extiende por toda la región noroeste de la entidad y como nota adicional es obligado señalar que se está atendiendo en forma especial a un grupo de maestrantes que pertenecen a la comunidad menonita, los cuales laboran en colegios de educación básica y media superior que específicamente atiende a esa comunidad. Todo lo anterior gracias a la destacada gestión de la maestra Carmen Lorena Armendáriz Vázquez coordinadora de esta extensión.

Ya en breve tendremos la primera generación de egresados del programa de maestría que se oferta en esta región, estoy seguro que su trabajo en los diferentes espacios del sector educativo en el que se desenvuelven, pronto habrá de convertirlos en los lideres académicos, además de que como ha sucedido regularmente la proyección del CCHEP se verá incrementada con el crecimiento y el profesionalismo de los egresados de esta extensión, para beneficio de la región noroeste.

Los artículos que aquí se publican, como ustedes podrán apreciar en esta ocasión, son tan variados que aportan una riqueza de información desde diversos ángulos, desde "Las Interacciones sociales coercitivas de niños dentro del aula"; "El recreo escolar"; "Experiencias y resultados acerca de la practica pre-profesional" ; "Marketing Educativo"; "La opción decolonial, interculturalidad e institución escolar como campo de poder", un texto de mucha actualidad, con planteamientos teóricos de avanzada en donde se realiza un análisis epistemológico importante sobre las condiciones de producción del conocimiento y los procesos decolonialización del pensamiento que imperan en los sujetos a partir de la visión eurocentrista. Sigue vigente además, el tema de Evaluación del Desempeño Docente con la publicación de artículos como: "Visión y expectativas hacia la evaluación del desempeño docente en México" y "La evaluación del desempeño docente: ¿Metas políticas o andamios para mejorar la enseñanza?"; desde luego contamos con reportes de interesantes investigaciones, estudios de caso, trabajos sobre "El carácter sistémico-complejo de

la organización escolar", "Educación y Migración", entre otros; además se presenta una colaboración de corte internacional "Visión Martiana del Benemérito de las Américas" del Dr. Elmys Escribano Hervis de la Universidad de Matanzas Cuba, que dota a éste número de un sabor especial, el autor nos relata la influencia de Benito Juárez en el pensamiento y obra del cubano José Martí Pérez, el Apóstol, el "Maestro" como él lo llama.

Mención aparte merece la espléndida entrevista a la Dra. Etelvina Sandoval que nos regala un análisis de la realidad que estamos viviendo en el sector educativo y de los cambios que ocurren, extendiendo una invitación a generar nuestro posicionamiento desde la perspectiva de una descripción analítica de los hechos, nos presenta la imagen de los maestros y su propio concepto de calidad en la educación que mucho se basa en el contexto y las condiciones en las que se desenvuelve el trabajo docente, también aborda la función de los posgrados ante los nuevos escenarios. En otras palabras y como siempre el contenido de esta revista no tiene desperdicio, seguramente su revisión enriquecerá la visión de todos aquellos interesados en los procesos educativos. Me emociona que al estar redactando estas líneas, nuestro Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, es distinguido nuevamente con la Medalla Chihuahua al Mérito Educativo" edición 2016, por el H. Congreso del Estado , en esta ocasión al equipo de la Unidad Chihuahua, integrado por los maestros Ramón Leonardo Hernández Collazo, Sara Torres Hernández, Irma Elena Vázquez Pérez y Alejandro Anguiano Baeza, presentaron un trabajo titulado "Favoreciendo la resiliencia femenil", mismo que fue premiado dentro de todos los demás trabajos participantes. Mi reconocimiento y felicitación para los compañeros catedráticos de esta institución que al igual que los de Unidad Juárez que en la edición anterior fueron galardonados con la Medalla por una colaboración interinstitucional, encarnan perfectamente la Misión y la Visión de nuestra institución, con su trabajo y su representación del ser docente, especialmente el ser un docente del CCHEP.

Mtro. Arturo Vázquez Marín
Director General de CCHEP

Misión

Transformar positivamente el sistema educativo a través de la formación de profesionales de alto nivel, así como de la generación, aplicación y difusión del conocimiento educativo.

Visión

Ser una comunidad de aprendizaje con una sólida identidad, prestigio y reconocimiento académico; con programas de calidad y pertinencia social, que genera un alto impacto en la formación del profesorado y en la transformación positiva del sistema educativo.

Valores

Ética. La congruencia entre el sentir, pensar y actuar del profesional de la educación.

Responsabilidad. El compromiso de que los cambios ocurran de forma eficaz y eficiente.

Calidad. Los procesos administrativos y académicos se desarrollan con base en normas; los productos de investigación y difusión tienen valor científico y académico.

Inclusión. Responder al reconocimiento de lo diverso y la apreciación de los demás, así como la capacidad de convivir, respetar y trabajar con otros, comprometidos todos con el desarrollo de la comunidad educativa.

Sentido Crítico. Reflexionar y actuar sobre la realidad para su trasformación.

El servicio profesional docente y la calidad educativa
Entrevista a la Dra. Etelvina Sandoval Flores

Sara Torres Hernández
xary0327@hotmail.com
Alejandro Anguiano Baeza
anguiano_cchep@hotmail.com

La Dra. Etelvina Sandoval Flores trabaja en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco en el área académica 1 Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión.

Nos cuenta su trayecto formativo:

Soy maestra de primaria, normalista de cepa, cursé la Normal Básica y después en la Normal Superior estudié Psicología Educativa. Digamos que tuve un trayecto típicamente normalista, de los normalistas antiguos, cuando la normal de primaria y preescolar era nivel medio y no licenciatura. Entonces, para poder tener una licenciatura, casi la única opción que teníamos los egresados de una normal básica era la Normal Superior, porque nuestros estudios no eran reconocidos como Bachillerato en otras instituciones. Yo tenía 17 años cuando salí de la Normal básica, en los hechos y por los años cursados podríamos decir que tenía estudios de Bachillerato, pero no podía uno entrar con esa preparación a la Universidad pues no se reconocían los estudios de Normal como este nivel; por lo tanto, el único camino que teníamos los que queríamos seguir estudiando -uno de los pocos caminos- era la Normal Superior. Algunos incluso se inscribían en el Bachillerato para poder estudiar después una carrera universitaria. Era muy curioso ¿no? Yo lo he llamado circuito normalista pues eran dos caminos paralelos que no se tocaban: el de la Universidad, u otras instituciones de educación superior, y el del normalismo (circuito normalista).

Así, fui maestra de primaria y después orientadora en escuelas secundarias; trabajé bastantes años en estos niveles, un total de diez años en cada uno, aunque cinco fueron simultáneos. En total estuve 15 años trabajando en Educación Básica. Después entré a estudiar la maestría en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), también extrañamente, porque los estudios de Normal Superior no se reconocían como licenciatura en algunas instituciones como la UNAM.

El DIE era de los pocos espacios donde si llegaban a aceptar maestros como estudiantes. No muchos, de repente alguno. Ahí entré a estudiar una maestría en un buen momento, creo yo; porque me tocó un tiempo en el que estaban iniciando un proyecto de investigación las maestras que me aceptaron bajo su tutoría. Así, empecé (en realidad empezamos los que éramos sus estudiantes) a participar con ellas en un proyecto titulado "Práctica docente y su contexto institucional y social", que estaba dirigido por Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta. Puedo decir que fue ahí cuando empecé a formarme en la investigación, al lado de investigadoras consolidadas y en la práctica misma de la investigación. Esto fue algo muy importante y formativo para mí, porque no es lo mismo guiar a un estudiante y decirle lo que debe hacer en su investigación, que ir juntos e incorporarlos -como en este caso lo hice yo- a un proyecto concreto y de ahí derivar sus tesis; a mí me parece que es un aprendizaje único.

Yo tuve esa posibilidad, en ese momento histórico, coincidió en que ellas iniciaban un proyecto particular, en el cual ellas empezaban a trabajar con la etnografía, directamente en escuelas primarias.

En México no era muy común eso todavía, te estoy hablando de principios de los 80´s, o sea que ya corrió agua en esto, y yo tuve esa oportunidad porque ellas estaban innovando en dos aspectos: uno era la forma metodológica de proceder a través de la etnografía, etnografía en la educación, las escuelas, las aulas. Pero ello iba acompañado de una mirada teórica particular sobre la vida cotidiana de las escuelas y la participación de los sujetos (maestros, estudiantes, padres, directivos) en la construcción cotidiana de la institución.

Si bien en México hay buenos antropólogos que habían hecho etnografía; generalmente no lo hacían en escuelas, no lo hacían en educación; se hacía en zonas indígenas, a lo mejor en escuelas. Este proyecto miraba hacia la escuela pública en general.

Elsie Rockwell con su formación en Estados Unidos traía toda esta visión de trabajar directamente en las escuelas. Y Justa Ezpeleta, bueno con su mirada más sociológica, fue una combinación excelente y estaban iniciando este proyecto que así se llamó "Práctica docente y su contexto institucional y social", que después se fue afinando, pero que en el fondo lo que tenía como planteamiento teórico, era esta cuestión de la importancia de rescatar el trabajo cotidiano, desde la práctica de lo cotidiano; entender al maestro como un sujeto actuante, un sujeto que construye, piensa y hace cosas.

Entender que hay un recorrido histórico en la educación y que es una historia que no está escrita en los libros, sino que es una historia que se expresa en las escuelas. Muchas de las cosas que hay en las escuelas han sido una construcción histórica y social que uno las asume como casi naturales, pero si tienen una base histórica. Una historia, la del presente, que es producto de la historia pasada. Y finalmente, entender la importancia del contexto, no hablar de la educación en general, sino que los contextos particulares cuentan. Creo que ahí me empecé a formar realmente como investigadora, pues ya venía formada como maestra de grupo.

Reconozco que en mi formación normalista tuve grandes huecos, me costó mucho trabajo poder estudiar la maestría y entrar a lógicas distintas de comprensión, pero mi ventaja era conocer la educación desde dentro y tener la sensibilidad para entenderla. Después de esta experiencia como estudiante me quedé cuatro años como ayudante de investigación de Elsie y luego me fui a trabajar a la Universidad Pedagógica Nacional; poco tiempo después entré al doctorado en la UNAM. Este es mi recorrido formativo y en ese sentido mis líneas de investigación están ligadas a mi historia.

Entender al maestro como un sujeto actuante, un sujeto que construye, piensa y hace cosas.

Dada su experiencia en investigación y en la formación de docentes, ¿por qué considera importante hablar de las reformas educativas y en particular del Servicio Profesional Docente?

Hablar de los cambios en la profesión docente implica abordar el Servicio Profesional Docente, por eso creo que todo investigador debe estar enterado y tener una posición respecto de lo que pasa en la política educativa; no se puede estar al margen, los investigadores no podemos estar en una burbuja. Tenemos que conocer de la sociedad; de lo que está pasando, no sólo en educación, sino en general, de los problemas sociales en los que estamos inmersos de nuestro país, lo que está pasando en otros lados… tenemos que conocer eso, si no, no hay investigación que valga.

¿Cómo vas a hacer un análisis de los problemas educativos si no sabes del contexto social, político, económico en el cual te estás moviendo? Entonces, creo que la reforma educativa, así llamada; es un tema importante por varias razones: por un lado se están moviendo muchas de las estructuras que teníamos, sobre las cuales se sentaba la educación; porque evidentemente estamos en una situación internacional de cambios, de trasformaciones en la educación que van mucho por toda esta idea de eficientismo, de que la educación tiene que ser vista más como una inversión, de todas estas cosas que están despojando a la educación de su fuerte contenido social y de ser un derecho social, y yo tengo una postura al respecto, ¡no se vale! Yo creo que no puede haber neutralidad en esto, entonces para poder simplemente investigar, trabajar y para opinar, uno puede decir desde qué postura está analizando...Y más como maestro.

Un mismo tema puede analizarse desde diferentes posturas. Entonces, uno debe tener obligatoriamente una posición respecto a las cosas; me parece que en este momento es necesario abrir el debate, la discusión respecto de todos estos aspectos, que están trastocando bastante el sentido de la profesión docente; al trabajador docente.

Por eso es necesario abrir debates, discusión; que a veces no lo hacemos tanto en educación básica; somos más dados a esperar que digan lo que viene y a la mejor aceptarlo o no, pero no en términos de planteamientos que abonen a la discusión; creo que eso es necesario, abonar a la discusión, ¡yo tengo mi posición sobre el tema, desde luego! Me interesa que también pudiéramos pensar en el trabajo del maestro a la luz de los maestros actuales y sus condiciones de trabajo; estos maestros de carne y hueso, ¿cómo son, cómo viven, cuáles son los problemas que enfrentan? Pero a veces, hacemos un corte y decimos: bueno, por un lado va la política, y por otra parte la realidad. Yo pienso que la política repercute en la realidad y por ello es necesario considerarla para explicar lo que sucede.

Yo me formé bajo la idea de que lo que tenemos que analizar es la realidad y construir un conocimiento respecto de ella; no es que vamos a dar cuenta de lo que sucede al estilo de un periodista, sino que estamos construyendo un conocimiento respecto de eso que sucede y tratamos de buscar explicaciones de por qué sucede. En relación a los resultados de

la investigación etnográfica a veces dicen, bueno… eso es lo que pasa, y no, no es cierto, no es lo que pasa, es como tú construiste el conocimiento de eso que pasaba; y definitivamente en esa construcción está presente tu perspectiva teórica, pero también personal y política.

Finalmente, en la etnografía que es donde yo me inscribo, generalmente lo que se hace es una descripción analítica, no una descripción de lo que pasó, sino un análisis de eso que pasó y tiene que tener esa característica de descripción analítica. Por eso, es importante trabajarlo y decirlo con palabras que se entiendan; ese ha sido siempre uno de mis principios.

¿De qué manera el servicio profesional docente coadyuva a mejorar la calidad educativa y del docente?

Bueno, la palabra calidad es totalmente polifacética; todo mundo habla de la calidad, es algo que está en boca de todos, desde funcionarios, padres de familia, maestros. Sin embargo, de tanto repetirse la palabra calidad educativa ha perdido un poco el sentido, porque se usa para todo; es algo que tendríamos que decir desde dónde estamos hablando de calidad.

Yo creo que no es lo mismo la calidad para los hacedores de política, que para un padre de familia, por ejemplo: un padre de familia lo que quiere es que atiendan bien a su hijo, que le enseñen. No es lo mismo la calidad para un director que para un maestro; creo que a partir de la misma palabra se han tejido discursos distintos, muy, muy distintos y yo a lo que aspiraría es que por lo menos hubiera ciertos puntos de contacto entre éstos.

Digamos que para la autoridad la calidad es como muy numérica; niños que contesten los exámenes, que saquen tantos puntajes, maestros que también pasen los exámenes, número de días de clases al año, calificaciones, niños que ingresan, etc. Pero bueno, eso no es la calidad necesariamente; ahí puede ser una parte, que el maestro trabaje, vaya a la escuela; que los niños tengan clase por supuesto que es una parte de la calidad. Hay veces que lo que falta es precisamente la escuela; por ejemplo, hay un trabajo que hizo Justa Ezpeleta sobre el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE); y lo que encuentran es que lo que no hay es escuela; hay un edificio, pero no hay escuela; porque los maestros llegan, están un mes, se retiran, los cambian, entonces no hay una regularidad.

Creo que es una preocupación que tenemos todos desde diferentes perspectivas, pero a lo mejor lo que tenemos son conceptos muy distintos de lo que es la calidad; yo creo que la calidad sería que realmente pudiéramos tener niños que supieran cosas, leyeran, que encontraran el gusto por tener conocimiento, pudieran construir, que consiguieran ellos mismos crear cosas, es decir hacer de la escuela un lugar amable y de gusto, un lugar real de aprendizaje.

A mí me encantaría, pienso en la calidad como en la escuela que quisiera para mis hijos, ahora para mis nietos, les enseñara cosas, que aprendan, desarrollen capacidades, adquirieran habilidades, y gusto por diferentes cosas, como la música y el arte. Para mí eso sería el papel de la escuela. Desafortunadamente, la escuela tiene muchas limitaciones para cumplirlo;

por eso admiro a los maestros que aun en condiciones de trabajo muy difíciles logran cosas con sus alumnos.

Yo sí creo que un buen maestro es aquel que está satisfecho con su trabajo y me preocupa que en las actuales condiciones se sientan muy insatisfechos; porque no perciben un reconocimiento social de su labor, se están considerando atacados. No quiero decir que todos son santos, no creo que haya malos y buenos, son como son, y también sabemos que hay maestros que no trabajan, que hay maestros que no cumplen, que fingen que hacen, eso lo sabemos perfectamente; pero sí creo que lo que está haciendo falta en este momento para realmente lograr algún encuentro en la palabra calidad, que podría ser la mejora de algo, lo que está haciendo falta es: cómo lograr metas comunes, un proyecto común, donde el maestro se sienta incluido, yo creo que ahorita se siente muy excluido en esto que está sucediendo, muy, muy excluido.

Admiro a los maestros que aun en condiciones de trabajo muy difíciles logran cosas con sus alumnos.

Y ya tiene varios años, se les ha intensificado muchísimo el trabajo, con programas y propuestas innumerables, ahora con las escuelas de tiempo completo, que son excelentes pero siempre y cuando no sean nada más para cuidar niños. Eso implica inversión, desde la comida para los niños, aunque se quiere que sean los padres los que tengan que sufragar ese otro gasto, en lo que llamamos educación gratuita, para que la escuela se amplié, para que sea un lugar donde los niños puedan estar y aprender las cosas, lo cual es ideal; pero se tendría que pensar bien; eso requiere una gran inversión.

En Estados Unidos tú ves los comedores que tienen todas las escuelas, porque tienen almuerzo y hay cocineras; aquí es una escuela de tiempo completo donde las madres de familia se organizan para prepararles la comida, y para estar así los padres pagan una cuota (que no siempre pueden aportar) y en la tarde se tiene un rato a los niños jugando, porque no hay maestros especialistas que puedan trabajar con ellos, n todas estas actividades de arte, educación física, etc.

Entonces, yo creo que hace falta para una calidad primero, que los maestros se sientan incluidos; hay que parar los ataques que se están teniendo hacia ellos, hacia su trabajo, me parece importantísimo. Y en segundo lugar, inversión económica, pero una real, no la inversión para hacer crecer la burocracia, ahorita se está invirtiendo una cantidad fuerte dirigida a la burocracia; se ha creado crearon una Secretaría de Educación Pública paralela con el INEE que tiene subsecretarías, direcciones generales y demás puestos con sueldos altos a granel; se ha creado una burocracia muy bien pagada que va a crecer, hay también una cauda de evaluadores, van a tener un ejército de evaluadores, casi un evaluador por maestro, o un evaluador por escuela.

Tenemos ahora un ejército de evaluadores formado por chicos que no saben mucho de la educación y que también han comprado ese discurso de que el maestro no trabaja, no sabe, y esos son lo que van a evaluar. ¿Qué van a evaluar? ¿Van a llegar a las escuelas a observar lo que el maestro no hace? ¿Qué es lo que van a evaluar? Se está creando una burocracia para la vigilancia y para la calificación; en lugar de invertir en las escuelas; las escuelas necesitan una fuerte inversión.

La burocracia que esta sobre las escuelas es muy costosa; a lo mejor aligerando un poco el sistema funcionaría mejor, porque ahora va a ser la vigilancia el eje de la política, va a ser el Big brother obre las escuelas, a ver si tienes las evidencias y los portafolios, y yo sí creo que eso no es lo apto para lograr calidad en la educación.

Los maestros y las escuelas han sufrido de años atrás el peso de medidas burocráticas que más bien parecen ocurrencias. Eso de por ejemplo, la genial ocurrencia

de la lectura por palabras, que pedía a los maestros estar tomando la lectura a los niños y midiendo las palabras, y había maestros que tenían niños con dificultades de aprendizaje, ¿cuánto tiempo se tardaba ese niño en leer? Y era tiempo perdido para la enseñanza, pero era una actividad "obligatoria"; agrégale otros proyectos "obligatorios", carga administrativa, etc. Se ha intensificado muchísimo el trabajo del maestro y se le ha restado tiempo al trabajo de enseñanza. Creo que eso sería la otra cosa, quitar todos esos excesos de cargas innecesarias y concentrarse en la enseñanza, hacer de lado todo lo superfluo que al parecer es lo que más interesa a las autoridades porque es medible. ¿Qué es lo importante para la mejor educación?, eso es algo que no se ha discutido, pero a mi juicio, lo importante para que la educación vaya mejor, no es que te vigilen y que ten den más trabajo absurdo; lo importante es que el maestro se sienta comprometido con su labor y que le den las condiciones para hacerlo, que le provean de los recursos materiales y que lo dejen trabajar y ahí sí se distinguirá entre los buenos y los malos y yo apuesto que hay más buenos maestros de lo que se supone.

El acompañamiento para los que inician yo siento que es útil; pero que no sea para decir: éste no sirve y se va, sino que realmente sea un acompañamiento útil y que no sea un carga más de trabajo al maestro experto, porque se está pensando que entonces ahora los maestros buenos van a tener como trabajo extra el acompañamiento a los que se inician, pues les están quitando el tiempo al maestro. Pienso que los mismos formadores, los que los formaron a ese maestro en la normal pueden también participar en esa actividad de acompañamiento.

¿Y la función de los posgrados en este sentido?

La profesión docente ha evolucionado, no se ha mantenido inmóvil; desde luego los maestros de ahora no son los maestros de la historia que te conté cuando salí de la normal; ahora hay muchísimas posibilidades de estudios, más perspectivas de posgrado, opciones diversas. En los 80 se generó un boom de posgrados en educación a los que los maestros accedieron, aunque hay que reconocer que muchas de estas ofertas radicadas en instituciones particulares no fueron siempre de calidad.

Reconozco el esfuerzo que aquí están haciendo para tener un posgrado de calidad, es un lujo tener quien te escuche, te lea y con quien debatir, eso es necesario en todos los programas. Creo que una de las características de los posgrados para maestros debiera ser que el centro de sus investigaciones sea siempre la escuela y las prácticas, me parece que es importante, la política educativa puede ser el marco para el análisis de la realidad educativa, y me parece muy conveniente el enfoque hacia la intervención educativa, hacia la innovación pedagógica y la transformación de las prácticas, cosas de ese tipo que permitieran decir: Los maestros están investigando, están produciendo, están proponiendo y eso está impactando en la educación.

Diez trabajos sobre educaciòn y migración

José Guadalupe Ramos Trevizo
ramostrevizo@hotmail.com

Resumen
Se rescatan investigaciones que describen la experiencia que se ha tenido en México y otros países frente a la migración y la forma en la cual se brinda el servicio educativo. A partir de lo encontrado se pretende establecer un punto de arranque para hacer un análisis de cuál es la situación que guardan los migrantes en el Estado de Chihuahua y el servicio educativo que se brinda atendiendo sus necesidades y demandas.

Palabras clave
Educación, migración, servicios educativos.

Este documento pretende realizar un balance de lo encontrado en 10 investigaciones que tienen que ver con el tema de educación y migración como base para comprender qué experiencias se han tenido en otras entidades de la República Mexicana respecto a este tema. Se exploran investigaciones realizadas en otros países para analizar la forma en la que se ha abordado la migración y las respuestas que generan los sistemas educativos ante este fenómeno. Es un acercamiento de la realidad que se pretende estudiar, implica una propuesta inicial de la realidad de la investigación (Jiménez, 2004) en el área de la migración y la educación.

Se observan áreas de oportunidad exploradas por otros, las perspectivas a través de las cuales han analizado el fenómeno migración-educación, los problemas a los cuales se han enfrentado y cómo han propuesto resolverlos. Esta mirada busca vacíos en la forma en la cual se ha abordado la problemática dentro de la comunidad que está haciendo esfuerzos por atender este tema.

La migración es un fenómeno que por su complejidad implica un impacto en la vida de las personas que van hacia otros lugares y de las personas del entorno al cual llegan. La migración tiene manifestaciones en aspectos de la economía, la política, la cultural, la sociedad y la educación. Para el migrante, representa una situación que lo enfrenta a su propia identidad ya que arriba a un espacio donde debe enfrentarse a condiciones diferentes y nuevas con una carga social e histórica que le precede del lugar de donde arriba (Bourdieu, 1991).

Verificar las experiencias que los sujetos tienen respecto a incorporarse a las escuelas en diversos sistemas educativos implica dar cuenta de los discursos de aquellos que llegan a las aulas, los que los atienden, los directivos, los tomadores de decisiones y por supuesto las familias que también sufren este cambio ya sea en migración dentro de un mismo país, migrantes de un país a otro, migración de retorno, concebida como la que sucede del regreso de las personas a su lugar de origen después de haber vivido en un entorno diferente.

Las investigaciones se efectuaron tanto en México como en el extranjero. Las ubicadas en nuestro país tienen origen en los Estados de Morelos, Veracruz, Nuevo León, Tlaxcala, Sonora y Baja California Norte. En dos de estos estudios se vieron involucrados estados de Norteamérica como Nebraska que colaboró en la investigación realizada por Víctor Zúñiga en el Estado de Nuevo León (Zúñiga, 2009) y la que realizó el Colegio de Sonora (COLSON) en colaboración con la Universidad de Arizona (Cortés, García y Altamirano, 2015). Por otro lado, se encontraron investigaciones realizadas

en la municipalidad de Venezuela y Ecuador, así como un estudio realizado en un contexto urbano en Ecuador, uno más en Argentina y otro en España.

Analizan situaciones que tienen que ver con procesos de incorporación a las escuelas y refieren experiencias que sortearon los actores sobre las dificultades que se les presentaron en lo administrativo, académico, social y lo afectivo. En casi todos los estudios se atienden situaciones relacionadas con las percepciones de alumnos, maestros, familias, directivos, tomadores de decisiones y resolución de conflictos a partir de la incorporación a un sistema educativo distinto al de origen.

Uno de los trabajos atiende un asunto que tiene analiza la circunstancia que pasa la familia que regresa a su lugar de origen después de haber pasado un tiempo en otro país y cómo se presenta la nostalgia a un lado y otro de la frontera por sus actores. En la experiencia de los familiares refieren las emociones que les provoca estar lejos de su tierra de origen y la búsqueda constante por el regreso a sus comunidades. Sin embargo, la situación económica y falta de satisfacción a necesidades básicas, pareciera que representa una razón de mayor peso para permanecer en el sitio distante lo que provoca sensaciones de inestabilidad emocional.

Situaciones como el respeto irrestricto a los derechos humanos como necesidad que tienen los niños que migran de un país a otro, pone de manifiesto la tarea importante que implica visibilizar el fenómeno migratorio y la posibilidad, a partir de ello, brindar atención emocional a los actores de estas circunstancias.

El paradigma cualitativo ocupa cuatro de las investigaciones encontradas, lo que implica que los estudios de caso, los relatos biográficos, la entrevista a profundidad, entrevistas informales y estructuradas y diarios de campo sean los principales instrumentos de indagación utilizados. A partir de la aplicación de dichos instrumentos, la parte interpretativa y descriptiva de la información tiene un alcance preponderante donde se recurre de manera circular a los resultados obtenidos y a la interpretación de dichos resultados para comprender la realidad (Hernández, 2014).

Se ubican dos investigaciones dentro del paradigma cuantitativo donde se utilizaron como principales instrumentos de recolección de datos la encuesta, el test y los cuestionarios. En uno de los casos se menciona la utilización del programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, por sus siglas en inglés) para el procesamiento de la información recabada. Para Hernández Sampieri (2014) el paradigma cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías.

Tres de los trabajos se suscriben al paradigma socio crítico y utilizan la investigación documental, las entrevistas, notas de campo, estudios de caso y grupos focales como los principales instrumentos de indagación.

En el último trabajo revisado se afirma que es una "combinación de enfoque cuantitativo y cualitativo" (Delpino, 2014) y utiliza una mezcla de instrumentos como lo son el cuestionario, los grupos de discusión, la hermenéutica, las fichas de identificación y la interpretación de datos para conformar lo que es su tesis doctoral.

En dos de los documentos abordados se observa la preocupación de los investigadores por dar a conocer los procesos administrativos que pasan los estudiantes migrantes para incorporarse a las escuelas de una manera regular y dejan de manifiesto que además de los problemas económicos que acarrea la situación de regresar de los Estados Unidos hacia México, los estudiantes que requieren atención educativa deben enfrentar un proceso burocrático tardado que implica su incorporación de manera tortuosa.

La investigación "Estudiantes migrantes de retorno

en México. Estrategias emprendidas para acceder a una educación universitaria" (Cortés, García y Altamirano, 2015) se deja ver la manera en la cual los estudiantes migrantes de retorno de nivel universitario enfrentan una serie de problemas lingüísticos, sociales, culturales y burocráticos en su inserción a la educación superior. Las historias planteadas representan formas de resistencia y un anhelo de superación ya sea en el entorno en el que se encuentran o con el afán de regresar al país que los expulsó.

Los alumnos en cuestión sufren el rechazo del país en el cual vivieron y estudiaron durante años; tienen dificultad para integrarse a la comunidad escolar debido a las barreras culturales y lingüísticas. Dichos alumnos establecen una serie de estrategias que les permiten salir adelante con sus carreras universitarias teniendo como incentivo la posibilidad de regresar a Estados Unidos con una carrera que les permitiese tener un estatus migratorio distinto. Por otro lado, hubo quien decidió terminar su carrera y forjarse un futuro con mayores posibilidades en México.

En este sentido, el trabajo Menores de retorno: El proceso administrativo de inscripción en las escuelas sonorenses (Ruiz y García, 2015) deja de manifiesto que la incorporación de los alumnos migrantes de retorno a las escuelas se ha convertido en un proceso complejo que deja de lado la parte emocional y social de los niños y sus familias. La investigación concluye que no hay un sistema de validación de los estudios que realizan los niños de educación primaria en instituciones educativas norteamericanas por lo que la incorporación de los alumnos a los grados escolares es más un asunto de criterio de los maestros y directivos que producto de un sistema que haga más sencilla esta equivalencia y que a su vez permita a los alumnos y sus familias regresar al sistema educativo con mayor rapidez.

Un estudio más que pondera la parte administrativa del proceso de reinserción de los alumnos a las escuelas en México lo es el llamado Diagnóstico de necesidades educativas de menores migrantes de retorno en San Luis Potosí (Zavala, Ibarra, Carregha, De la Vega y González, 2010) en el cual se encontró que existen tres factores clave en los problemas de alumnos migrantes de retorno: La escolarización previa; edad de retorno a San Luis Potosí y el idioma que hablan. Los factores que inciden en las necesidades educativas de los niños migrantes de retorno son la escuela, la socialización, los actores de política pública y la familia. Se ve el interés por el equipo de investigadores hacia atender a las familias y la situación emocional que pasan en el regreso de los hijos a los centros escolares.

Otro de los trabajos aborda la migración a través de las causas, consecuencias y sujetos que migran hacia Argentina considerando conceptos técnicos que se han asumido en este contexto del trabajo. Por otro lado, contempla de manera sucinta el marco reglamentario que existe partiendo de las políticas de Mercosur respecto a la migración en Latinoamérica y sus efectos en las leyes Argentinas. Finalmente se aborda la migración y la frontera, pasando desde la concepción de frontera como un espacio físico-territorial hasta conceptos que implican redefinirla

como espacios temporales donde se ubican las personas que se trasladan de un lugar a otro y que generan formas diversas de relaciones humanas de acuerdo a lo que traen los individuos desde su lugar de origen y los cambios que generan a través de ello.

Se hace un análisis a través de tres dimensiones: aquella que lo abordó desde la demografía social; otra que tuvo en cuenta sus aspectos políticos y finalmente las migraciones entendidas desde un enfoque transnacional. Este análisis multifactorial representa una oportunidad de ver la migración no solamente desde el punto de vista social, sino como el fenómeno complejo que representa.

Otro de los trabajos de migración y sus efectos en la escuela es la Tesis Doctoral Inmigración y educación. El conflicto en la escuela española y sus percepciones (Delpino, 2011) donde considera que la composición de la población española ha sufrido cambios en las últimas décadas ya que de convertirse en una comunidad que emigraba a otros países, hoy se ha convertido en un país que recibe personas de diferentes partes del mundo.

La mirada multicultural para resolver conflictos en el aula es un asunto complejo ya que a cada situación hay quienes se acercan o alejan en el afán de resolver de una forma distinta. La ocurrencia del conflicto puede suscitarse a través de la falta de aceptación de aquel que es diferente. Es posible que los conflictos se produzcan por las relaciones de diversidad que existen entre los adolescentes entrevistados y que buscan identidad en un ambiente donde concurren personas con cargas culturales profundamente distintas debido a las diferentes concepciones respecto a la religión, la política y la cosmovisión.

Se puede concluir que hay dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen que ver con lo pedagógico, con la actitud de los participantes en la escuela, el idioma y los contenidos que se abordan. La familia juega un papel preponderante en este proceso de adaptación y en una buena parte de los casos presentados, las familias tienen problemas económicos fuertes, además viven un proceso de separación ya que algunos miembros se quedan en uno y otro lado de la frontera, esto sin duda afecta a los estudiantes migrantes.

Otra de las circunstancias que se observaron en los estudios de manera general es que a los alumnos migrantes no se les aplica de manera obligatoria un diagnóstico que perciba sus necesidades educativas. Una práctica que parece prevalecer es “regresar” un grado escolar a quiénes vienen de instituciones de Estados Unidos (cuando hablamos del caso mexicano).

La revisión de estos documentos permite tener un panorama general de lo que se puede abordar a partir del fenómeno de la migración y la atención de los servicios educativos a los estudiantes que llegan por diversas razones a un espacio cultural y socialmente distinto del que provienen. Principalmente se observa la necesidad que hay de visibilizar este asunto que en los últimos años ha ido en aumento y que implica para los servicios educativos adaptarse ante esa realidad haciendo esfuerzos para darles oportunidad a las personas de desarrollarse de manera armónica.

Referencias

Bordieu, P. (1991). Language and Simbolic Power. Great Britain. Cambridge University.

Cortés, N, García, A y Altamirano A. (2015). Estudiantes migrantes de retorno en México. Estrategias emprendidas para acceder a una educación universitaria. Revista del COMIE, I, 960.

Delpino, M. (2011). Inmigración y Educación. El conflicto en la escuela española y sus percepciones. Tesis Doctoral. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.

Hernández, R. (2104). Metodología de la Investigación. México, D.F.: Mc Graw Hill.

Jiménez, A. (2004). El estado del arte en la investigación en Ciencias Sociales. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Ruiz, L. y García, E. (2015). Movilización, migración y retorno de la niñez migrante: Una mirada antropológica. Región y sociedad, 27(63), 299-309. Recuperado en 07 de mayo de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252015000200012&lng=es&tlng=es.

Zavala, J, Ibarra M, Carregha L, De la Vega M y González J. (2010). Diagnóstico de necesidades educativas de menores migrantes de retorno en San Luis Potosí. San Luis Potosí: Colegio de San Luis.

Zúñiga, V. (2009). Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización. Monterrey, Nuevo León.: SEP.

El carácter sistemico-complejo de la organización escolar

Jorge Luis Ramos Montenegro
gejor_islu@hotmail.com
Yolanda Isaura Lara García
ylara@upnech.edu.mx

Resumen
La investigación visualiza a la escuela básica como un espacio complejo, dada su condición de entramado de relaciones, interacciones y tareas diversificadas que le encomiendan las dimensiones de su constitución, como la de política pública y la de expectativa social. Como una entidad objetivada por el proceso de hipercomplejización permanente, gracias al ocurrir de las dinámicas cibernéticas de autogestión y autoorganización, que obedecen a formas y contenidos diversificados por el cúmulo de interacciones comunicadas con y por los intereses de los actores y con los del sistema, dictados de manera indirecta por el momento socio-histórico establecido como marco generador de ideologías, que determinan y formalizan a las instituciones. La escuela se concibe como un complexus de significados, sentires y acciones que se cristalizan en una relación entre dinámicas organizacionales propias y predeterminadas por el sistema al que pertenece. Aun cuando el Estado insiste en su conceptualización de carácter simplista y reduccionista, se sostiene que la organización educativa es una entidad viva con un dinamismo autopoiético, autoorganizativo, con una capacidad homeostática permanente (regulación y equilibrio) que la convierte en un fenómeno específico único e incomprensible.

Palabras clave
Organización escolar, política racionalista, autopoiésis organizacional, enfoque sistémico-complejo.

Introducción
Este reporte da cuenta de la categoría construida en el proyecto doctoral La gestión escolar en el marco de la complejidad. Admite un posicionamiento ontológico complejo en la identidad organizacional de la escuela básica, en contrapunto con la simplicidad que ha caracterizado a los proyectos de gestión escolar instituidos en los últimos tiempos.

La posibilidad de re-conceptualizar a la organización escolar desde un posicionamiento sistémico-complejo, alude a condiciones y elementos constitutivos subyacentes en la organización escolar, que otorgan forma y contenido a la identidad escolar y se convierten en los factores invisibles y olvidados de la gestión instituida.

El análisis empírico fundamenta la existencia del carácter sistémico de la escuela, al evidenciar su organización compleja-funcional autogestiva y autónoma gracias a su condición autopoiética, a pesar de la insistencia fragmentaria y reduccionista de su concepción tradicional.

Ruta metodológica
La investigación se lleva a cabo en cuatro escuelas primarias del sur de Chihuahua, mediante un tratamiento metodológico mixto basado en los supuestos del constructivismo y la conciliación paradigmática. Se generaron entrevistas en profundidad y cuestionarios a profesores y directores, y se registraron eventos cotidianos de la organización, para mantener un acercamiento con los significados de los proyectos instituidos e instituyentes, que guían la dinámica organizacional de las escuelas. Fueron aplicados bajo el acercamiento entre el ESMODDE o estado de satisfacción por el modelo organizacional de la dinámica de desarrollo

escolar que tenían los sujetos y el ESCODDE estado de satisfacción con el clima organizacional de la dinámica del desarrollo escolar, con el propósito de comprender los significados, sentires y expectativas de los actores, en el entramado de relaciones de la realidad-escuela. La sistematización y análisis de la información se trabajó a través del análisis categórico y la triangulación teórico-empírica.

Resultados categóricos

1. Organización escolar: planeación, proceso y autodesarrollo

La escuela como entidad viva, considera de manera simultánea elementos fundamentales para su consolidación: espacios, tiempos, dinámicas, interacciones y, sobre todo, sujetos capaces de planearla y desarrollarla. Sin sujetos de la dinámica institucional, no es posible hablar de ella ni de acercarse al conocimiento de su identidad. Con estas propiedades inherentes a su constitución, los liceos se posicionan como organizaciones sociales, planeadas con base a intereses comunes y metas prefijadas, motivadas por su condición natural de autodesarrollo. Aunque esta concepción permanece en el plano superficial, dado que los procesos de planeación y desarrollo organizacional en el que las redes interactivas entre sujetos, dan forma y contenido a la organización; son a su vez paradójicamente, las que generalmente escapan al análisis y al escrutinio, en aras de presentar resultados para un replanteamiento institucional. Jacobo H. (2015) considera que, la superficialidad con la que se conceptualiza, propone y evalúa a la organización escolar, se convierte en una visión simulada reducida y simplificada sin posibilidades de reconocimiento a su identidad.

1) Los cuatro directivos conceptualizan al proyecto institucional como la forma más apropiada de otorgarle a la supervisión escolar datos precisos que esta entidad requiere, aunque no sea la mejor manera de hacer escuela.
2) Tres de cuatro directivos establecen la dificultad del diseño del proyecto institucional en el espacio y la disponibilidad extra horario del colectivo escolar: lo más práctico es la modificación (adecuación) de proyectos preestablecidos por el propio sistema educativo.
3) Los cuatro directivos hacen alusión a la imposibilidad del seguimiento eficaz y evaluación objetiva del proyecto institucional –más instituido que instituyente– dadas las condiciones organizacionales moldeadas más por los requerimientos administrativos que por los de carácter de mejora académica. (EP-1/D-2015)

Estos significados rescatados en el campo, dan cuenta de la presencia de la superficialidad y simulación como agentes constitutivos de la vida organizacional de la escuela, potenciados de manera paradójica por el mismo sistema que reclama la mejora, pero que lo hace a través de un esquema miope y contradictorio, entrópico por consiguiente para la estructura y organización escolar.

Los procesos de interacción entre lo instituido y lo instituyente en el espacio y tiempo de planeación, desarrollo y consolidación organizacional, son producto en parte de la lucha constante entre la certidumbre de los proyectos preestablecidos y la condición aleatoria y/o azarosa de la incertidumbre propia de las dinámicas del devenir en la realidad relativizada por la sinergia de los sistemas implícitos en la organización escolar.

En esta lucha entre el deber ser y el poder ser es fácil apreciar como la escuela se convierte en una permanente arena belicosa, en la que la simulación se consolida como el mejor de los árbitros que impone su arbitrio gracias a las grandes dosis de confusión y azoro de sus gladiadores, permeadas por la ignorancia del reconocimiento de la organización escolar, reflejo de la cultura del pensamiento incapaz de abordarla desde un plano de conocimiento complejo. Generalmente las organizaciones sociales adolecen de una acertada conceptualización por parte de sus actores, fenómeno que implica inevitablemente a las escuelas.

La concepción tradicional de las organizaciones sociales, presume que están formadas por un cierto número de personas reunidas con

finalidades explícitas para conseguir ciertos objetivos y que estos objetivos, pueden estar en permanente reconstrucción. Consecuentemente, su funcionamiento requiere un conjunto de normas y procedimientos que regulen las relaciones entre los miembros, las competencias de cada uno y, el nivel de responsabilidad que les corresponde, aunque a su vez, deja de lado, una condición que no puede negarse, como lo establece Castro Saez (2001): "Las organizaciones se auto desarrollan desde la perspectiva del cambio, de allí su dinámica, su acción de organizar y su administración que se van adecuando en una relación infinita a las exigencias del contexto"(p.99). Por ello, no sería prudente dejar de lado los objetivos explícitos que concurren a los sujetos de la organización, pero tampoco a los implícitos, o de cada uno de los integrantes, con base en su propia condición de individuo tan compleja como el sistema mismo.

Datos relevantes y recurrentes con relación a experiencias significativas sobre éxitos, fracasos, y otros sentires de los docentes en su recorrido profesional, permiten analizar la condición multidimensional de los motivos de la organización:

> *M1a: Mi deber está en el aula y no en las tareas de mantenimiento. Los alumnos exigen de mi tiempo, pero no tanto como el director que quiere quedar bien con la visita y nos hace sacar a los alumnos a hacer las veces de conserje… Y después ¿Quién les rinde cuentas a los padres de familia?*
> *M2b: …Me hizo sentir como si yo no hubiera nacido para ser maestra y que estaba ocupando un espacio que no me correspondía en aquella escuela, por el sólo hecho de no querer participar en el festejo de "día de muertos"… yo no me sentía con ánimos, acababa de perder a mi madre…! y al director le valió…y delante de todos! (REE1-M/2015)*

La visión racionalista de la organización no admite el carácter multidimensional de la entidad organizativa, dado su carácter pragmático y funcional, desde un esquema simple, es coherente con el enfoque fragmentario que surge de la preocupación de entender a la organización desde una postura clásica, "…donde la división del trabajo implicaba que los puestos se iban haciendo cada vez más especializados, lo cual derivaba la necesidad de sincronización entre ellos por medio de la coordinación, desarrollándose desde diversos puntos de vista. Los objetivos burocráticos de la organización tenían como finalidad reducir la incertidumbre…" (Castro., 2001, p.102) paradójicamente, en un espacio azaroso y colmado de incertidumbres como la escuela.

Las teorías de la organización en su devenir histórico han permeado de manera nutrida la gestión organizacional a raíz de los movimientos epistémicos rupturistas que provocan que este campo se vea intervenido por posturas diferenciadas de las clásicas de la administración; entre ellas, aparece el enfoque humanista motivado por los planteamientos del paradigma emergente de la complejidad, que aparece como alternativa de relevo paradigmático ante el racionalismo dominante del paradigma occidental. Esta postura, en términos de Castro Saez, tiende a estudiar "…la consecución de los fines durante el proceso de las relaciones interpersonales, dado que su estructura es de tipo social y cada persona tiene una situación social en ella y se ve influida e influye en sus intereses y valores personales" (p 104). Así, se rescatan los procesos de los resultados en las dinámicas de evaluación de las organizaciones y se empieza a dar importancia a los liderazgos y a las formas de interacción relacional de las organizaciones considerándose que la organización constituye un sistema o un conjunto de sistemas. Entendiéndose al sistema como el conjunto de elementos interrelacionados por sus funciones dialécticas, que recibe insumos del entorno (inputs) y actúa sobre ellos de modo planeado (homeóstasis) en esa forma, produce ciertos resultados (outputs) que consolidan su propia estructura y la del entorno al que pertenecen.

2. La constitución sistémica de la escuela

Las dimensiones que soportan las dinámicas de interacción dialéctica propias de la organización social, hacen de la escuela un espacio complejizado que más que ser un sistema, se encuentra siendo permanentemente, por lo que esto imposibilita su comprensión justa.

Reconocer a la escuela como un sistema complejo, hace necesario hacer alusión de elementos teóricos que han dado forma a la teoría de sistemas, como movimiento científico significativo para la comprensión de la realidad natural y social bajo el marco interpretativo de la complejidad, y realizar el acercamiento analítico y pertinente con la realidad escolar.

a. Las teorías sistémico-cibernéticas: insumos y aportes al pensamiento complejo

La teoría de Sistemas surge a comienzos del Siglo XX, con los trabajos desarrollados por Bertalanffy, para explicar la realidad natural de manera relacional, es decir, la definición de un aspecto de dicha realidad depende de la definición de los demás aspectos, por ello, pensar de manera sistémica es pensar de manera relacional. Los fenómenos no son sólo causa y efecto, sino proceso. Surge como un anhelo por mejorar la condición humana ante la complejidad de los problemas humanos bajo un modo de pensamiento holista para comprender al mundo como una totalidad armónica en la diversidad de sus manifestaciones. Versus la concepción racionalista en la que el mundo se presenta como objeto que ha de ser estudiad sin muchas complicaciones, sin necesidad de auto implicarse, a través de la observación y la experimentación. En palabras de Ferguson y Morín:

> Esta visión simplificada, que surge a partir de la ciencia clásica y que aparece con la modernidad, había desarrollado un paradigma de la simplicidad, que fue muy exitoso; entre Copérnico, Galileo, Descartes y Newton, para señalar los más destacados con cuatro principios centrales: la inmutabilidad, la universalidad, la irrefragibilidad y la reversibilidad; y a partir de la afirmación de que la naturaleza es objetiva, es decir, externa al hombre, que es el sujeto capaz de conocerla y dominarla en su propio beneficio; por lo tanto, el hombre como sujeto pensante, como res cogitans, está por fuera y por encima de la naturaleza, como res extensa. Se trata de separar los fenómenos a estudiar, en todos los componentes en que fuera posible, en el convencimiento de que el estudio de cada uno por separado era la única vía para la comprensión del todo, que no era más que la suma de las partes. (Citado en Velilla, 2002, p154)

Cuándo la ciencia empieza a reconocer sus limitantes para conocer el mundo por demás complejo, empieza a cobrar sentido la concepción holista, tan antigua como la realidad misma, bajo la metáfora: todo en el mundo es como un organismo constituido por unidades que cumplen su función en un contexto amplio. La noción de sistema daría cuenta de la abstracción de los elementos básicos de tal metáfora.

Este nuevo horizonte epistémico, conlleva la nueva imagen de la cibernética: cibernética de segundo orden, cibernética de la autoorganización. Observar a lo sistémico como teoría "sistémico-cibernético", evoluciona de tal manera que se convierte en una familia de perspectivas teóricas o enfoque. Perspectiva que abona a la necesidad de emerger con un nuevo tipo de pensamiento –complejo– para comprender la realidad complejizada.

Con Agazzi (citado en Moreno, 2002), comprender esa totalidad de sentido de lo sistémico, sintetiza algunas de sus características esenciales:

1. Esta teoría busca explicitar los aspectos de "unidad" que caracterizan a un cierto sistema organizado de constituyentes y que no pueden resultar de la simple consideración fragmentada de tales constituyentes:
   …No es un simple conjunto de elementos, la unidad está regida por relaciones funcionales internas. La comprensión de tales funciones no es posible considerando únicamente las propiedades de sus constituyentes por separado, sino que resulta precisamente de su sinergia organizada. Y en este sentido, el sistema goza de nuevas propiedades emergentes respecto a la de sus elementos constituyentes y no es reducible a una simple suma de estas. (p.124)
2. Todo sistema, se halla en interacción con su entorno, o bien con un supra sistema respecto

> al cual desempeña el papel de subsistema. "…la vida y funcionamiento de todo sistema dependen en igual medida del funcionamiento correcto, tanto de sus subsistemas, como de sus interacciones con el propio supra sistema". (p.124)

Esta perspectiva, considera el todo como algo unitario, que puede descomponerse en partes analítica y conceptualmente, no concretamente, y que solamente teniendo en cuenta esta compleja composición puede ser comprendido en sus características reales. El sistema puede entenderse como un todo irreductible y dinámico, que tiende a la desorganización, debido a su condición constante de permeabilidad e inestabilidad por parte del entorno (condición entrópica), pero logra mantener su organización gracias a su capacidad neguentrópica en su condición autopoiética y adaptativa (auto-organización); "…a través de la interrelación entre sus partes y de su intercambio con el entorno. En una permanente adaptación mutua que mantiene un equilibrio dinámico, tanto del sistema como del entorno" (p.124).

La realidad no está formada por partes, sino por todos los sistemas orgánicos relativos como los organismos vivos, los símbolos, valores y entidades sociales y culturales. Es una unidad biológica cultural. El ser humano en su interior, es sistema orgánico-biológico — al mismo tiempo que psicológico-social y antropológico-cultural. Hacia su exterior, es un subsistema del supra sistema social, que aborda de manera sistémica su unidad organismo –nicho.

La realidad escolar, se compone de sistemas vistos como totalidades relacionadas, irreductibles, dinámicas, adaptables y cambiantes. Relacionadas porque se constituyen a través de la relación con otros sistemas –sub y supra–, sus cambios provocan cambios en el sistema, que se revierten en los sub y supra sistemas. Irreductibles, porque por más relacionados que estén los sistemas no pierden su unidad, identidad y autonomía, en la medida que tienen organización interna. Dinámicas, porque tienden entrópicamente –perturbados por el entorno– hacia la desorganización causada por elementos ajenos a su estructura y tienden a morir. En su defecto, logran sobrevivir a través de procesos neguentrópicos de reorganización y readaptación a las perturbaciones. Adaptables debido a la neguentropía –procesos internos de negación de la desorganización o muerte–, los sistemas logran adaptarse a las perturbaciones y mantener su organización interna. Y cambiantes porque surgen de propiedades emergentes, que en unos casos permiten la adaptación, pero en otros perturban, provocan o exigen nuevos cambios. Estas emergencias hacen que el sistema nunca quede definido o adaptado de manera permanente, sino que deba redefinirse permanentemente.

Argumentar la condición sistémica de la escuela, fundamenta la constitución de sistemas relacionales en una totalidad irreductible, que a su vez funcionan como subsistemas y como unidad autopoiética o supra sistema. La escuela no escapa a la relación inherente en su constitución con otros sistemas del entorno que la permean y al mismo tiempo son tocados por sus condiciones propias de sistema autorreferencial. La escuela pertenece a un macro sistema educativo, espacio que comparte simultánea y dimensionalmente, con otras instituciones con carácter de subsistemas paralelos. De ahí que sea relacional con su entorno:

> Actualmente, uno de los grandes malestares docentes, tiene relación con la incomprensión de la Reforma Educativa más reciente, debido a la sobre información y desinformación (condición politizada y caótica del sistema comunicacional de los diversos medios que han causado ruidos o entropías que ponen en riesgo a la organización escolar). Este problema, rebasa el entorno de las estructuras internas de las escuelas y se planta relacionalmente como un riesgo entrópico en todo el supra sistema. Es un problema que se comparte, permea y afecta la estructura organizacional, no sólo del sistema micro (individuo), sino de toda la totalidad relacional con los sistemas macro (comunidades escolares) y del supra sistema mismo (Sistema Educativo). Se pone en riesgo no sólo la estructura de la organización escolar sino también la del propio sistema

educativo que ha recibido la entropía política desde el entorno mismo del supra sistema al que pertenece. El económico. (CM-M/2015).

La escuela representa la unidad de varios subsistemas internos (individuos, currículo, valores, departamentos o comisiones, propios de la organización escolar), con los cuales comparte también una relación dialéctica. Esta condición autopoiética interna, la hace a sí misma irreductible, aunque depende de la capacidad de autoorganización que haya desarrollado. La posibilidad de la autonomía y de la supervivencia de la identidad escolar está condicionada por la fuerza homeostática –autorregulación interna– con la que proceda y se conserve la organización – estructura. La escuela nunca deja de tener identidad propia aún con las pretensiones de regulación externa a que es objeto por el entorno –entropías políticas–. Entre otros hallazgos, se encuentra una importante coincidencia: los significados y los sentires (Estados de satisfacción) de los sujetos cuestionados en las cuatro escuelas seleccionadas:

1). Altos índices de insatisfacción –inconformidad, impotencia, enojo, desánimo, apatía– por las consideraciones instituidas en los proyectos (PETE, el PAT Y los consejos técnicos).
2) los significados de la organización escolar instituida, se convierten en conceptos vagos de bajo nivel comprensivo, en los cuales la apatía y la simulación acompañaban a la actitud y a las respuestas de los actores.
3) En los espacios de reflexión íntima del colectivo, ponderan los problemas de fondo y no precisan en los propuestos por el sistema.
4) El clima eficaz, se crea a partir de la socialización informal de las sesiones y no tanto de las seguidas por el formato instituido. La escuela tiene su propia organización en la desorganización misma. Organización que le brinda autonomía y le garantiza la permanencia de su identidad propia. (CM-MD/2015).

Estas consideraciones fundamentan la existencia de factores entrópicos y de procesos neguentrópicos de resistencia que favorecen la conservación de la estructura organizacional propia del sistema interno. El carácter homeostático de la organización, a través de mecanismos neguentrópicos regula y equilibra los riesgos de desorganización y muerte del sistema y hace evidente el carácter autopoiético que juegan los actores como elementos de la totalidad o unidad del sistema escuela.

b. Posibilidades de la autopoiésis y la adaptación organizacional

Hablar del carácter autopoiético de los seres vivos, refiere al concepto generado y desarrollado por Varela y Maturana (citado en Picón, 2002). Comentar sobre autopoiésis social, alude al polémico pensamiento del sociólogo Luhmann, influenciado por las ideas de estos sudamericanos en la década de los ochentas. Este concepto se relaciona con el acto o proceso de autoproducción, vinculado con la capacidad de auto-organización que trabaja el pensamiento sistémico cibernético en la última década del Siglo XX.

Varela y Maturana (en Picón, 2002), construyen este concepto para explicar la circularidad de la producción de los sistemas vivos, considerándose que, en un sistema autopoiético su estructura es susceptible a cambios, mientras que su organización se mantiene inmodificable. La dinámica recursiva de sus componentes jamás deja de estar generando la autoproducción alargada de sus mismos elementos, aunque sus funciones sean diferentes su misión en común jamás la pierden: La auto regeneración.

La autopoiésis es el efecto dinámico que describe la capacidad de autoorganización de los sistemas vivos, sin dejar de lado, la necesidad de estos, de buscar y obtener recursos del entorno; los sistemas vivos son dependientes también y no meramente autónomos. Lo que es más claro, son entidades autónomas en autopoiésis en su dominio interior al sistema, pero entidades dependientes en su dominio exterior al sistema, dadas sus relaciones también sistémicas con el entorno y en sus interacciones como elementos autopoiéticos de segundo orden con otros seres vivos.

La lógica sistémica es donde se da el proceso de

adaptación en la intención natural de la congruencia estructural entre el ser vivo y su entorno. Así autopoiésis y adaptación van de la mano y se convierten en condiciones necesarias para la existencia de los seres vivos. "La autopoiésis es la organización mínima de lo vivo. La adaptación es la congruencia estructural entre el ser vivo y el entorno" (Picón, 2002, p. 63).

Conclusiones

La organización autopoiética define la identidad de todas las unidades que constituyen al ser vivo y a su vez provoca la apariencia ante los demás sistemas –auto-referencia–, con la que interaccionan en un dominio exterior, en un contexto supra sistémico al cual pertenece y forma parte como unidad constituyente. Esto se refleja en las posibilidades autopoiéticas de la escuela como sistema vivo:

En la concepción actualizada sobre la identidad escolar, la presencia de esos elementos tradicionales y místicos de la educación, son instrumentos emancipatorios que fungen como autorreferentes de todo sistema escolar:

1) La concepción de escuela es variada, se ventila revestida de cierta mística mesiánica que implica fuertes dosis de compromiso con el desarrollo comunitario.
2) La auto identificación del docente no niega el status de promotor del desarrollo social de su comunidad aunado al de enseñante académico.
3) Implícitamente en la concepción e identidad de la escuela y sus actores se devela un carácter sistémico relacional entre la escuela y la comunidad en la que la interacción dialéctica ventila por lo menos en el plano de la subjetividad la participación autopoiética de la escuela como parte del sistema social comunitario, que cuida la conservación y el cambio de la estructura comunitaria, pero que resguarda celosamente el contenido místico de la organización sistémica escuela-comunidad.
4) En su dinámica interior la escuela se identifica y se organiza como un sistema independiente a la vez que dependiente del entorno multidimensional (por una parte, con el entorno comunitario, por otra con el entorno político, por otra con el entorno sistémico educativo, etcétera) y, resguarda celosamente su organización específica (la esencia de la escuela mística) a través de procesos de autopoiésis interactiva, gracias al esfuerzo neguentrópico de sus actores (seres vivos autopoiéticos).

Se rescata el objetivo fundamental, que reclama la necesidad de comprender a la escuela en una dimensión más justa, que genere la posibilidad de reconceptualizarla y replantearla en aras de cambios estructurales y no tanto de su organización superficial, como se proyecta con las intenciones pragmáticas de propuestas reducidas y simplificadas de la Política Educativa, en contraste con los espacios multidimensionales y complejos que generan las escuelas de nivel básico.

Referencias

Bericat, E. (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social, ariel sociología, Editorial Ariel, S.A., primera edición, Barcelona España.

Castro, B. (2001). La organización educativa, una aproximación desde la complejidad, Estudios Pedagógicos n. 27, pp. 97-110, Universidad austral de Chile, Valdivia Chile.

Esteve, J. (2011). "El malestar Docente", Papeles de pedagogía, 3ª. Edición, Paidós, España, p.177.

Galassi, J y Correa, B. (2012). Autopoiésis y su aplicación en las ciencias sociales. El caso de la interacción social, Cinta Moebio 12, pp. 175-193, U. Chile.

Jacobo, H. conferencia magistral (2015). Comprensión sistémica y compleja de los sujetos y centros escolares", enfoques teóricos, Facultad de ciencias de la U.A.S.

Maturana, H. y Dávila, X. (2015). "El arte de conversar", Ponencia magistral, Matríztica organizaciones, https://www.youtube.com.

Moran, E. (1990). "Introducción al pensamiento complejo", Ciencias cognitivas, Gedisa editorial, Barcelona España, impreso en argentina, pp. 157.

Velilla, M. (2002). Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo (Antología), Corporación para el desarrollo Complexus. ICFES (Instituto Colombiano para el Fortalecimiento de la Educación Superior), UNESCO, 257pp.

Zamora, G. (2008). Factores de la organización Escolar que configuran el compromiso organizacional Afectivo de los Profesores de enseñanza básica, ponencia magistral. U. de Santiago de Chile.

Zapata, O. (2005). La aventura del pensamiento crítico, herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas. Editorial Pax, México, 2005, pp. 295.

Primeros resultados del análisis de factibilidad del programa educativo a distancia de la Licenciatura en Tecnologías de Información (LTI)

Javier Aguilar Parra
jaguilar@uabcs.mx
Jaime Suarez Villavicencio
jsuarez@uabcs.mx
Jesús Andrés Sandoval Bringas
sandoval@uabcs.mx

Resumen
El presente documento da cuenta de los primeros resultados de factibilidad del programa educativo a distancia de la Licenciatura en Tecnologías de Información (LTI) ofertado por el Departamento Académico de Sistemas Computacionales de la Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS). Es importante resaltar que es el primer programa educativo en cualquier institución de nivel superior pública o privada del Estado de Baja California Sur. Con esta modalidad educativa se pretende dar cobertura educativa a todas las localidades urbanas y rurales de los cinco municipios del estado, y el programa educativo de LTI permitirá a la UABCS tener presencia educativa en todo el territorio nacional.

Palabras clave
Educación a distancia, educación en línea, tecnologías de información.

Introducción
El presente trabajo es producto de los primeros resultados del análisis realizado por profesores del Departamento Académico de Sistemas Computacionales (DASC) de la Universidad Autónoma de Baja california Sur (UABCS), con la finalidad de certificar la factibilidad de la creación de un programa educativo en la modalidad a distancia.

Para llegar a estos resultados se identificaron necesidades sociales, sobre todo de aquellas localidades donde no hay acceso a la educación superior, la necesidad de jóvenes que son pilar fundamental del sostén de su familia y tiene la imperante necesidad de desarrollo académico y por ende su mejora laboral para mejorar la situación económica de sus hogares, que influya en el desarrollo de los municipios del estado de Baja California Sur (BCS), pero sin dejar de lado las necesidades y problemáticas de la región y del país.

Para la realización de este análisis se aplicó la siguiente metodología; investigación documental que consistió básicamente en la revisión de material bibliográfico, estadístico y de información diversa; investigación de campo que implicó: entrevistas, aplicación de cuestionarios, pláticas y visitas a diversas instancias, incluyendo las encuestadas.

Justificación
La globalización y sustentabilidad lleva a imponer nuevos retos y desafíos educativos, tratando de encontrar nuevas ofertas formativas se acude al desarrollo de propuestas donde estén incluidas las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), es por esto que el DASC de la UABCS entiende este nuevo panorama y hace la propuesta de desarrollar una nueva licenciatura en la modalidad de educación a distancia. La propuesta está fundamentada en un programa educativo de Ingeniería en Tecnologías de Información.

Para hacer el análisis de factibilidad del programa educativo LTI, es pertinente definir que es educación a distancia, la cual es una modalidad de enseñanza abierta, para Bates "la enseñanza abierta puede incluir a la educación a distancia, o depender de otras formas más flexibles de enseñanza, incluso una combinación de estudio independiente y enseñanza en vivo" (1999, p. 47). La propuesta de educación a distancia que se hace, se encuentra situada en la combinación de estudio independiente y enseñanza que plantea Bates, ya que los estudiantes en la dimensión de enseñanza aprendizaje tendrán que realizar actividades síncronas y asíncronas, más adelante se detalla la metodología de trabajo al respecto.

Para ver la factibilidad del programa educativo a distancia se realiza un análisis desde diferentes dimensiones, como lo sugiere Bates (1999, p. 16) quien propone los siguientes criterios:

> Acceso, ¿Qué tan accesible es la tecnología para los estudiantes?
> Enseñanza aprendizaje, ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita?, ¿Qué planteamientos de instrucción satisfarán mejor estas necesidades?
> Novedad, ¿Qué tan nueva es esta propuesta?
> Rapidez, ¿Qué tan rápido pueden montarse los cursos en esta tecnología?

Metodología

El estudio se desarrolló bajo dos enfoques: investigación documental y de campo, donde se analizaron las dimensiones educativa y social, revisando los principales indicadores que impactan en la factibilidad de abrir un programa educativo a distancia, desde las diferentes dimensiones como lo sugiere Bates (1999).

En la investigación de campo, se analizó la oferta educativa realizando un estudio de factibilidad, sustentado en el método cuantitativo de tipo descriptivo, acudiente como instrumento de datos a la encuesta.

El cuestionario se diseñó como lo plantean Rodríguez, Gil y García "se realiza sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado. Allí se anotan las respuestas, en unos casos de manera textual y en otros de forma codificada. Suelen contener entre cinco y veinticinco preguntas abiertas-cerradas" (1996, p.186), el cuestionario que se diseñó fueron 15 preguntas cerradas.

La investigación documental

Se construyó partiendo desde las diferentes dimensiones como lo sugiere Bates (1999) acceso, enseñanza aprendizaje, novedad y rapidez.

Acceso

Para poder responder a las preguntas que plantea Bates A. sobre el Acceso de la tecnología para los estudiantes, lo cual es primordial para el estudio de un programa educativo a distancia, se hace una búsqueda de información estadística en la base de datos de Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), quien establece en el contexto interracial en lo que corresponde a hogares con acceso a internet, hace referencia al estudio en este rubro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), quien menciona que en México los hogares con acceso a internet en el 2011 se encuentra por encima de países como China e India como se puede observar en el Gráfico 1.

En el Gráfico 1 se muestra que en promedio de los hogares del mundo tiene acceso a internet del 71.6 %, y México está muy por debajo de esa media con el 30.7 % de hogares con acceso a internet.

En el contexto nacional el INEGI destaca que los indicadores de disponibilidad por entidad federativa de los hogares con Internet, si bien el promedio nacional es comparable con el de otros países como se aprecia en la Gráfico 1, las proporciones regionales muestran diferencias importantes. Y respecto de los resultados estatales del módulo 2011 los resultados muestran avances diferenciados.

Para el 2011 "Solamente en seis entidades, Baja California Sur, Distrito Federal, Baja California,

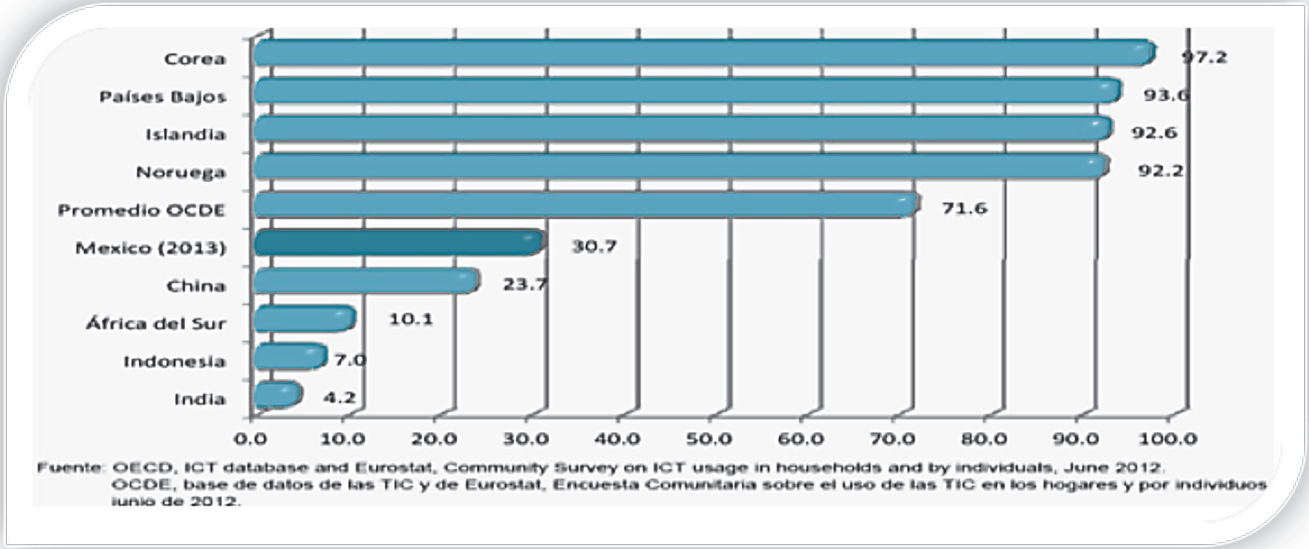


Gráfico 1. Hogares con Internet en los países seleccionados de la OCDE 2011

Quintana Roo, Nuevo León y Sonora, al menos un tercio de los hogares cuenta con conexión a la red mundial de información" (INEGI 2014, p. 15). Para el 2013, ya son trece entidades en donde al menos un tercio de los hogares cuentan con Internet. De hecho, en Baja California Sur y el Distrito Federal la proporción es de poco más del 50 por ciento como se muestra en el Gráfico 2. Este estadístico nos lleva a pensar que el acceso a internet debe de ser mayor para el 2016 en los hogares mexicanos. Esta situación favorece implementación de un programa educativo semipresencial en la UABCS.

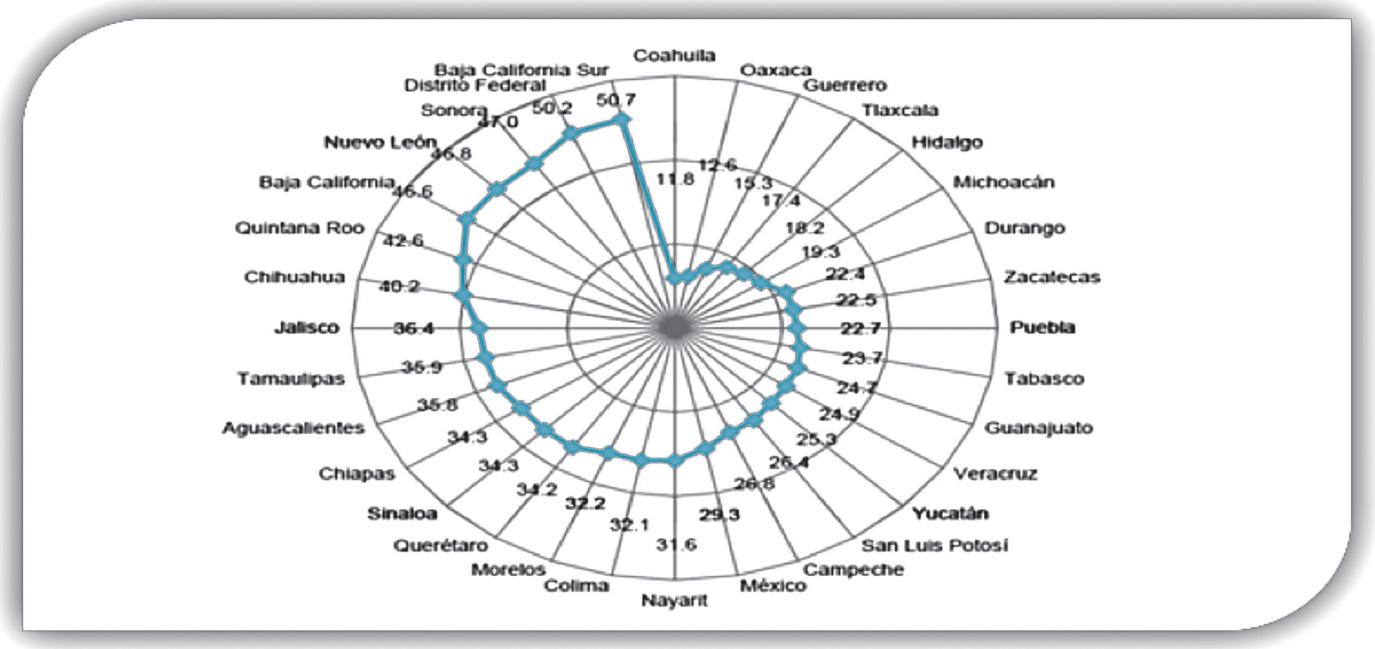


Gráfico 2. Hogares con Internet por entidad federativa 2013

En el contexto local específicamente en localidades rurales de los cinco municipios que conforman la entidad de BCS, se solicita información a la Centro de Comunicación Tecnológica Educativa (CEOTED) encargado de coordinar cursos a distancia de la Secretaría de Educción Publica (SEP) del Estado de BCS, se informa por parte de este centro que existen 78 localidades ruarles con conexión satelital distribuidos como se muestra en la Tabla 1 (CEOTED, 2015). Cabe mencionar que estas localidades tienen instalaciones educativas de telesecundarias y/o telebachillerato, por lo que en estas comunidades rurales existe en sus estudiantes la experiencia educativa en su modalidad a distancia, esta condición los hace candidatos potenciales para cursar la LTI.

Municipio	Localidades
Los Cabos	13
La Paz	25
Comondu	6
Loreto	4
Mulegue	30

Tabla 1. Número de localidades rurales con conexión satelital a internet por municipio.

Es importante señalar que el acceso a internet en las instalaciones de la UABCS para los alumnos y profesores es gratuito. El servicio se otorga en modalidad alámbrica e inalámbrica. El acceso alámbrico se brinda dentro del macrocentro de la institución y en los laboratorios de cómputo del DASC. El acceso inalámbrico tiene una cobertura a nivel campus, permitiendo que los alumnos y docentes pueden tener servicio de Internet en cualquier ubicación y hora.

La red inalámbrica universitaria consiste de 25 puntos de acceso ubicados estratégicamente al exterior e interior de los edificios, adicionalmente se cuenta con un convenio de colaboración con Telmex para la instalación de puntos de acceso al servicio de INFINITUM MÓVIL

Enseñanza aprendizaje

La plataforma educativa que se utilizara es Moodle, definido por Fernández A., Goicoechea M, Hernández L. y López D. "como un sistema de gestión de cursos (Learning Management System, LMS) que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea" (2012, p. 121). Esta plataforma educativa es de fácil acceso ya que garantiza interactividad, flexibilidad, escalabilidad, usabilidad, ubicuidad, funcionalidad, estandarización y soporte; además de ser software libre, es decir no tiene costo económico y las actualizaciones siempre se encuentran disponibles, al respecto la UABCS ya cuenta con esta plataforma educativa, si bien en la institución no se tienen ofertas educativas a distancia, Moodle se utiliza como apoyo a la modalidad presencial.

La plataforma Moodle ayuda a los docentes a las actividades propias de la enseñanza en línea, y a los estudiantes a construir sus conocimientos, ya que las herramientas con las que cuenta esta plataforma educativa son: tareas, foros, gestión de contenido (recursos), cuestionarios con distintos tipos de preguntas, blogs, wikis, encuestas, chat, glosarios y evaluación entre pares (Moodle 2016).

Tarea, de Moodle proporciona un espacio en el que los estudiantes pueden enviar sus trabajos para que los profesores los califiquen y proporcionen retroalimentación. Esto ahorra papel y es más eficiente que el Email. Los envíos de los estudiantes están juntos en una pantalla en su curso. Se puede pedirles a los estudiantes que envíen uno o varios archivos y/o que escriban ensayos de texto. Es posible que envíen un trabajo en equipo. Las tareas pueden tener fechas finales y fechas fatales - que podrían extender en caso necesario (Moodle 2016).

Foro, le permite a los estudiantes y profesores intercambiar ideas al publicar comentarios como parte de un 'hilo' de una discusión. Se pueden incluir archivos tales como imágenes y multimedios dentro de las publicaciones en foro. El profesor puede elegir

valorar publicaciones en foros y también es posible darles permiso a los estudiantes para que valoren las publicaciones de unos a otros (Moodle 2016).

Examen, le permite al maestro diseñar y construir exámenes que consisten de una gran variedad de Tipos de preguntas, incluyendo preguntas de opción múltiple, falso-verdadero y respuesta corta. Estas preguntas se mantienen en el Banco de preguntas y pueden ser re-utilizadas en diferentes exámenes (Moodle 2016).

Glosario, les permite a los participantes crear y mantener una lista de definiciones, similar a un diccionario. El glosario puede emplearse en varias formas. Se pueden buscar y ojear las entradas en diferentes formatos. Un glosario puede ser una actividad colaborativa o estar restringida a las entradas hechas por el maestro. Las entradas pueden ponerse en categorías. La característica de enlace automático resalará cualquier palabra dentro de un curso que esté localizada en el glosario (Moodle 2016).

Wiki, es una colección de documentos web escritos en forma colaborativa. Básicamente, una página de wiki es una página web que todos en su clase pueden crear juntos, directo desde el navegador de Internet, sin que necesiten saber HTML. Un wiki empieza con una portada. Cada autor puede añadir otras páginas al wiki, simplemente creando un enlace hacia una página (nueva) que todavía no existe (Moodle 2016).

Encuesta predefinida, (survey) es una actividad de curso que proporciona varios instrumentos de encuestación verificada, incluyendo COLLES (Constructivist On-Line Learning Environment Survey) y ATTLS (Attitudes to Thinking and Learning Survey), que han sido encontrado útiles en la evaluación y estimulación del aprendizaje en ambientes en línea. Los maestros pueden usar estas actividades para recolectar datos de sus alumnos, que les ayudarán a conocerlos y reflexionar sobre su propia enseñanza (Moodle 2016).

Chat, permite a los participantes tener una discusión sincrónica en tiempo real dentro de un curso Moodle. Esta es una forma útil de obtener una comprensión diferente acerca de cada uno y de los tópicos que se discuten - el modo de usar una sala de chat es muy diferente de los foros asincrónicos (Moodle 2016).

La parte más novedosa es el acceso móvil está activado por defecto en las nuevas instalaciones de Moodle (Moodle 2016).

Novedad

Esta propuesta educativa a distancia que se pretende desarrollar es la primera que se plantea en cualquier institución educativa superior ya sea pública o privada en el estado de BCS, más que novedosa es un proyecto viable, moderno y actual, además como valor agregado brinda una oportunidad única de estudio a los habitantes del estado de B. C. S. y de la región, particularmente a los ciudadanos que tienen la ambición de desarrollarse en el área de las Tecnologías de Información y que por diversos motivos no pueden cursar una carrera en la modalidad presencial. La propuesta que se hace se puede ver en la Tabla 2.

Cabe mencionar una de las fortalezas para poder desarrollar esta propuesta educativa es la experiencia que tiene el DASC, ya que a lo largo de su corta vida a demostrado con trabajo arduo y colaborativo que se pueden hacer propuestas educativas novedosas y viables que cumplan con las necesidades del estado, prueba de esto es que el DASC tiene acreditados los programas educativos que oferta, esto significa que su oferta educativa cumple con las expectativas y requerimientos académicos que demanda sociedad, por lo que es factible que un futuro la propuesta educativa a distancia se acredite.

Es importante indicar que las aéreas de conocimiento que forman parte del programa educativo LTI son tomadas de la Asociación Nacional de Instituciones de Educación en Tecnologías de la Información (ANIEI) y del Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación (CONAIC), organismos encargados en acreditar los planes educativos en el área de informática y computación en el país. La

1	2	3	4	5	6	7	8
Metodología de la programación	Programación I	Programación II	Ingeniería de software I	Ingeniería de software II	Interfaces humano máquina	Caracterización de interfaces	
Introducción a las tecnologías de la información	Matemáticas financieras basadas en tecnologías de información	Estructura de Datos I	Estructura de Datos II	Optativa 1	Evaluación de normas de seguridad físicas y lógicas.	Nuevos paradigmas tecnológicos	
Estrategias de aprendizaje y habilidades digitales	Desarrollo de emprendedores	Ética profesional y derecho informático	Base de datos I	Base de datos II	Optativa 2	Optativa 4	
Álgebra Clásica	Álgebra Lineal	Matemáticas discretas	Estadística y pronóstico para la toma de decisiones	Investigación de operaciones	Optativa 3	Optativa 5	
Expresión verbal en el ámbito profesional	Administración contemporánea	Mercadotecnia	Administración de sistemas operativos	Sistemas de seguridad e integridad	Seminario de investigación	Optativa 6	
Lengua extranjera I	Lengua extranjera II	Lengua extranjera III	Lengua extranjera III	Transmisión y Comunicación de Datos	Modelo y protocolos de Redes	Proyecto integrador de arquitectura de tecnologías de la información	
Entorno social 30% = 12.26 materias	Matemáticas 10% = 4.2 materias	Arquitectura de computadoras 5% = 2.1 materias	Redes 7.5%=3 .15 mat	Software Base 7.5%=3.1materias	Programación e Ing-Software 17.5% =8.75 Mat	Tratamiento de información 17.5% = 7.35 Mat	Interacción hombre-máquina 5% = 2.1 materias

Programación e ingeniería de software Programación orientada a aplicaciones web Programación orientada a aplicaciones móviles Diseño de entornos virtuales Ergonomía informática Aplicaciones multimedia Programación orientada a eventos Diseño de sistemas en tiempo real Animación por computadora Cloud Computing (aplicaciones en big data)	Redes Administración y seguridad de redes convergentes Servicios Web Sistemas Operativos de alto desempeño Administración de redes móviles e inalámbricas Redes residenciales Laboratorio de redes Escalamiento de redes	Administración y tratamiento de la información Evaluación de proyectos sustentables y fuentes de financiamiento Análisis de datos para la toma de decisiones Base de Datos distribuidas Administración de sistemas gerenciales para la toma de decisiones Consultoría y auditoria de tecnologías de información Modelos y estándares de tecnologías de información Gestión de Tecnologías de la Información Sistemas ERP Delitos informáticos Fundamentos de negocios electrónicos

Tabla 2. Mapa curricular Licenciatura en Tecnologías de Información (LTI)

propuesta LTI corresponde a los perfiles Profesionales de Nivel Licenciatura. Estos perfiles corresponden a cuatro dominios de desarrollo profesional en informática y computación, para nuestro programa a distancia le corresponde el perfil Informática – "A", donde del total de las asignaturas, se dividen de la siguiente manera en términos porcentuales; de entorno social son el 30%, matemáticas 10%, arquitectura de computadoras 5.0%, redes 7.5%, software de base 7.5%, programación e ingeniería de software 17.5%, tratamiento de información 17.5% e interacción hombre-máquina 5.0%. (CONAIC y ANIEI, 2016).

Para poder establecer la novedad del programa a distancia LTI se aplicaron 870 encuestas en 16 escuelas a jóvenes de ambos sexos del último semestre de educación media superior, y un total de 119 cuestionarios a las unidades económicas públicas y privadas de la localidad.

Rapidez

Se piensa que no debe haber ningún problema, ya que al inicio de la propuesta educativa a distancia LTI se configurara las materias gradualmente conforme avances los semestres, como ya se mencionó se cuenta con la plataforma educativa Moodle.

Respecto al perfil y la experiencia del personal docente del DASC cuenta con el perfil deseado para esta empresa, ya que los profesores que tiene más de un semestre impartiendo cátedra utilizan la plataforma educativa Moodle como herramienta de apoyo para sus estrategias de enseñanza y aprendizaje. Éste representa de 95% de los profesores de la planta docente del DASC, que son 37 profesores, 12 de

ellos cuentan con algún estudio de posgrado en la modalidad a distancia, lo que representa el 32% del personal académico. Esta experiencia formativa es muy valiosa e importante para la implementación del programa educativo a distancia.

Resultados

Los primeros resultados permiten dar cuenta que en el rubro de Acceso no existen inconvenientes, ya que en BCS el 50% de los hogares tiene acceso a internet, y además es el primer lugar nacional en este rubro, lo que se considera un punto favorable para emprender el proyecto educativo a distancia.

Respecto a la dimensión de enseñanza y aprendizaje se tiene a favor que se cuenta con la infraestructura y el personal docente necesario para emprender un proyecto educativo a distancia de esta magnitud, ya que actualmente ninguna institución de nivel superior pública o privada en el estado de B. C. S. tiene en sus ofertas educativas programas a distancia, resaltando que esta modalidad educativa permite a jóvenes que no tienen la posibilidad de estudiar en la modalidad presencial, una alternativa seria que les permita cursar una licenciatura que contribuirá a su desarrollo personal, profesional y laboral, esta consideración emana de las encuestas hechas a 119 trabajadores encuestados, el 65% de estos, lo ven como una opción para prepararse profesionalmente, en contraparte, de 200 estudiantes de sexto semestre de bachillerato, solo el 20% de ellos ven a la educación a distancia como primera opción para estudiar, estas encuestas se realizaron en el Municipio de los Cabos y La Paz.

Cabe mencionar que la novedad del programa educativo a distancia es una aérea de oportunidad que permitirá a la UABCS tener presencia en todo el territorio nacional y más allá de sus fronteras, y el DASC tiene todos los elementos tecnológicos y pedagógicos para hacerlo, respecto a la infraestructura en la UABCS desde hace una década cuanta con los servicios de Moodle plataforma educativa que permite el proceso enseñanza a distancia, resaltando que los docentes del DASC tienen la experiencia y competencias que se necesitan para el manejo de la plataforma educativa en cuestión.

La rapidez para montar la plataforma educativa no es problema ya que como se mencionó la UABCS desde hace una década cuenta con un servidor de Moodle.

Es evidente que hace falta más trabajo de campo y de diseño, sin embargo, se está trabajando en eso, lo cual se verá reflejado en próximos informes de este análisis de pertinencia.

Referencias

Bates A. (1999). La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia. Editorial Trillas. México.

Centro de Comunicación Tecnológica Educativa (CEOTED). (2015). Informe Ciclo Escolar 2014-2015. SEP-BCS. México.

Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación (CONAIC) y Asociación Nacional de Instituciones de Educación en Tecnologías de la Información (ANIEI). (2016). Modelos Curriculares del Nivel Superior de Informática y Computación. Consultado el 03 marzo de 2016. De la siguiente dirección electrónica: http://www.impulsati.org/ANIEI/modelos-curriculares-2/modelos-curriculares/

Fernández A., Goicoechea M, Hernández L. y López D. (2012). Filología y Tecnología: introducción a la escritura, la informática, la información. Editorial Complutense, S. A. Madrid.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2014). Estadísticas sobre disponibilidad y uso de tecnología de información y comunicaciones en los hogares, 2013. INEGI. México.

Moodle. (2016). Características de Moodle. Consultado el 23 marzo de 2016. De la siguiente dirección electrónica: https://docs.moodle.org.

Rodríguez G., Gil, J. y García J. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. España. 1996.

Impacto de los proyectos aprobados en el programa de estímulos a la innovación 2015 a la Universidad La Salle Chihuahua, en el desarrollo a los alumnos participantes

Diego Ulises Sandoval Aguirre
diego.sandoval@gmail.com

Resumen
Una de las formas más efectivas para alcanzar una economía basada en el conocimiento es acercar las universidades al sector productivo. El presente Estudio de Caso se centra en demostrar que los alumnos que participaron en los proyectos de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación (IDTI) apoyados para la Universidad La Salle Chihuahua (ULSA) por el Programa de Estímulos a la Innovación 2015 (PEI), tuvieron algún beneficio en su desarrollo, además de conocer si este esquema de vinculación contiene elementos de la Triple Hélice.

Se puede concluir que los alumnos de la Universidad La Salle Chihuahua sí tuvieron un beneficio en su desarrollo, como lo son las prácticas profesionales remuneradas económicamente al interior de una empresa, la tutoría de un profesor-investigador, la oportunidad de inserción laboral en la empresa donde se llevó a cabo el proyecto, contribuyendo al incremento en sus competencias. El modelo de la Triple Hélice es complejo; sin embargo, el Programa de Estímulos a la Innovación contribuye a que se den algunos de sus elementos.

Palabras clave
Desarrollo profesional, Triple Hélice, investigación, desarrollo tecnológico e innovación.

Planteamiento del problema
Conocer el impacto de los proyectos de Investigación y Desarrollo Tecnológico apoyados a la Universidad La Salle Chihuahua del Programa de Estímulos a la Innovación 2015 en el desarrollo de los alumnos participantes.

Justificación
La Universidad La Salle (ULSA) tiene una visión de la investigación, que es benéfica para los procesos de asimilación, apropiación y producción del conocimiento. La investigación refuerza la calidad de sus planes de estudio, integra la relevancia y pertinencia de cada programa académico y fortalece las labores docentes y estudiantiles (ULSA, 2016a).

Tomando en cuenta que la ULSA destaca la importancia de la investigación y el involucramiento del Docente y del Alumno, resulta relevante identificar el beneficio escolar de los alumnos que participan bajo el esquema de prácticas en los proyectos de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación (IDTI), a través de los cuales la Universidad logró vincularse dentro del Programa de Estímulos a la Innovación 2015.

Antecedentes
"La necesidad de vincular al sector productivo con la Universidad es tema de vital importancia para el aprovechamiento del conocimiento generado por los recursos humanos en el ámbito académico, a favor de la sociedad" (Brambilla, 2013. p.1).

Tradicionalmente, la vinculación Universidad-Empresa se asociaba con el servicio social, prácticas o residencias profesionales, dejando de lado el

acompañamiento del docente hacia el alumno en su formación profesional. La intención es que la universidad ya no sea proveedora de materia prima barata para el sector productivo a través de sus alumnos, sino de conocimiento, y todo esto con apoyo de un programa del CONCAYT, llamado Programa de Estímulo a la Innovación, a través del cual se incentiva la vinculación Universidad-Empresa y se da un acercamiento al modelo de la Triple Hélice propuesto por Etzkowitz y Leydesdorff (1997).

El presente estudio de caso pretende identificar si el PEI 2015 logra beneficiar a los alumnos que participan en él y si contribuye con algún elemento del modelo de la Triple Hélice.

Preguntas de investigación

¿Los alumnos de la ULSA, que participan con prácticas en los proyectos de IDTI apoyados por el Programa de Estímulos a la Innovación2015, obtuvieron algún beneficio?

¿La participación de la ULSA en el Programa de Estímulos a la Innovación 2015 contiene elementos del modelo de la triple hélice?

Marco contextual

Las pocas políticas públicas existentes para incentivar y marcar directrices acerca de la vinculación entre las IES y el Sector Productivo han obligado a las Universidades a dar pequeños pasos hacia la búsqueda de la vinculación con el sector productivo, con mucho o poco éxito.

En México los organismos rectores de la generación de estas políticas públicas son la Secretaria de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), los cuales tienen como objetivo promover e incentivar la relación entre el sector productivo y el académico.

> En México (PECITI, 2014) se ha llegado tarde a la sociedad del conocimiento. Sin embargo, hoy atraviesa por un contexto favorable que lo coloca en condiciones de afrontar el reto y lograr hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación, pilares para el progreso económico y social sostenible. Para ello, se han puesto en marcha estrategias encaminadas a fortalecer dichas capacidades: incrementar los recursos, aumentar los niveles de capital humano altamente calificado, generar más y mejor infraestructura científica y tecnológica y fortalecer la existente y mejorar la vinculación entre los sectores académico y privado (p. 9).

El Programa Especial de Ciencia, Tecnología e

Meta Nacional	Objetivo de la Meta	Estrategia de la Meta	Objetivos de programas sectoriales	Objetivo del PECiTI
III México con Educación de Calidad	3.5 Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible	3.5.4. Contribuir a la generación, transferencia y aprovechamiento del conocimiento vinculando a las IES y los centros de investigación con los sectores público, social y privado	**Educación** 2. Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formacón para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.	4. Contribuir a la generación, transferencia y aprovechamiento del conocimiento vinculando a las IES y los centros de investigación con empresas
			Energia 6. Fortalecer la seguridad operativa, actividades de apoyo, conocimiento, capacitación, financiamiento y proveeduria en las distintas industrias energeticas.	
			Desarrollo Agropecuario, Pesquero y Alimentario 1. Impulsar la productividad en el sector agroalimentario mediante inversión en capital físico humano y tecnológico que garantice la seguridad alimentaria.	
			Salud 5. Asegurar la generación y el uso efectivo de los recursos en salud.	
			Medio Ambiente y Recursos Naturales 6. Desarrollar, promover y aplicar instrumentos de política, información, investigación, educación, capacitación, participación y derechos humanos para fortalecer la gobernanza ambiental.	
			Turismo 2. Fortalecer las ventajas competitivas de la oferta turística.	
			Desarrollo Innovador 1. Desarrollar una política de fomento industrial y de innovación que promueva un crecimiento económico equilibrado por sectores, regiones y empresas. 3. Impulsar emprendedores y fortalecer el desarrollo empresarial de las MIPYMES y los organismos del sector social de la economía.	

Tabla 1. Alineación del PECiTI 2014-2018 a la meta nacional y a los programas sectoriales con actividades de CTI

Innovación 2014-2018 (PECiTI) se desprende del Objetivo 3.5 del PND, que establece "Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible" (PECITI, 2014. p 15). La alineación de los objetivos del PECiTI 2014-2018 al PND busca "lograr mejores resultados a través de la coordinación de acciones con las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, que realizan actividades de Ciencia, Tecnología e Innovación" (PECITI, 2014.p. 41). Los objetivos del PECiTI tienen una vinculación con diversos objetivos de 13 Programas Sectoriales, como se puede apreciar en la Tabla 1 (PECITI, 2014).

Para hacer del desarrollo científico y tecnológico y de la innovación pilares para un progreso económico y social sostenible, se requiere: "una sólida vinculación entre universidades, centros de investigación y empresas. Los esfuerzos encaminados hacia la transferencia y aprovechamiento del conocimiento agregan valor a los productos y servicios nacionales y contribuyen a construir un sólido mercado de conocimiento" (PECITI, 2014. p. 56).

El Programa de Estímulos a la Innovación convocado por CONACYT es:

> el programa de apoyo para las empresas que invierten en proyectos de investigación, desarrollo de tecnología e innovación dirigidos al desarrollo de nuevos productos, procesos o servicios. Tiene como objetivo incentivar la inversión de las empresas en actividades y proyectos relacionados con la investigación, desarrollo tecnológico e innovación, a través del otorgamiento de estímulos complementarios, de tal forma que estos apoyos tengan el mayor impacto posible sobre la competitividad de la economía nacional (CONACYT, 2016 ¶ 1-2).

El Programa incluye 3 modalidades: INNOVAPYME (Innovación tecnológica para las micro, pequeñas y medianas empresas), INNOVATEC (Innovación Tecnológica para las grandes empresas) y PROINNOVA (Proyectos en red orientados a la innovación) (CONACYT, 2016a). Sin embargo, queda la duda si esto será suficiente para acercarse a una economía basada en el conocimiento.

La Universidad La Salle Chihuahua abrió sus puertas en la ciudad de Chihuahua en el año 2000. Actualmente ofrece veinte licenciaturas y seis maestrías, se encuentra inscrita en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) y forma parte de las instituciones reconocidas para efectos del Sistema Nacional de Investigadores.

Año	Número de proyectos	Empresas vinculadas	Monto vinculado $
2011	1	Dispositivos Médicos Tachicma	70,000
2012	5	*Metal Eutectic *Dispositivos Médicos Tachicma *Robótica educativa *Altaser *Grupo Social Vilaguchi	1'486,549
2013	5	*Boss Computer Technology *Chihuahua Meat Visa Quality *Robótica Educativa de México *Altaser *Dispositivos Médicos Tachicma	4'168,035
2014	3	*FR Tecnologías de flujo *Hidropónicos Luza *Chihuahua Meat Visa Quality	2'644,244
2015	10	*Industria Parralense de Autopartes *Gráficos y Corrugados de Parral *Repinel Electric Solutions *Robótica educativa *Forrajes el Ocotillo *Renyson de México *Altaser *Distr. de Materiales Hidráulicos *Kautec Technologies *International Baskets	12,278,745

Tabla 2. Apoyos PEI a la ULSA 2011-2015, Fuente: (ULSA, 2016b).

El Parque de Innovación al Servicio de las Personas ha participado en proyectos de desarrollo tecnológico e innovación desde el 2011, a través de las convocatorias del Programa de Estímulos a la IDTI de CONACYT, presentando un importante incremento en número de proyectos del 2011 al 2015 (ULSA, 2016b).

En la Tabla 3 se aprecian los apoyos PEI a la ULSA.

El presente caso de estudio se centra en el año 2015, ya que fue donde más apoyos recibieron por parte del PEI.

Marco teórico

La vinculación efectiva entre universidad y sector productivo se encamina a generar una economía basada en el conocimiento, a la vez que permite acercar a los alumnos a la vida real al insertarlos a proyectos de IDTI y propiciar el aprendizaje basado en competencias.

Cano González (2009) señala la importancia en la tutoría universitaria, ya que se perfila como:

> uno de los factores necesarios de apoyo y asesoramiento didáctico–curricular y psicopedagógico que favorece la calidad e innovación del aprendizaje, potencia el desarrollo formativo y profesional de los estudiantes y mejora las relaciones y acciones de acogida, bienestar académico y social entre éstos, los profesores y la propia institución (p. 192).

El acompañamiento de los profesores-tutores es necesario para el buen desarrollo de las competencias de los alumnos y eso es pertinente forjarse a través de incentivos para ambos. Para Clark (2000), la tendencia a alejarse de la dependencia de una sola fuente se ha extendido a nivel internacional. La diversidad en la financiación universitaria ha pasado a ser casi un requisito para la adaptabilidad.

El acompañamiento y financiamiento externo son fundamentales, por ello es que se requiere de un eficaz vínculo entre el mundo educativo y el productivo, que fomente en las instituciones educativas la formación de los técnicos y profesionistas que demanda el mercado laboral y que impulse en las empresas la inversión en investigación y desarrollo como una actividad estratégica para incorporar el conocimiento y el progreso científico a todos los procesos productivos (Alvarado-Borrego, 2009).

La Triple Hélice es:

> un modelo espiral de innovación que capta las múltiples y recíprocas relaciones en diferentes puntos del proceso de capitalización del conocimiento. La primera dimensión del modelo es la transformación interna en cada una de las hélices, tales como el desarrollo de vinculaciones latentes entre compañías mediante alianzas estratégicas. La segunda dimensión es la influencia de una hélice sobre otra. La tercera dimensión es la creación de una nueva cobertura de redes trilaterales y organizaciones a partir de la interacción entre las tres hélices, formadas con el propósito de formular nuevas ideas y formatos para el desarrollo de alta tecnología (Etzkowitz y Leydesdorff, 1997, p. 2-3).

Cárdenas, Cabrero y Arellano (2012) indican que:

> las modalidades de vinculación suponen diferentes tipos de esfuerzos y grados de complejidad para poder articular factores institucionales y organizacionales y determinar así los medios de interacción más adecuados. La vinculación universidad-empresa implica la visualización de un entramado complejo de relaciones, cooperaciones y competencias de diferente nivel, que afectan estructuras, normas, políticas y esquemas de incentivos en función de los "clientes" a los que las IES proveen bienes y servicios (S/P).

La Enavi[1] ha permitido indagar en la aplicación de modalidades de vinculación recurrentes en las experiencias internacionales y la literatura, como las que se mencionan a continuación:

1. Apoyos a la formación académica de los estudiantes.
2. Promoción de cultura emprendedora.
3. Prestación del servicio social por parte de los estudiantes.
4. Actividades para la inserción laboral y el seguimiento de egresados.
5. Fortalecimiento de la formación del personal docente.

1- Encuesta Nacional de Vinculación a Instituciones de Educación Superior.

6. Actividades de investigación, desarrollo experimental e innovación con recursos propios.
7. Prestación de servicios tecnológicos.
8. Actividades de asesoría y consultoría.
9. Creación y gestión de incubadoras de empresas.
10. Actividades de educación continua.

Metodología

La presente investigación es un estudio de caso. Siguiendo a Arzaluz (2005), se decidió hacer una investigación profunda sobre el proceso, conservando la visión total de fenómeno, sin la intención de establecer generalizaciones. La técnica para recabar la información fue a través de entrevistas semiestructuradas y esquemáticas. Las entrevistas se realizaron a los tres encargados del departamento de vinculación y que pertenecen al Parque de Innovación La Salle Chihuahua de la ULSA Chihuahua (Anexo 1).

Resultados

En este apartado se muestran los datos recabados por el Programa de Estímulos a la Innovación 2015 que servirán para contrastar con los datos recolectados, ya sea por las entrevistas o la literatura, así como una serie de fórmulas de indicadores de desempeño que se aplicaron para esquematizar los resultados.

En la ilustración 1 se muestra el número de Proyectos Autorizados para el Estado de Chihuahua por modalidad.

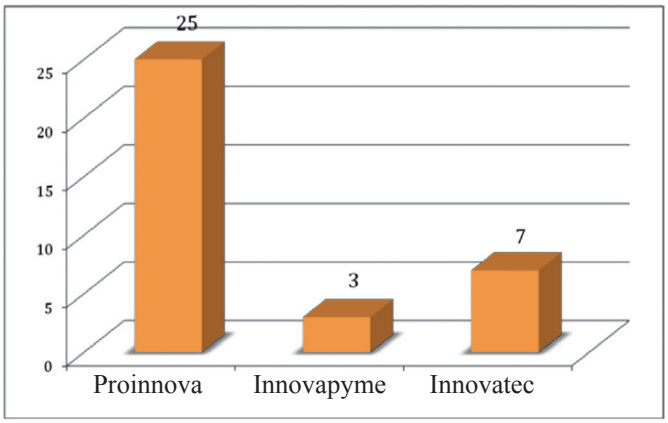


Ilustración 1: Número de proyectos autorizados para el estado de Chihuahua por modalidad.

En la Ilustración 2 se muestran las Instituciones de Educación Superior y Centros de Investigación que se vincularon con los proyectos aprobados a las empresas en el PEI 2015; en total fueron 15, 9 IES y 6 Centros de Investigación y de los cuales 9 son organismos del Estado de Chihuahua y 6 son de fuera. Resalta que la ULSA Chihuahua, ocupa el segundo lugar con 13 vinculaciones, sólo superada por el CIMAV, los 3 primeros lugares son organismos del Estado de Chihuahua.

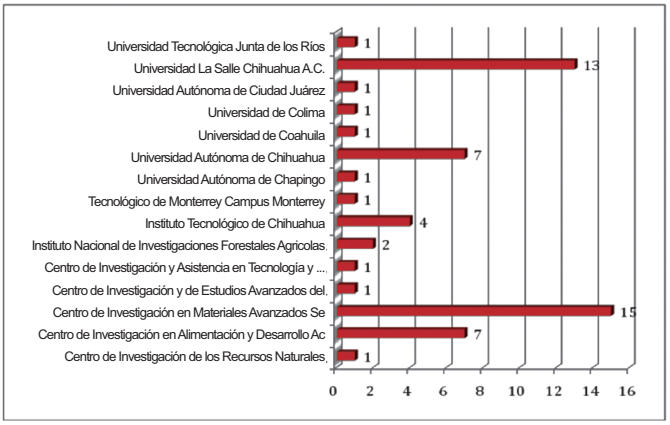


Ilustración 2. Instituciones de Educación Superior y Centros de Investigación que se vincularon con los proyectos aprobados a las empresas en el PEI 2015.

El RENIECYT es:

> un instrumento de apoyo a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación del país a cargo del CONACYT, a través del cual identifica a las instituciones, centros, organismos, empresas y personas físicas o morales de los sectores público, social y privado que llevan a cabo actividades relacionadas con la investigación y el desarrollo de la ciencia y la tecnología en México (CONACYT, 2016b ¶ 1).

En la Ilustración 3 se puede observar la distribución de los 239 organismos con RENIECYT en el Estado de Chihuahua, de los cuales 22 son IES.

El Sistema de Indicadores de Desempeño Institucional (Ilustración 4), está constituido en tres niveles:

- En el nivel superior se establecen indicadores de desempeño global que miden el resultado

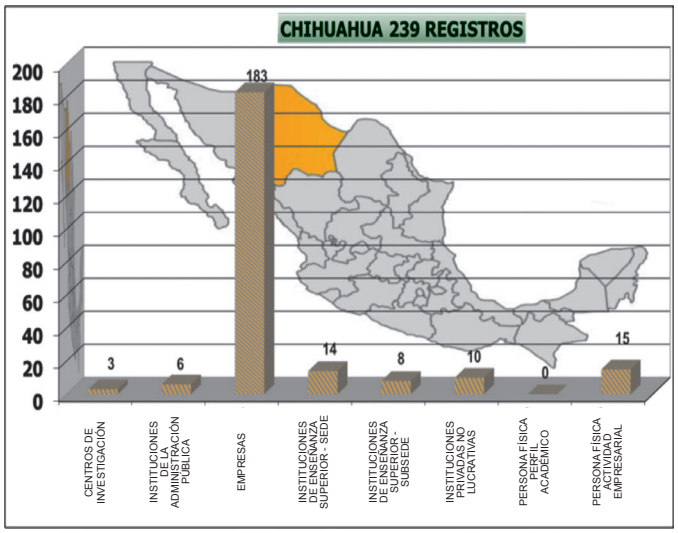


Ilustración 3. Organismos en el RENIECYT en el Estado de Chihuahua.

y el impacto de la actividad de la universidad en su conjunto.

- En el nivel intermedio se establecen indicadores de desempeño de los subsistemas y se refieren a los resultados y productos que generan los programas prioritarios que desarrolla la Universidad.
- En la base del sistema se establecen indicadores de desempeño que dan cuenta del quehacer universitario en cada una de las funciones sustantivas (Docencia, Investigación, Difusión) y la Gestión como función adjetiva. (DE, UMCDI, 2005. p 7).

Se tomó este sistema de indicadores de desempeño de la UNAM, ya que uno de sus destinatarios

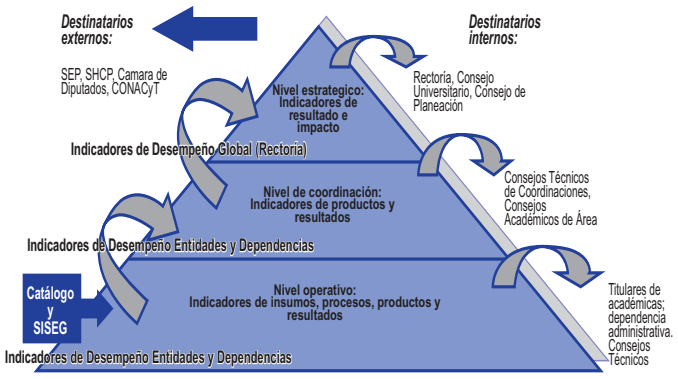


Ilustración 4. Sistema de Indicadores de Desempeño Institucional. Universidad Nacional Autónoma de México.

externos es el CONACYT y ayudan a esquematizar el presente estudio.

Se puede apreciar en la Ilustración 2 que la ULSA contó con 13 vinculaciones; sin embargo, en la Tabla 3 se indica que para el año 2015 solo contaron con 10 vinculaciones, esto obedece a que en la Ilustración 2 se toman los datos de los resultados del PEI 2015 que recién se publicaron y los datos de la Tabla 3 se toman de los proyectos que efectivamente se realizaron, ya que en el trayecto de la publicación de resultados y terminación a buen término hubo tres empresas que declinaron el apoyo. No cambian los datos de la Ilustración 1, donde se indica el número de proyectos apoyados en el año, si una empresa declina el apoyo, el recurso se destina a la siguiente empresa con la calificación más alta y que no fue autorizada en primer término, de tal manera que para efectos del estudio de caso se tomaron como base los 10 proyectos indicados por la ULSA.

La ULSA obtuvo un 28.57% de los 35 proyectos aprobados y un 40% de eficiencia en los 25 proyectos de la modalidad de Proinnova, porcentajes muy altos tomando en cuenta a los demás organismos participantes. En contraste, el 15.62% que representan las empresas aprobadas en el PEI 2015 contra las 64 que sometieron proyectos pero que no alcanzaron calificación aprobatoria o que alcanzaron calificación aprobatoria pero no se apoyaron por insuficiencia presupuestal. De las 52 empresas con que se vincularon en el 2015 solo un 19.23% obtuvo apoyos por parte del CONACYT, el resto fue a través de gestión directa con la empresa.

De las 22 IES inscritas en el RENIECYT (Ilustración 3), un 22.72% obtuvo recursos a través del PEI 2015, lo que no fue posible identificar es cuántas de ellas se vincularon con alguna empresa para participar en el programa.

Las cinco IES del Estado de Chihuahua que obtuvieron apoyo en el PEI 2015, representaron 26 proyectos aprobados, de los cuales la ULSA obtuvo el 50% de ellos.

Nombre	Descripción	Fórmula	Aplicación	Resultado
Investigadores	Número de Investigadores	Total de Investigadores	171	171
Investigadores en el SNI	Porcentaje de investigadores SNI, respecto al total de investigadores	(Investigadores SNI / Total de Investigadores)*100	(2 /171) * 100	1.17%
Promedio de estudiantes asociados por proyecto	Promedio de estudiantes de licenciatura asociados por proyecto de investigación en el año	(estudiantes de licenciatura asociados por proyecto / Total de proyectos)	(10 /10)	1
Promoción y gestión de patrocinio a proyectos de investigación y de desarrollo tecnológico	Porcentaje de proyectos de investigación y desarrollo tecnológico con patrocinio externo respecto al total de proyectos realizados en el año	(Total de proyectos con patrocinio externo/Total de Proyectos realizados)*100	(10/52)* 100	19.23%
Cumplimiento en convenios realizados	Porcentaje de convenios de servicios realizados en el año, respecto a los programados.	(Total de convenios realizados /Total de convenios programados a realizar)*100	(10/64)* 100	15.62%

Tabla 3. Indicadores aplicados a los resultados obtenidos de la ULSA.

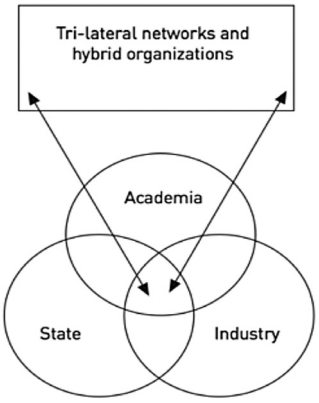


Ilustración 5. Modelo de la Triple Hélice. Fuente: (Etzkowitz Leydesdorff,1997)

A continuación, se aplicaron algunos indicadores del Catálogo de Indicadores de Desempeño de Entidades y Dependencias Universitarias de la UNAM que permiten esquematizar los resultados proporcionados a través de las entrevistas realizadas.

El Modelo de Vinculación de la Triple Hélice (Ilustración 5) se indican los actores principales Universidad-Academia, Empresas-Industria y Gobierno-Estado, señalando en donde convergen estos 3 actores, para su óptimo funcionamiento y no exento uno del otro, sino más bien, indicando que puede haber relación al menos entre dos actores, pero la óptima es en los tres.

Discusión

Al analizar los resultados se puede percatar que la ULSA Chihuahua es una escuela eficaz, ya que sus resultados en el Programa de Estímulos a la Innovación 2015 así lo demuestran y no sólo incrementó el número de proyectos al interior en comparación de los años anteriores, sino también en relación a sus pares estatales. Se puede rescatar que su modelo de vinculación cuenta con las modalidades y mejores prácticas internacionales de vinculación, donde se rescatan:

1. Apoyo a los alumnos para que realicen sus prácticas profesionales dentro de una empresa, con un proyecto de IDTI real.
2. Propiciar actividades de inserción laboral hacia las empresas para sus alumnos.
3. Fortalecimiento a los profesores-investigadores en el involucramiento y solución de problemas o alternativas de innovación a las empresas.
4. Realizar actividades de investigación, desarrollo tecnológico e innovación, para el desarrollo de competencias.
5. Acompañamiento por parte de los profesores-investigadores a los alumnos involucrados en los proyectos.
6. Búsqueda de financiamiento externo para realizar las tareas de investigación, desarrollo tecnológico e innovación, así como incentivar a sus alumnos y a los profesores-investigadores.

El contar con un modelo de vinculación como lo es el del Parque de Innovación La Salle Chihuahua, la ULSA Chihuahua marca el rumbo a seguir y da una serie de directrices para que se dé esta vinculación con las empresas de manera natural y, tomando en cuenta que existe un mecanismo para incentivar a ambos en su búsqueda de la innovación y generación de conocimiento. Convergen estos tres actores del modelo de la Triple Hélice, a través del Programa de Estímulos a la Innovación del CONACYT, el Gobierno de la República a través de este tipo de Políticas Públicas intenta generar ese acercamiento a la economía basada en el conocimiento.

Conclusiones

La economía basada en el conocimiento pareciera no estar tan lejana como se piensa: ya existen indicios reales de ese acercamiento universidad-empresa. Del presente estudio se puede concluir que, a pesar de que la ULSA Chihuahua no cuente con indicadores de desempeño altos o con una gran infraestructura científica, demostró en el 2015 (año base que se tomó para el presente estudio) tener la capacidad de gestión y liderazgo para concretar 10 proyectos de IDTI, que equivalen a un 28.57% del total de proyectos autorizados, los cuales se desarrollaron en vinculación con el sector productivo del estado de Chihuahua.

Si bien es cierto que el modelo de la Triple Hélice es más extenso que la propia articulación de los tres actores, esto debido a que se requieren más políticas públicas por parte de los organismos rectores, como la propia SEP y CONACYT, donde quede estipulada y regulada dicha vinculación, la revisión de la literatura señala los beneficios que esto conlleva; las IES deben asumir su compromiso y fortalecer lazos con el sector productivo, evidenciar el beneficio que se obtiene de buscar siempre estar a la vanguardia y de establecer mecanismos más asequibles para su vinculación. Al sector productivo corresponde ver los beneficios que le trae la innovación y no solo buscarla a través de apoyos; sin embargo, se puede concluir que el Programa de Estímulos a la Innovación propicia un acercamiento al modelo de la Triple Hélice, por articular el acercamiento de los actores universidad-empresa-gobierno.

Este acercamiento lleva indudablemente a tener beneficios paralelos, que muy difícilmente o quizás más lentamente se pudieran dar, como lo es el que los profesores-investigadores lleven a cabo aquello que ven en la teoría, en casos reales y, aún mejor, en acompañamiento a sus alumnos. El hecho de que los alumnos realicen sus prácticas profesionales remuneradas por la propia ULSA, al contar con financiamiento externo para ello, incentiva al empresario para que sume al alumno al proyecto, y todo esto con grandes posibilidades de insertarse laboralmente en la empresa, debido a estas cuestiones se concluye que el alumno sí cuenta con un beneficio a su desarrollo profesional al ser partícipe en los proyectos que se apoyan a través del Programa de Estímulos a la Innovación a la ULSA Chihuahua.

Referencias

Alvarado-Borrego, A. (2009). Vinculación universidad-empresa y su contribución al Desarrollo Regional. Ra Ximhai, (5) 407-414. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46111817013

Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. Región y sociedad, 17(32), 107-144. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252005000100004&lng=es&tlng=es.

Brambilla, N. (2013). Diseño de Estructura de Interfaz Universidad-Empresa (EDIU). Repositorio Digital. Recuperado de: https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2121/17- Brambilla.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior, Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12 (3), 11. Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf

Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? REIFOP, 12 (1), 181-204. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956810

Cárdenas, S., Cabrero, E., y Arellano, D. (2012). La difícil vinculación universidad-empresa en México: ¿Hacia la construcción de la triple hélice? México, D.F. CIDE.

Clark, B. (2000). Collegial Entrepreneurialism in Proactive universities. Change: 32 (1), pp. 8-9. Recuperado de https://www.google.com.

mx/#q=Collegial+Entrepreneurialism+in+Proactive+universities

CONACYT. (2016a). Programa de Estímulos a la Innovación. Recuperado de: http://www.conacyt.gob.mx/index.php/fondos-y-apoyos/programa-de-estimulos-a-la-innovacion

CONACYT. (2016b). Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas. Recuperado de: http://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/registro-nacional-de-instituciones-y-empresas-cientificas-y-tecnologicas-reniecyt

DE, UMCDI. (2005). Catálogo de Indicadores de Desempeño de Entidades y Dependencias Universitarias. Recuperado de http://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/cat_indicadores_2005.pdf

Etzkowitz, H. y Leydesdorff. L. (1997). University and The Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University-Industry-Government Relations. SISTER, Estocolmo: Science Policy Institute.

PECITI. (2014). Programa Especial de Ciencia, Tecnología e innovación, 2014-2018. México, D.F.

PND. (2013). Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018. México, D.F.

ULSA. (2016a). Proyecto Educativo. Recuperado de: http://ulsachihuahua.edu.mx/conoce-ulsa/peul/

ULSA. (2016b). Plan Rector de Investigación 2015-2021. Recuperado de: http://ulsachihuahua.edu.mx/investigacion/Documentos/PLAN%20RECTOR%20INVESTIGACION%202015-2021.pdf

Visión y expectativas hacia la evaluación del desempeño docente en méxico

Erika Gabriela González Gaytán
erikaox27@hotmail.com
Ramón Leonardo Hernández Collazo
rlhcollazo@msn.com

Resumen
Con motivo de las políticas educativas implementadas recientemente en México, las cuales conllevan transformaciones de alto impacto en las relaciones institucionales del ámbito educativo y suponen cambios sustanciales en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, el presente trabajo es una reflexión crítica sobre la visión y expectativas que tienen y pudieran tener docentes y sociedad en general en torno al importante y complejo tema de la evaluación del desempeño docente, es también una sugerencia particular para quienes deciden e inciden de forma más contundente en el rumbo de la educación. Se integran cuestionamientos y planteamientos generados a partir de la visión y experiencia docente como sujeto evaluado, responsable de la enseñanza y con gran influencia en el logro de los estudiantes; se esbozan actitudes y sensaciones a partir de implicaciones o consecuencias que advierten los profesores al ser sujetos partícipes, obligados o no del proceso de evaluación; se reconoce la necesidad de consensuar y precisar el significado de un buen desempeño docente y de cómo lograr que la evaluación sea productiva y no quede en el mero reporte de resultados; por último considera un análisis del compromiso y responsabilidad que deben asumir todos los elementos del sistema educativo.

Palabras clave
Evaluación de profesores, desempeño del profesor, reforma educativa y profesores.

Introducción
El presente documento aborda algunas características de la evaluación del desempeño docente, respecto a su importancia, su razón de ser, las posibles implicaciones que puede llegar a tener su implementación; los criterios que se espera formen parte de la valoración, el papel de los participantes y del profesorado en el proceso, el rol de la sociedad, así como lo que se puede esperar luego de estimar sistemáticamente su desempeño, todo como eje central de las políticas educativas que se están viviendo actualmente en México.

La intención del documento es aportar algunas reflexiones en cuanto al propósito de la evaluación del desempeño docente, que en el discurso sugiere descubrir el estado actual en el que el magisterio desempeña sus labores al interior de las aulas e instituciones públicas y privadas, a fin de ser, por parte del Estado Mexicano, la respuesta ante la genuina exigencia de acceder por derecho a una educación de calidad.

Por último, se presentan algunas conclusiones que pueden apoyar al lector a reflexionar y formarse una opinión sobre el complejo tema de la evaluación del desempeño docente desde varias perspectivas, en un afán de promover la iniciativa, así como la capacidad de cuestionar y cuestionarse, comprender y comprenderse a sí mismo, al proceso y a los elementos que en él confluyen.

La evaluación del desempeño docente

Desde los primeros acercamientos del magisterio con el tema de la evaluación de su desempeño, se han suscitado diversidad de reacciones, dado que el tema reviste gran complejidad y por lo tanto surgen debates entorno a interrogantes importantes como ¿por qué evaluar el desempeño docente?, ¿es posible evaluarlo?, ¿cómo hacerlo de manera justa?, ¿puede esta evaluación del desempeño reflejar claramente lo que en realidad sucede al interior de las aulas?, ¿quiénes y con base en qué deciden cuáles son las características de un buen maestro?, ¿cómo lograr que la evaluación del desempeño de los profesores impacte positivamente en la calidad de la educación en México?

Es importante aclarar que los cuestionamientos antes mencionados provocan confusión, inconformidad, resistencia y desasosiego entre los docentes, pero más entre los primeros llamados a presentar la evaluación; debido a que temen ser quienes inicialmente sean alcanzados por las inciertas consecuencias derivadas del proceso. Éste adverso sentir se genera, por una parte, porque la evaluación del desempeño docente es sin duda una imposición, dado que no surge del consenso entre las partes implicadas; por otro lado, puesto que su fin formativo se viene abajo a partir del momento en que se califica o asigna una clasificación o rango y se premia o sanciona a los docentes que participen en ello, aspectos por mucho opuestos a lo que se pregona en el discurso:

> Si bien la evaluación es herramienta fundamental para la mejora, es claro que la sola evaluación no es suficiente. Se requieren intervenciones educativas -políticas y programas educativos- pertinentes y contextualizadas; se requieren también acciones para fortalecer el trabajo docente; son necesarias medidas para mejorar las condiciones en las que se desarrolla la vida escolar; es fundamental atender las condiciones del contexto que impiden el acceso a la escuela o el adecuado rendimiento de los educandos dentro de ella. La evaluación descubre las dimensiones de los problemas, su ubicación, sus diferencias, y permite acercarnos a atender sus posibles causas.
>
> Evaluar supone además la construcción de los referentes a partir de los cuales se defina los criterios de evaluación. Estas definiciones deben ser claras y construidas de manera conjunta con los diferentes actores involucrados (INEE, 2013, párr. 2-3).

Resulta fundamental tener en cuenta lo anteriormente expuesto, en tanto que una evaluación exenta del consenso, participación y reconocimiento de todos los integrantes de un sistema, institución u organización en la cual se va a desarrollar la valoración, no alcanza precisamente la legitimidad requerida para garantizar la apertura de las aulas a las miradas externas, acción necesaria para avanzar hacia el éxito o por lo menos reducir las posibles complicaciones de la implementación de la evaluación del desempeño docente.

Al respecto Román y Murillo afirman:

> En este tenso escenario y con tan pocos puntos de acuerdo entre los principales interesados,

> no resulta extraña la nula o débil legitimación con que cuentan los SEDD en la mayoría de los países de Iberoamérica, como tampoco el diverso paisaje al interior de ellos. Su revisión y análisis muestra una importante heterogeneidad a nivel de objetivos, focos, estrategias y consecuencias de estos procesos y sistemas de evaluación (2008, p. 4).

Entonces qué hace necesaria la evaluación del desempeño docente, por qué evaluar y centrar la atención con tal efervescencia sólo en uno de los múltiples elementos del Sistema Educativo Nacional: los profesores. Actor que no es más que el resultante de acciones, directrices, normativas y políticas derivadas del mismo sistema educativo, político, económico, nacional y muy probablemente internacional.

No se puede negar que la labor docente reviste gran importancia y en ella recae gran parte de la responsabilidad de la formación de los futuros ciudadanos, sus errores o aciertos permean las acciones y reacciones de los individuos por generaciones.

> Desde allí, entonces, es que interesa conocer cuan preparados están dichos profesionales para implementar procesos de calidad, que asuman la diversidad de estudiantes que llegan a sus aulas con el anhelo y el derecho de aprender a ser y a desenvolverse exitosamente en la escuela y en la sociedad (Román y Murillo, 2008, p. 2).

La importancia de evaluar el desempeño docente desde esta perspectiva adquiere sentido, aunado a ello la evolución de la evaluación nos ha llevado a considerarla como un proceso sistemático que actúa sobre un sujeto en estrecha relación con un objeto de evaluación, que a partir de la comparación con referentes sensatos permita establecer juicios y tomar decisiones para la mejora, y esta debe beneficiar a todo el sistema y los elementos que en él confluyen; sin embargo, en los hechos la evaluación pareciera contradecir estos principios y entonces surge la duda respecto a la honestidad tanto del proceso como de los fines.

La labor docente resulta compleja, en los resultados o logros que los estudiantes alcancen, no sólo influye el desempeño del maestro, existen múltiples y dinámicos factores que convergen en el aula y en el estudiante mismo, algunos susceptibles de la acción docente, pero muchos otros que escapan de su control.

Entre dichos factores se pueden mencionar las características y actitudes de los alumnos: salud, escolaridad previa de los padres, situación económica y cultural, así como el apoyo e interrelaciones familiares; características y condiciones de la institución y del personal docente en turno: los recursos, la infraestructura, el número de alumnos, días laborados, conocimientos y preparación de los docentes, su nivel de compromiso, antigüedad, vocación; y factores organizativos que incluyen ingresos económicos del docente, incentivos, dinámica organizacional, formación y experiencia, relaciones con padres y la sociedad (Hunt, 2009).

El buen docente

Ante tal realidad es necesario determinar con claridad, qué de la labor docente se puede medir y qué se puede y debe valorar; para ello habría que comenzar por definir qué significa ser un buen docente, cómo es o

qué hace un docente que logra los objetivos previstos por los planes y programas educativos y qué logra mediar entre ello y las necesidades emergentes de los alumnos, puesto que es bien sabido que los planes y programas difícilmente atienden las particularidades de la diversidad social y cultural de un país como México. Así se puede decir que "los docentes efectivos logran en forma consistente objetivos que enfocan los resultados deseados para sus alumnos" (Hunt, 2009, p. 32).

Un docente efectivo debe entonces conjugar en su desempeño conocimientos y habilidades comunicativas de alto nivel, dominio de los contenidos y áreas que atienden, conocimiento y habilidad para aplicar estrategias de enseñanza variadas, conocimiento de sus alumnos y las etapas de desarrollo que atraviesan, su cultura, sus contextos de procedencia; buena administración del tiempo, espacio y recursos; aplican y utilizan adecuadamente la evaluación del aprendizaje; muestran actitudes de respeto y poseen expectativas altas sobre sus estudiantes; son autocríticos con su desempeño, colaboran con otros y reconocen a la actualización constante como fundamental; evidencian una práctica humana, planificada, novedosa y significativa; proyectan ambientes propicios para el aprendizaje, con reglas adecuadas, justas y claramente establecidas, atienden tanto en lo individual como en lo colectivo, con oportunidades de diálogo y auto regulación del aprendizaje (Hunt, 2009).

Sin embargo, pese a que lo más sensato sería partir de la unificación de criterios de valoración a partir de un diálogo abierto y claro, entre la comunidad escolar, que son quienes conocen y viven el día a día del proceso de enseñanza aprendizaje, y las autoridades y expertos, parece existir entonces una contradicción, que más allá de imponer referentes de evaluación, busca medir lo valorable a través de exámenes, cuyos resultados además se procesan como datos de pruebas estandarizadas, en donde de nuevo se cae en la cuantificación de elementos en un contexto esencialmente de naturaleza cualitativa.

Pero ¿cómo lograr que la evaluación del desempeño docente impacte en el aprendizaje de los alumnos de manera positiva?, ¿cómo conseguir convertirla en un mecanismo de cambio para el sistema educativo?, considerando que la evaluación tiene amplias posibilidades de generar cambios en la educación, tendría que ser una evaluación que no se reduzca únicamente a instrumentos estandarizados, con aplicaciones y resultados aislados, se requiere de una evaluación que exprese coherencia y articulación desde su concepción, método, técnicas, componentes, finalidad, participantes, tiempos y criterios o referentes.

Desde la perspectiva de Martín y Martínez:

> Es preciso construir un marco conceptual apropiado y de amplia aceptación acerca de qué es buen desempeño docente. Ello requiere el involucramiento de la profesión docente. En segundo término, la legitimidad del sistema se apoya sobre el diseño de un conjunto de instrumentos y procedimientos de alta calidad técnica, que den lugar a procesos de evaluación rigurosos, válidos, justos y reconocidos como legítimos por el cuerpo docente. En tercer lugar, es necesario constituir progresivamente un cuerpo de evaluadores cuya idoneidad sea ampliamente reconocida. Con el paso del tiempo, el propio sistema permitirá identificar a docentes expertos para que actúen como evaluadores (S/F pp. 123-124).

Por otro lado, es necesario también reconocer que la función docente, hasta hoy ejercida al interior del aula, no se expresa en un ejercicio de desgobierno, por el contrario responde a un orden y dirección establecidos y avalados por las autoridades e instancias correspondientes, donde cada quien debe asumir el rol y responsabilidad que le compete; es preciso además admitir que el proceso evaluatorio como ha sido concebido (artimaña política para conseguir el respaldo social) no es lógicamente el más decoroso y por ende la obligación ética de sus creadores, es resarcir el daño a la imagen del magisterio; así mismo resulta menester reconocer que los docentes por serlo, poseen cualidades humanas y por consiguiente no pueden ser tratados como un objeto parte del inventario del sistema educativo, por el contrario se les debe tratar con la dignidad que merece su función y considerar además que las problemáticas a que se enfrentan cotidianamente no están prescritas.

Conclusiones

a) Los docentes deben ser reconocidos como parte activa dentro del proceso de evaluación, desde su concepción, diseño, implementación, hasta la difusión y uso de los resultados; es necesario que se generen cambios para promover actitudes positivas en los docentes respecto de la evaluación como un medio para la mejora de su trabajo, los docentes deben modificar su percepción hacia la observación externa estimando las bondades que representa el que un experto y/o colega perciba y revele lo que a nuestros ojos oculta la cotidianidad de la práctica educativa.

b) El desarrollo de la autocrítica docente y el aprendizaje entre pares como parte del sistema de evaluación ofrece grandes beneficios, ya sean intencionados o por necesidad de los profesores, dichas herramientas están surgiendo de esta política educativa y deben ser analizados y reforzados para contribuir a un mejor desempeño docente en las aulas.

c) Es importante que los docentes reflexionen y reconozcan que una evaluación bien diseñada y ejecutada es necesaria para obtener un diagnóstico fundamentado que permita la toma de decisiones para la mejora.

d) Indudablemente las actitudes, conocimientos, formación, relaciones y organización propia del docente deben estar al nivel de la importancia de su ámbito laboral, por consiguiente, cualquier análisis respetuoso y bien fundamentado de ello, no debe ser motivo de incomodidad para ninguno que se asume como profesional de la educación.

e) Los expertos y autoridades deben estar atentos a la existencia de un consenso en el diseño, propósitos, implementación y usos de la evaluación.

f) La valoración, acompañamiento y apoyo que se brinde a los docentes a partir de los resultados de la evaluación deben ser formativos y hechos a la medida por personal que tenga la capacidad y los conocimientos para hacerlo.

g) Considerar que los beneficios e incentivos derivados del proceso de evaluación coadyuven tanto al aumento de la calidad de la enseñanza aprendizaje como a la calidad laboral y de vida de los docentes.

Referencias

Hunt, B. C. (2009). Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. Chile: Editorial San Marino.

INEE. (2013). ¿Qué es para el INEE la evaluación? México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/index.php/524-reforma-educativa/preguntas-frecuentes/1622-preguntas-frecuentes

Martín, E. y Martínez, R. F. (S/F). Avances y desafíos en la evaluación educativa. España: Fundación Santillana.

Román, M. y Murillo, F. J. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. (s. l.): Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.

La evaluación del desempeño docente: ¿Metas políticas o andamios para mejorar la enseñanza?

Karla Sarahi Ortega Gabaldón
karla_ortegaba@hotmail.com
Ramón Leonardo Hernández Collazo
rlhcollazo@msn.com

Resumen
El interés por evaluar el desempeño de los docentes, resulta actualmente una prioridad en la política educativa de nuestro país, reconocer si la inversión que se hace en la educación está generando ciudadanos que contribuyan para mejorar la situación económica y social, parece ser una iniciativa en la que se le apuesta preponderantemente a la función y desempeño de los profesores. La docencia se asume como la principal causa, pero al mismo tiempo como la mejor solución del problema educativo.

No obstante, el trabajo docente se desarrolla en situaciones complejas, en contextos diversos y se enfrenta a factores usualmente adversos como la situación socioeconómica de las escuelas y la de las familias que conforman la comunidad, por lo tanto, si la evaluación pretende ser integral e influir en el desempeño de los profesores debe considerar todas estas situaciones.

El presente documento intenta ofrecer una percepción crítica y reflexiva acerca de la evaluación que actualmente se está llevando a cabo a los docentes en México, los argumentos se apoyan en referentes teóricos y empíricos. Al final se proponen algunas conclusiones y sugerencias tanto para los tomadores de decisiones como para los sujetos de la evaluación.

Palabras clave
Educación y política, evaluación de profesores, vocación, profesores.

Uno de los temas que más interesa a la sociedad es la educación, ya que la evolución y supervivencia de la comunidad se deriva del buen funcionamiento de las escuelas, por ello el gobierno invierte en realizar cambios para atender las necesidades que presenta su población y así asegurar la estabilidad comercial, gracias a las habilidades, actitudes y conocimientos que se desarrollen en las mismas. Por esta razón el Gobierno Federal se interesa en evaluar el desempeño de los docentes mexicanos y sus alumnos, para saber si la inversión que hace a la educación está generando futuros ciudadanos que

contribuyan para mejorar la situación económica y social del país.

La controversia se encuentra en que no se perfila una evaluación que contemple las diversas situaciones económicas, sociales, políticas, éticas, religiosas y contextuales que tiene la misma nación, incluso en el mismo estado o ciudad, por lo que los alumnos son diferentes y la enseñanza por lo tanto tiene que diversificarse.

La situación socioeconómica de las escuelas donde los maestros laboran y la de las familias que conforman la comunidad escolar son muy diversas, por lo que los profesores tienen que esforzarse más en proporcionar en las aulas las herramientas de trabajo necesarias tanto para él como para los alumnos, hacer lo posible por que se obtenga el mayor aprovechamiento escolar, mantener un ambiente de trabajo agradable a pesar de las condiciones del plantel, ya sea de infraestructura o de las situaciones de riesgo que presenta. Como lo menciona el documento rector del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE):

> Hasta hace pocos años no existían experiencias de evaluación de las administraciones educativas y de los servicios que ofrecen, entre los que destacan: distribución y uso de recursos humanos y materiales diferenciados según necesidades institucionales; selección y contratación de recursos humanos; efectos y consecuencias de los programas educativos implementados; ofertas de formación continua pertinentes; y sistemas de supervisión y apoyo a las escuelas y establecimientos educativos (2015, p. 10).

Además, hay que considerar las características y condiciones del lugar de trabajo, ya que muchas escuelas se ubican lejos de la ciudad, los servicios son escasos y de baja calidad, los costos de los artículos son mayores, por lo que si un docente quiere actualizarse o seguir preparándose, necesitará viajar a donde tenga acceso a lo que requiere, o pagar mayores costos por un libro, internet o material necesario para su profesionalización.

Por otro lado, en estos casos, la práctica docente se desarrolla de manera solitaria, sin posibilidades de reunión y acción colegiada con colegas de trabajo, así mismo con menores oportunidades de recibir acompañamiento pedagógico y administrativo.

La evaluación docente en México

Las evaluaciones realizadas a los docentes en México se presentan más como una meta básica de enseñanza y no como un andamio a la misma, donde los docentes en lugar de sentirse apoyados, preparados, protegidos e integrados al sistema educativo, se consideran más como presionados, desamparados, aislados al sistema y carentes del conocimiento y habilidades que requieren dentro de su práctica, donde se valoran sus conocimientos únicamente, sin tomar en cuenta a toda la comunidad escolar y contexto con el que trabaja, como lo establece el comunicado del Servicio Profesional Docente:

> Los instrumentos de evaluación considerados para la calificación son los siguientes:

* Expediente de evidencias de enseñanza.

* Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos.
* Planeación didáctica argumentada.
* Examen complementario: Segunda lengua: Inglés (sólo aplica para los docentes de secundaria que imparten dicha asignatura) (SEP, 2015, p. 2).

Otra característica de las evaluaciones en este país es la tensión generada por la comparación y determinación del valor o mérito de los evaluados, donde se destaca lo negativo de las prácticas, los productos y los elementos que no funcionan, en lugar de reforzar ese apoyo necesario destacando lo positivo, pensando en altas expectativas del profesorado y así potenciar su trabajo. Como menciona el INEE: "El desafío principal para México es lograr que los datos obtenidos sean adecuadamente utilizados para mejorar la educación, al proporcionar información útil al sector educativo, así como para orientar la política educativa en general" (2015, p. 10); es decir, no se están tomando en cuenta las dificultades y en ocasiones riesgos que el docente vive dentro de su ejercicio, simplemente los resultados obtenidos y el uso que se les dará.

Es una herramienta para la mejora educativa que debe retroalimentar, tanto a los sujetos evaluados como a las instituciones

Estos referentes de comparación son tomados en cuenta por los padres de familia, quienes se enteran mediante los medios de comunicación, redes sociales o vía internet acerca de las debilidades de enseñanza de los docentes, debido a que generalizan los resultados, demandando a los mismos una enseñanza como la publicada en estos medios, a causa del desconocimiento del trabajo que se realiza para cumplir con dichos referentes de evaluación y la realidad que el profesorado está viviendo dentro de su contexto de enseñanza, el cual no es nada parecido a como lo informa la publicidad política o los informes de Gobierno.

Por lo tanto, los padres de familia en lugar de apoyar, resultan ser una fuente de estrés y exigencias aunadas a las del sistema, en donde en ocasiones docentes caen en la simulación para darle gusto a los padres de familia y cumplir los requisitos con los que será evaluado su trabajo, dejando de lado su valoración, es decir, hacer bien las cosas para obtener un resultado satisfactorio, en lugar de darle valor al esfuerzo que efectúa para hacer las cosas como deben ser.

Es por esto que en el tema de la evaluación al profesorado Pedro Ravela menciona:

> La primera confusión se deriva de la omisión en distinguir entre evaluaciones de tipo formativo, dirigidas a propiciar el aprendizaje de los docentes y la mejora de sus prácticas, de las evaluaciones con consecuencias, como las destinadas a calificar al docente, a entregarle un reconocimiento salarial o a clasificar a los docentes en función de sus conocimientos y competencias profesionales. Normalmente se habla de evaluación docente sin distinguir entre unas y otras (2012, p.119).

Para dejar en claro el tema, la Política Nacional de la Evaluación de la Educación asume que la evaluación:

> Es una herramienta para la mejora educativa que debe retroalimentar, tanto a los sujetos evaluados como a las instituciones, los sistemas y subsistemas que la gestionan, aportando elementos para saber lo que debe hacerse para atender las causas que ocasionan las brechas en la atención educativa y en los resultados del SEN (INEE, 2015, p. 42).

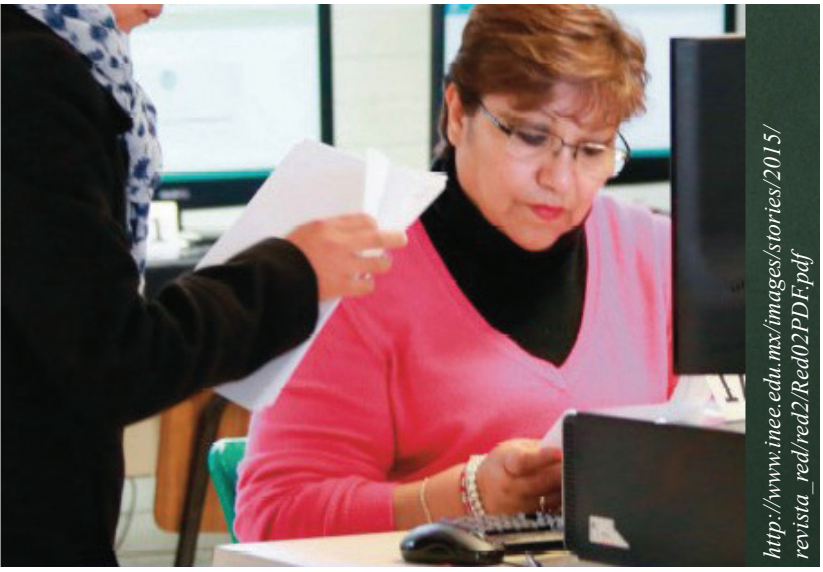
Acerca de la evaluación al profesorado Román y Murillo (2008) identifican cinco tipos: evaluación para comparar bajo dimensiones y efectos técnicos y políticos; evaluación para mejorar la calidad pedagógica; evaluación para acreditación o certificación de niveles de competencia que

promuevan y fortalezcan su carrera; autoevaluación; y evaluación para mejorar la calidad y equidad de los sistemas. En donde hace referencia a los distintos usos que se le proporciona a la evaluación, es decir, para comparar el nivel educativo con otras naciones, para mejorar la enseñanza en las aulas, para tener rangos o jerarquías entre docentes, como reflexión a la práctica o como política para realizar reformas al sistema educativo.

En México el tema de la educación ha ido evolucionando, dado que la reforma educativa incluyó modificaciones constitucionales y la expedición o adecuación de legislación reglamentaria de ésta:

> La LINEE, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la LGE, determinan que el trabajo conjunto de todos los actores del SEN es necesario para llevar a cabo acciones de colaboración y de coordinación, con el objeto de que el SNEE alcance el impacto que la propia Constitución establece y que es obligación del Estado (INEE, 2015, p. 21).

La clave del mejoramiento de la enseñanza dentro del Sistema Educativo sí son los docentes, pero no como prisioneros a quienes se les evalúe conforme estándares establecidos que al final de la historia son irreales, sino prepararlos con competencias



http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/revista_red/red2/Red02PDF.pdf

profesionales que les provea de libertad para prepararse en lo que realmente sienten necesidad, con base a lo real que viven cotidianamente en las aulas y así aumentar la calidad de la enseñanza y logros de sus estudiantes; pero también donde el sistema educativo sea más equitativo de calidad para ser el soporte del maestro y su profesionalización. Como lo señalan Román y Murillo:

> Nos hemos acostumbrado a enjuiciar y encontrar 'culpables', en lugar de profundizar en las orientaciones y respuestas que estos procesos analíticos ofrecen para hacerlo mejor, a no utilizarlas para ponernos de acuerdo en estrategias y decisiones que hagan posible alcanzar los resultados esperados por la acciones emprendidas o por el desempeño de los sujetos, sean estos estudiantes, directivos o docentes (2008, p. 3).

Es cierto, buscar las características de un buen docente es una tarea difícil, ya sea por la diversidad contextual, las formas de estudios de cada uno, la manera de impartir la clase, sus actitudes y valores ante la innovación al sistema educativo, la misma falta de herramientas o técnicas para evaluarlos en lo individual y como colectivo; para ello Bárbara Hunt (2009) desarrolla tres investigaciones acerca de la efectividad docente: La primera hace referencia a estudios que aplican la metodología estadística tradicional, investigación desarrollada por Ávalos y Hadad (1981), donde los autores dividieron los estudios de acuerdo a elementos relacionados con la situación de enseñanza: factores docentes, como edad, habilidad, conocimiento, experiencia, etc.; y características de los sistemas escolares, como ubicación, gestión, recursos, currículo de estudio, salarios, etc.

La segunda investigación emplea modelos de valor agregado, los cuales están diseñados para ayudar a saber qué parte del desempeño de un estudiante en una prueba estandarizada se puede atribuir al efecto del docente. Este tipo de metodología tiene dos características claves: el uso de diferencia de puntaje entre una prueba de un año lectivo y una del

año siguiente (gain scores) en vez de notas absolutas y el uso de procedimientos estadísticos complejos para ayudar a aislar el efecto del docente. Y por último los estudios que usaron observación de aula y abordajes etnográficos, por ejemplo, conocer las características de un programa, proyecto, grupo de maestros, aulas o territorio.

A pesar de que el Sistema Profesional Docente avanza con rapidez en la instrumentación para la evaluación, aún no existe un conocimiento sólido y certero sobre lo que es la buena enseñanza, es decir, de las características de un buen profesor, como lo menciona Braun "la mejora de la calidad de la enseñanza aún no está en el centro de la evaluación, sus resultados no se orientan hacia la mejora de las prácticas de enseñanza y existen pocas oportunidades de retroalimentación profesional" (citado en INEE, 2015, p. 51).

Otro estudio que resulta significativo en el desempeño docente es el que realizaron McKinsey y Company (2007), el cual enmarca tres principios clave de los sistemas educativos con mejor desempeño, y que Hunt recupera de la siguiente manera:

- La selección de los docentes antes de ingresar a la formación produce mejores resultados y es más efectiva que la selección luego de la graduación de la formación docente.
- Es necesario proveer un desarrollo profesional continuo y de calidad para ayudar a los docentes a ser más efectivos.
- Es esencial el desarrollo de prácticas que aseguren que todos los niños reciben la atención especializada que necesitan (2009, p. 26).

Ravela en su artículo Avances y desafíos en la evaluación Educativa (citado en Martín y Martínez, 2012 p. 114) los considera también de la siguiente forma:

1. La calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de sus docentes.
2. El único camino para mejorar los aprendizajes es mejorar la enseñanza.
3. Un buen desempeño como país requiere que todos los estudiantes aprendan.

Es importante identificar que la evaluación al desempeño docente no debe realizarse simplemente por cumplir con un mandato, por compararnos con lo que hace otro país, por querer realizar un cambio de arriba hacia abajo, por el contrario, debe hacerse a partir de las necesidades que presentan sus docentes, de abajo hacia arriba, hacerlo por encontrar deficiencias y cubrirlas, por apoyar lo pedagógico y no por cumplir metas o promesas políticas.

Según Navarro, tres variables inciden sobre una actitud positiva hacia la evaluación del desempeño docente: "1) trabajar en condiciones favorables; 2) el clima escolar y el sentido de eficacia y logro en la enseñanza; y 3) la edad (hay una mayor apertura a la evaluación entre los más jóvenes)" (Citado en Martín y Martínez, 2012, p. 118).

Conclusiones

Como se ha estado mencionando, para que un docente pueda ejercer su profesión con mayor aprovechamiento escolar de sus alumnos, es necesario que primero los gobiernos que los valoran, se autoevalúen acerca de las condiciones que les proveen a los maestros, las

herramienta de trabajo pedagógicas, económicas y materiales; la situación social que mantiene como: la corrupción, delincuencia, desempleo, falta de valores morales, éticos y civiles, la propuesta de planes y programas que realiza bajo parámetros e indicadores de desconocida procedencia, seleccionar a los candidatos a docentes por vocación, ofrecer buenos salarios y múltiples oportunidades de mejora durante su carrera profesional, así como identificar tempranamente a los maestros que requieren mayor apoyo, entre otros muchos factores. Al respecto Torrecilla, González y Rizo mencionan que:

> América Latina y en muchos países del Este de Europa hay una fuerte incidencia en establecer escalafones docentes y sistemas de evaluación externa que animen a los educadores a desarrollar mejor su trabajo y a ser recompensados por ello. En los países de Europa Occidental, por el contrario, la evaluación se entiende más como un proceso de reflexión personal para el desarrollo profesional, y los sistemas de promoción como una manera de mantener motivados a los docentes hasta su jubilación (2007, p. 24).

Basados en estas ideas, México enfoca su evaluación en jerarquizar a sus docentes y/o a incentivarlos para que se preparen, es decir, se estudia para tener el reconocimiento social o para tener mejor sueldo, en lugar de proporcionarles el tiempo y recursos necesarios para reflexionar acerca de su práctica y mejorar la pedagogía que realiza, para que su trabajo sea reconocido profesionalmente y el aprendizaje de los alumnos sea la prioridad. Como menciona el INEE "No se cuenta con un enfoque sistemático bien establecido para evaluar a las escuelas. La noción de evaluación de éstas aún no está inmersa en los principios y prácticas de la educación en México" (2015, p. 51).

México no es el único país que se enfrenta a la situación donde los maestros piden a las autoridades gubernamentales que los apoyen en profesionalizar su práctica, se les reconozca cuando lo hacen bien y que la evaluación sea más acorde a las necesidades que presentan en la localidad de trabajo, se les evalúe como un colectivo o comunidad escolar y no sólo como individuo, en que los perfiles sean más reales, los parámetros más alcanzables y las dimensiones más contextualizadas.

Para ello deberá tomar en cuenta a los alumnos, padres de familia, maestros y sociedad y con base en las necesidades que planteen, diseñar una estrategia de cambio, para organizarla, ajustarla y plantearla, además que, como Gobierno, su deber será cubrir las necesidades que se le presenten al docente, ya sea económicas, de infraestructura, pedagógicas, materiales, laborales o sociales. Actualmente el INEE intenta organizar estos puntos mencionados de modo que todos seamos parte de la evaluación, tanto para elaborarla como para ser valorados.

Así mismo, es necesario que en la selección de candidatos a docentes, se considere la vocación, es decir, que manejen los contenidos necesarios, pero también porten habilidades, actitudes y valores hacia su profesión; para ello requiere cambiar el Plan de estudios, que es el documento bajo el cual se toman

referentes para la formación de los maestros ya que la regulación establecida en la Ley General del Servicio Profesional Docente comprende cuatro procesos clave: 1) Ingreso; 2) Promoción; 3) Reconocimiento y 4) Permanencia, los cuales:

> Plantean la necesidad de implementar sólidos procesos de evaluación, selección y capacitación docente que permitan garantizar la idoneidad de los conocimientos y las capacidades profesionales de quienes se desempeñen como docentes; así como asegurar trayectorias de tutoría y acompañamiento y fortalecer el estatus de la profesión (INEE, 2015, p. 64)

Por lo anterior, es necesario se realice un filtro a los maestros desde que inician su preparación como docentes. Todo ello requerirá un costo, pero es mejor que sea una inversión real de mejora y no una idealización por imitación a otros programas:

> Pérez señala enfáticamente que las políticas públicas se diseñan y ejecutan sin tomar como referente las obligaciones constitucionales e internacionales del Estado en materia de derechos humanos; en consecuencia, los planes de desarrollo definen estrategias y programas sin valorar de manera suficiente su impacto sobre la realización de los derechos económicos, sociales y culturales. Acorde con esta tradición, las políticas educativas no siguen un enfoque de derechos humanos, lo cual redunda en su limitado impacto en la plena efectividad del derecho a la educación y en el incumplimiento de las obligaciones de respeto, protección y realización progresiva del mismo (Citado en INEE, 2015, pág. 25).

Es por ello que habrá que aprovechar a los buenos docentes, quienes pueden apoyar como tutores a quienes requieran mejorar su práctica educativa. Entonces, la realidad muestra que la evaluación a maestros es realizada por cumplir con las metas políticas que se propusieron en lugar de ser el inicio del andamio para la profesionalización docente.

Actualmente la evaluación en México opera en cinco niveles clave: el Sistema Educativo Nacional, los subsistemas estatales, la escuela, el maestro y el alumno y a pesar de que aún no están fuertemente consolidadas las herramientas de evaluación para cada uno, la meta es tener una educación de calidad, gracias a las valoraciones y uso de los resultados obtenidos en las mismas, así como las nuevas metas y estrategias a realizar para continuar mejorando la enseñanza.

Ley General del Servicio Profesional Docente comprende cuatro procesos clave:
1) Ingreso
2) Promoción
3) Reconocimiento
4) Permanencia

Referencias

Hunt, B. (2009). Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. PREAL. Santiago, Chile.

INEE. (13 de Abril de 2015). Política Nacional de Evaluación de la Educación. Obtenido de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/2014/Documento-Rector-PNEE1.pdf

Ravela, P. en Martín y Rizo (coords) (2012). Avances y desafíos en la evaluación educativa; La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales. Pág. 113-126. Santillana. Madrid, España.

Román, M. y Murillo, F. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 1, Número 2.

INEE. (13 de Abril de 2015). Política Nacional de Evaluación de la Educación. Obtenido de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/2014/Documento-Rector-PNEE1.pdf

Schmelkes, S. (11 de Abril de S/F). Micrositio Política Nacional de la Evaluación de la Educación. Programa Estatal de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME). Obtenido de http://www.inee.edu.mx/index.php/pnee-peeme

SEP. (9 de Abril de 2015). Comunicado del servicio profesional docente para personal de educación básica en función diectiva. Obtenido de http://www.inee.edu.mx/index.php/criterios-tecnicos-2

SEP. (9 de Abril de 2015). Comunicado del Servicio profesional docente para personal de educación básica en funciones docentes. Obtenido de http://www.inee.edu.mx/index.php/criterios-tecnicos-2

Torrecilla, F. Gónzalez, V. y Rizo, M (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. OREALC/UNESCO Santiago, Chile.

La opción decolonial, interculturalidad e institución escolar como campo de poder

Francisco Antonio Lira Aguirre
fcoliagui419@gmail.com

Resumen
El presente escrito pretende generar un diálogo hacia nuevas formas de reflexión y pensamiento en torno a las ciencias de la educación, para lo cual se presentan perspectivas referentes a la interculturalidad, institución escolar y decolonialidad como campos del saber y el poder dentro de este proceso multidireccional, típicamente social y específicamente humano que debe ser repensado y reflexionado desde estos y otros posicionamientos.

Palabras clave
Interculturalidad, colonialidad, institución escolar, poder.

Introducción
En el presente texto se reflexiona sobre el proceso educativo a partir del pensamiento decolonial con base en las aportaciones de Pierre Bourdieu (2003), Michel Foucault (1975), Erving Goffman (2004), Walter D. Mignolo (2014), Teun A. Van Dijk (2007), y Catherine Walsh (2013). El escrito parte de una posición hermenéutica-ecléctica y pretende relacionar la perspectiva decolonial con el proceso multidireccional, típicamente social y específicamente humano llamado educación. El trabajo se divide en dos secciones: en la primera; se genera un diálogo sobre la opción decolonial y cómo ésta permea en la actual modernidad vinculando las categorías del pensamiento decolonial con la educación, y en la segunda se reflexiona sobre la interculturalidad como opción pedagógica y su relevancia en la construcción de nuevas pedagogías.

Opción decolonial
Para comenzar, se debe establecer que hablar de educación es hablar de una variedad de significados. Esta polisemia va más allá de lo academicista pudiéndose incrustar en sujetos, grupos de sujetos, contextos, métodos de enseñanza, relaciones-combinaciones operantes dentro de un sistema. Tanto en el pasado como en la actualidad es sabido que este proceso es prioritario para las naciones, dado que los gobiernos por dicho medio pueden reflejar sus intereses e intencionalidades, los cuales son llevadas a cabo en la política pública, se nota entonces una politización de la educación. Por ejemplo en su obra los herederos, Bourdieu (2003) habla sobre la desigualdad de las distintas capas sociales en el nivel superior de enseñanza, se argumenta que la desventaja educativa se expresa también en la restricción de la elección; aquí de todos los factores de diferenciación, el origen social es el que sin duda ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil, mayor en todo caso que el sexo y la edad. También algo importante a destacar es que los estudiantes más favorecidos no solo deben a su medio de origen la adquisición de hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas, heredan por igual saberes, en este sentido, Antonio Gramsci (1976) afirma que todos los sujetos son intelectuales independientemente del trabajo que posean, sin embargo, no todos ejercen la misma función intelectual para la sociedad de la que son participes.

Para Castells (2014), la escuela tiene una doble función operante, por un lado, se encarga de transmitir aprendizajes que guiarán las capacidades cognoscitivas de los educandos, y; por otro lado, lleva a cabo la reproducción de valores dominantes que indican cómo deben comportarse los sujetos

biopsicosociales en un entorno determinado, es decir, se establecen formas de poder al margen del aprendizaje. En la actualidad, no se requiere de transmisión de aprendizajes obsoletos, ya que el 97% de la información del planeta está digitalizada, en consecuencia la escuela debe transmitir a sus educandos la capacidad para el denominado empoderamiento intelectual. (2003) La reflexión desde la que parte Castells, incrustado en pleno siglo XXI y con las influencias de las tecnologías de la información permite abrir el panorama, girar nuestra visión y pensar la actualidad de manera distinta para lo cual se ha escogido la opción decolonial ya que si se requiere empoderamiento en lugar de transmisión también se necesita repensar la educación a partir de estas posturas. De inicio, esta opción no debe confundirse con otros movimientos de capacidad crítica como el socialismo, el marxismo, el feminismo, sino reconocerse como una postura singular. La decolonialidad es una reflexión que invariablemente, como lo apunta Mignolo (2014), surge de América Latina, no de Europa. Es aquí, en el contexto latinoamericano, que ha existido y existe una imposición humana derivada de un eurocentrismo y colonialismo, los cuales constituyeron de manera gradual la colonialidad del saber, poder, ser y naturaleza de los sujetos.

Desde la posición de Mignolo (2014) se entiende por diferencia colonial, el mecanismo hegemónico utilizado desde el siglo XVI al presente para la subalternización del conocimiento no occidental cuya misión ha sido clasificar a la gente desde un pensamiento hegemónico marcando la diferencia e inferioridad respecto a quien clasifica para justificar la colonización. Es decir, el sistema-mundo referido se ha desarrollado desde el siglo XVI al siglo XXI opacando literalmente el conocimiento no eurocéntrico, de esta manera se denota un racismo no de razas, sino un racismo epistemológico al no considerar las epistemes que se dan fuera de contexto europeo. Desde el pensamiento eurocéntrico el individuo se encuentra subalternizado y, en colectivo, los pueblos son considerados sin religión, sin historia y sin gobierno, por naturaleza se asume la superioridad y dado que el poder es una cuestión psicológica que se ejerce los oprimidos deben construir una memoria colectiva que rompa con viejas narrativas históricas y recupere lo indispensable.

> La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas […] la memoria colectiva ha sido —y todavía es— un espacio entre otros donde se entreteje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial (Walsh, 2013, p. 26).

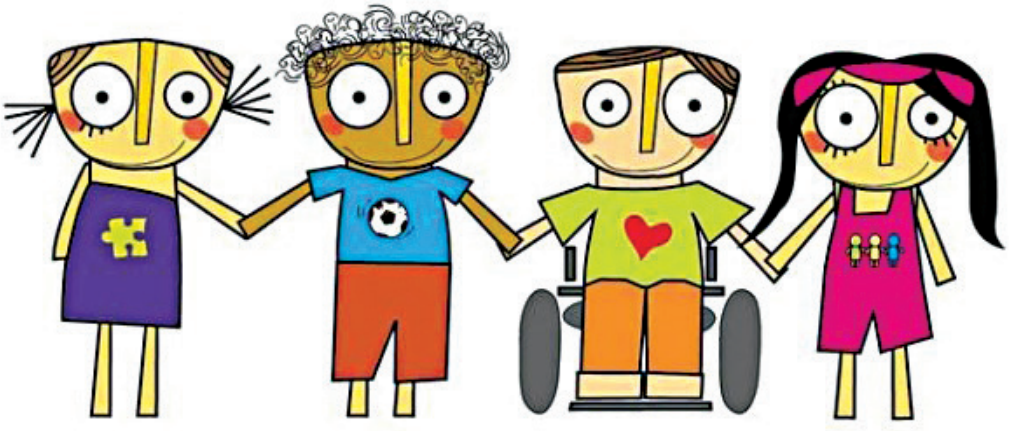
Delimitando el diálogo a la educación, Walsh (2013) hace referencia a la relación pedagógica-decolonial, incitando al hecho pedagógico a ser, existir, estar, pensar, hacer, mirar y escuchar bajo sus concepciones, ya no solo se trata de una lucha de clases sociales sino de una lucha decolonizadora; habrá entonces que pensar lo pedagógico decolonialmente y lo colonial pedagógicamente, ya que si la cultura es esclava, la pedagogía es esclava. Freire (1970) estableció la pedagogía crítica, sin embargo, mientras para él el punto de partida fueron las ciencias de la educación, para Fanon (2001, como se citó en Walsh, 2013) fue el problema colonial.

> La decolonización, según Fanon (2001), es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres. La descolonización sólo ocurre cuando todos individualmente y colectivamente participan en su derribar, ante el cual el intelectual revolucionario —como también el activista y maestro— tiene la responsabilidad de activamente asistir y participar en el despertar (p. 43).

La educación posee un carácter de inherencia y a su vez de contingencia, por ende la opción decolonial se vincula con esta última, se debe entender entonces que la decolonialidad no es una teoría, sino un proyecto a asumir por parte de la humanidad, misma que debe estar preparada y dispuesta a comprenderla. Se insiste en que este proyecto a asumir se vincule

con la educación e involucre a pedagogos y maestros dentro de su pensamiento situacional a romper con viejas narrativas históricas como la subalternizacion e invizibilización de los sujetos, del otro. En este sentido, Lander (2000, como se citó en Castro Gómez, 2007) establece una relación entre la universidad latinoamericana y la colonialidad del saber donde afirma que "las ciencias sociales y las humanidades que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades no solo arrastran la herencia colonial de sus paradigmas sino, que contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de occidente" (p. 79).

Dado que en la educación, naturaleza, historia, y poder la colonialidad sobrevive se hacen necesarios los actos decolonizadores, donde la decolonialidad como meta, busca la reconstrucción radical del ser, del poder y del saber; reconociendo tal aseveración encontramos que el concepto de interculturalidad es central en la reconstrucción del pensamiento. Se podría concebir entonces que la interculturalidad forma parte de la colonialidad-modernidad e



invariablemente de las pedagogías decoloniales. A continuación analizamos la interculturalidad como opción pedagógica.

La interculturalidad como opción pedagógica

En la actualidad se promulga por una cultura de la diversidad donde se dé el reconocimiento a la diversidad y a la nueva cultura pública. Como política, la interculturalidad es una estrategia de gestión que crea nuevas éticas; para Zapata Barrero (como se citó en Zapata-Barrero y Pinyol Jiménez, 2013) existe una teoría detrás de una práctica intercultural, debiendo pasar de la retórica a la acción. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 2013).

Para Van Dijk (2007) el racismo es un sistema de dominación social que no es reconocido por nosotros mediante expresiones como yo no soy racista…; pero desde el punto de vista del autor se pone en boga el racismo cotidiano, vulgar y sutil que establecen los individuos con sus semejantes; en consecuencia se recurre a la invisibilización la cual vence a nuestro coraje cívico para el reconocimiento del otro.

La comunicación intercultural y el conocimiento del otredad probablemente facultarían un diálogo intercultural que permitiría llevar a cabo una transición epistémica de nuestros imaginarios colectivos y comunidades imaginadas. Según Zapata Barrero (2007), se ha limitado a los homofobos, fascistas y machistas, pero no a los racistas y xenofóbicos, […] no hay que promover una diversidad de la cultura, el reto es promover una cultura de la diversidad.

En el marco de los siglos XX y XXI se han establecido las sociedades vigilantes, panópticas y de control (Foucault, 1975), esta formación deriva de una construcción histórica la cual es permanente hasta nuestros días, dichas sociedades se proyectan como dispositivos de poder que se trasladan a la institución escolar mediante sus funciones prácticas. Las escuelas absorben el tiempo de los individuos, modifican

sus rutinas diarias, formas de ver el mundo, orientando sus acciones hacia un fin determinado; los agentes educativos de cualquier índole, ya sea jerarquizados o no, son completamente vigilantes, se establece entonces un panóptico el cual es correspondido por un sinóptico, la estructura de poder comienza a ser cuestionada.

La escuela como tal tiene niveles de concreción y uno de ellos es el aula, el trabajo en el salón de clases se ha vuelto autoritario, coercitivo, normativo y reglamentario por un sistema que deriva de intereses políticos particulares oligárquicos, en analogía con la teoría de las instituciones totales[1] se puede extrapolar la condición de internos de los sujetos. Consciente e inconscientemente a través de las acciones llevadas a cabo en las instituciones escolares unos sujetos despersonalizan y mutilan el yo de otros individuos y esto se denota en las acciones que dichas personas reproducirán en la sociedad. Para Roiz (2015) existe un afán de despertar a los maestros que ya no se conciben como tales, que mencionan libros que ni siquiera han leído y que aventajan al alumno siempre y no creen lo que enseñan, los estudiantes a través del empoderamiento intelectual se vuelvan árbitros de sus propias vidas y enfrentan con libertad y firmeza conquistada el autoritarismo, así como los demás agentes silenciados ya que el dolor cívico es más fuerte que el físico.

En retrospectiva, pensemos que si no existieran las sociedades vigilantes, panópticas o de control, realmente se podría generar una convivencia estable y pacífica en la sociedad donde los sujetos respetaran las garantías individuales de sus semejantes y comprendieran la diversidad en un sentido amplio, no se asume una posición fatalista y tampoco optimista, sin embargo, es complejo girar de un polo hacia el otro, por ende afirmaría que se trata de mediación y dependencia no en el sentido de necesidad de apoyo sino en el sentido contextual.

Finalmente, un balance de este escrito sería el que se ha establecido cómo la opción descolonial. Es una invitación a pensar críticamente, generando una reflexión que rompa con esquemas o paradigmas establecidos por el eurocentrismo, dicha opción se relaciona con las ciencias de la educación así como con el concepto de la interculturalidad, el cual intenta generar ruptura epistemológica con la teoría y acoger un sentido utilitario práctico, finalmente se refirió a las sociedades vigilantes que operan en lo socio-cultural global.

1 Una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados por la sociedad […] comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente (Goffman, 2004).

Referencias

Bourdieu, P. (2003). Los herederos. Buenos Aires: Siglo XXI.

Castells, M. (07 de Abril de 2014). A obsolescência da educação. Recuperado el 03 de Marzo de 2016, de Canal en YouTube de Fronteiras do Pensamento: https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (págs. 63-78). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar nacimiento de la prisión. París: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.

Goffman, E. (2004). Internados. Buenos Aires: Amorrortu.

Gramsci, A. (1976). La alternativa padagogica. España: Editorial Nova Terra.

Mignolo, W. D. (2014). Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad. España: CIDOB.

Pierre, B. (2003). Los herederos. Buenos Aires: Siglo XXI.

Van Dijk, T. A. (2007). Racismo y discurso en América latina. España: Gedisa.

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito: Universidad politecnica Salesiana.

Zapata-Barrero, R., & Pinyol Jiménez, G. (2013). Manual para el diseño de políticas interculturales. Barcelona: UPF-Barcelona.

Visión Martiana del Benemérito de las Américas

Elmys Escribano Hervis*
escriba2003@gmail.com
eescribano@ucp.ma.rimed.cu

Resumen
El pensamiento y la obra del cubano José Martí Pérez estuvieron dedicados a gestar un proyecto cultural liberador para todo el continente. En su dedicación de apóstol, estuvo alentado, entre otras grandes influencias, por los ideales y el ejemplo de Benito Juárez, quien lideró una lucha ejemplar por la justicia y contra la injerencia extranjera, trató de impulsar la educación popular y el laicismo de la enseñanza y brindar con ello, mejores condiciones para formar a los hombres y mujeres para la prosperidad de México. La visión de José Martí sobre Juárez subraya su grandeza que inspira y conmueve.

Palabras clave
Benito Juárez, José Martí, educación popular, laicismo, enseñanza obligatoria.

"La instrucción es la primera base de la prosperidad de un pueblo"
Benito Juárez

"El pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento, y en la dirección de sus sentimientos"
José Martí

En la cultura latinoamericana existen una pléyade de hombres y mujeres ilustres que a través de su pensamiento y acción han proyectado lo mejor de nuestro ser en función de alcanzar la utopía de la libertad y la justicia en un mundo mejor para todos. Tiene la cultura de esta parte del mundo en Simón Bolívar, al Libertador, tiene en Benito Juárez, al Benemérito de las Américas y tiene en José Martí, al Apóstol, a quien también sus contemporáneos llamaron con justeza: Maestro.

José Martí Pérez (1853-1895) desarrolló su niñez fundamentalmente en La Habana bajo el signo de una vida colonial. Por expresiones manifiestas de apego al independentismo fue desterrado a España, proveniente de ese país llegó el 8 de febrero de 1875 a Veracruz, desde donde continuó viaje en tren para la capital mexicana con el propósito de encontrarse con su familia, que ya se había trasladado a esta nación en el mes de abril del año anterior para establecer residencia allí. El 10 de febrero de 1875 llegó a la capital de México por la estación de Buenavista, donde lo esperaba su padre Mariano acompañado por Manuel Mercado: quien sería, a partir de esta fecha, quizás, su amigo más entrañable.

México fue para Martí una suerte de segunda patria; allí recibió afecto sincero, vivenció aprendizajes fecundos y fundaciones germinales. En México, Martí entró en contacto por primera vez con la abrupta e inspiradora Naturaleza continental, que tanto influjo

* *Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular y Vice-Rector de Investigaciones y Postgrado de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Juan Marinello" en Matanzas, Cuba. Miembro de la Junta Nacional de Acreditación. Coordinador del Programa de Maestría en Educación, Coordinador General del Simposio Internacional Educación y Cultura. Dirige un proyecto de Investigación sobre el empleo de la obra de José Martí en el proceso de formación humana de los profesionales de la educación. Ha publicado libros y artículos sobre el tema.*

tuvo en su obra. Estudió con profundidad la historia, la cultura y la sociedad de entonces; conoció al hombre natural de estas tierras, sus costumbres, creencias, su carácter y espíritu artístico, hombres naturalmente nobles y buenos. José Martí fue un animador de la cultura en los países que visitó. Era asiduo de centros culturales, bibliotecas y otros de esta naturaleza. Se relacionó con las figuras de mayor arraigo en la cultura mexicana de entonces, como por ejemplo: Manuel Mercado; también sostuvo relaciones con Justo Sierra, Manuel Gutiérrez Nájera, Manuel Ocaranza, José Peón Contreras, Juan de Dios Peza, e Ignacio Manuel Altamirano, por solo mencionar algunos de los más significativos en el ámbito de la cultura de la fecha.

El ejercicio sistemático del periodismo le condicionó estar al tanto de cuanto acontecía en la sociedad mexicana de entonces. El día 2 de marzo del propio año 1875, publicó su primer trabajo en la Revista Universal e inauguraba de ese modo un amplio y fructífero servicio de colaboración con este diario. La Revista Universal fue fragua formadora para la labor de quien, al pasar de los años sentó pautas en esta profesión. Como parte de su obra periodística en el período de estancia mexicana, cultivó con éxito la crítica de arte en variadas manifestaciones.

En México, además del periodismo, fue un creador de las artes, pues el 19 de diciembre de 1875, se estrenó en el Teatro Principal su obra "Amor con amor se paga", representada por Concepción Padilla y Enrique Guasp; la obra alcanzó un gran éxito por la aceptación del público que ovacionó y reclamó la presencia del joven autor en el escenario.

Su labor periodística y la práctica del autodidactismo condicionaron favorablemente el profundo conocimiento que tuvo de la historia –en el caso mexicano- desde los hechos más recientes hasta los detalles de la vida que se remontan a etapas anteriores de la hambrienta acometida de los primeros conquistadores. Resulta entonces claro que la ejecutoria y el pensamiento de una figura de tanta significación como Benito Juárez no haya pasado inadvertida ante José Martí.

Juárez encarnó la representación de la dignidad y la justicia especialmente de las grandes mayorías, sistemáticamente saqueados y despojados de todo tipo de derechos, a quienes se les había impuesto incluso una fe. Estuvo animado por un profundo amor a su país, por una profunda identificación con el hombre natural de estas tierras, su cultura y tradiciones. Su pensamiento y obra se encaminó sobre las necesidades vitales de la nación mexicana. Anclado en un pensamiento liberal en búsqueda de la soberanía, emprendió una lucha frontal y decisiva contra los demonios de la intervención extranjera, el conservadurismo y las urdimbres espinosas de la traición del alto clero. "Fue el indio Benito Juárez, que echó un imperio al mar, y supo desafiar la pobreza con honor, y reconquistó y aseguró la independencia de su tierra" (Martí, 1963, p. 372).

Martí manifestó orgullo por el amor que le profesó a nuestra América que la hacía más digna el hecho de haber sido la cuna de Juárez. "Pero por grande que esta tierra sea, por ungida que esté para los hombres libres la América en que nació Lincoln, para nosotros, en el secreto de nuestro pecho, sin que nadie ose tachárnoslo ni nos lo pueda tener a mal, es más grande, porque es la nuestra y porque ha sido más infeliz, la América en que nació Juárez" (Martí, 1963, p. 134).

La lucha liderada por Juárez desde el gobierno o fuera de él lo reveló como un gran estratega, incluso en el orden militar. Muchos mexicanos pagaron con el precio de sus vidas el tránsito de Nación a República y la consecuente consolidación de la misma.

Benito Juárez representa la lucha encarnizada en el terreno de las armas y de las ideas por establecer un nuevo orden jurídico contrapuesto al orden de la Colonia. "En mi administración, -expresó en 1867- ciudadanos diputados, me servirán de guía vuestras luces, cumpliendo el deber de ejecutar vuestras decisiones, de sostener la independencia y dignidad de la nación y de hacer efectivos los principios de libertad y de progreso, que ha conquistado con su sangre el pueblo mexicano" (Juárez, 1867). Las aspiraciones supremas de su gobierno se dirigieron a la consolidación del sistema republicano, antagónico al régimen monárquico; la voluntad popular como base de la soberanía de la nación; los derechos del hombre como fundamento y objetivo de las instituciones sociales; el poder civil, como único poder legítimo de la nación; la igualdad de los individuos ante la ley y, por tanto, el desconocimiento de los fueros, de las personas físicas y de las corporaciones; la soberanía de la nación como contenido de sus relaciones internacionales (Toledano, 2005, p. 10).

Juárez alentó el espíritu de Reforma (Juárez, 1867) que tuvo como asideros fundamentales la lucha por la justicia y las transformaciones en la educación. En América Latina, como tendencia, en el período posterior a las revoluciones de independencia le sucedió la lucha entre liberales y conservadores, además del debate enconado en torno a la educación popular y el laicismo de la enseñanza. El sustento de las nuevas repúblicas se erigía en buena medida sobre la educación popular; abrir ancho cause a las necesidades educativas, hasta la fecha desconocidas o reprimidas, de aquellos amplios sectores sociales, los que por demás fueron la base misma de la revolución, se convertía de hecho en un pilar político de los proyectos de transformación social. En 1867, invitó a Gabino Barreda a trabajar en la reorganización de la educación. El ideal positivista de orden y progreso confirmaba en el plano de la educación y la ciencia, la concreción de la postura juarista.

La lucha por instaurar la enseñanza pública, gratuita y laica fue uno de los más caros empeños de Juárez, ello fecundó la concepción de República mexicana. Esta aspiración se hacía harto necesaria en un país de siete millones de habitantes en que cinco de ellos eran ignorantes y pobres. Para cumplir con este ideal eran necesarias muchas escuelas y maestros capaces de desterrar los demonios de la ignorancia, la subvaloración humana que muchos sentían como pesado lastre de tantos años de práctica o política colonial en que los soldados marchaban parejos a los frailes en el despojo a quienes por demás debían entregar lo mejor de sí noblemente, resignados y obedientes. Para concretar su idea, Juárez se propuso la construcción de miles de escuelas, así como prefirió tener más maestros que soldados. Pero ésta es una transformación que no se logra por decreto y no se hace realidad de la noche a la mañana, requiere esfuerzos constantes, recursos, muchos recursos materiales y humanos dispuestos a cimentar el futuro, la soberanía y el desarrollo.

Aparejado a la aspiración de la educación popular estaba una reforma esencial en la base de República mexicana: el laicismo de la enseñanza. La resistencia y el encono con que enfrentó la jerarquía eclesiástica este propósito fueron arduos. El laicismo establecía la práctica confesional fuera de la escuela, establecía

también la libertad de cultos, todo ello asentado en el reconocimiento y mutuo respeto entre la Iglesia y el Estado. Suponía esto un cambio de cualidad radical no solo en la educación, sino en la prevalencia de una concepción humanista anclada en lo racional, la justeza de principios naturales acerca del desarrollo humano y la libertad y el respeto de sus diversas expresiones espirituales. Claro que este cambio radical, como ya se dijo no fue algo fácil y rápidamente aceptado.

En 1875, el gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada, quien estuvo muy apegado a los propósitos juaristas, presentaba el proyecto de Instrucción Pública y Enseñanza Obligatoria. Así lo reflejó José Martí: Toda idea se sanciona por sus buenos resultados. Cuando todos los hombres sepan leer, todos los hombres sabrán votar, y, como la ignorancia es la garantía de los extravíos políticos, la conciencia propia y el orgullo de la independencia garantizan el buen ejercicio de la libertad. Un indio que sabe leer puede ser Benito Juárez; un indio que no ha ido a la escuela, llevará perpetuamente en cuerpo raquítico un espíritu inútil y dormido. Hasta estas palabras me parecen inútiles: tan invulnerable y tan útil es para mí la enseñanza obligatoria. Los artículos de la fe no han desaparecido: han cambiado de forma. A los del dogma católico han sustituido las enseñanzas de la razón. La enseñanza obligatoria es un artículo de fe del nuevo dogma (Martí, 1963, pp. 351 -352).

Concordante con los pilares que establecía el positivismo que como filosofía brindaba argumentos al liberalismo juarista, se propuso, unido al reordenamiento educativo, la industrialización del país, como modo de tener vías para afianzar la soberanía y el desarrollo de la República mexicana. Trató de impulsar el industrialismo a partir de condiciones e iniciativas propias en un esfuerzo más por encarar fielmente necesidades perentorias de todos los mexicanos.

El ejemplo de Juárez, su liderazgo, su entrega y fidelidad de principios a la causa de los humildes, sin duda completa una magnífica expresión de América Latina en su lucha por sacudirse la dominación extranjera y la dominación de “reyezuelos” locales que minan sus bases y su integridad traicionándola, desconociéndola, haciéndola ajena y subvalorada, asumiéndola solo como un oscuro objeto de deseo de posesión y riqueza abultada y rápida. Es perfectamente comprensible que José Martí identificara a Juárez con México, con América Latina y manifestara tan denodada devoción al referirse a este indio mexicano y el ejemplo de sus luchas.

Y ésa es, en verdad, el alma de México, que hace bien en deshelar, como deshiela ahora, la raza india, donde residen su libertad y su fuerza; ésa es la luz que se ve brillar en los rostros, de blancos y de mestizos y de indígenas; ésa la que brilla sobre los pabellones que cuelgan del balcón, y sobre el traje de cuero de los rurales invencibles, y sobre la insignia que las mujeres ostentan al pecho, el día en que, juntos los hijos de los marqueses y los léperos, van los mexicanos a cubrir de flores, y a honrar virilmente con la pasión indómita de su independencia, el monumento, hecho de manos mexicanas, donde la patria llora abrazada a los pies del cadáver del indio Juárez. ¡Hasta ahora no había América -hasta que los marqueses lloran por el indio! (Martí, 1963, pp. 256-257).

La percepción del Apóstol sobre Juárez se dibuja con trazos de respeto inmaculado, devoción sincera por sus ideales y por su lucha, por su ser y por su razón de ser. México, su historia, su cultura, su naturaleza y sus hombres gestaron la concepción de nuestra América en escritos y obras martianas posteriores, y por sobre todas las cosas, alentaron su acción para escribir con su vida las estrofas pendientes “al poema de 1810” (Martí, 1963).

Bibliografía

Juárez, B. (1867). Discurso al triunfo de la República. 15 de julio de 1867. México.

Juárez, B. (1867). Discurso de toma de posesión como Presidente. México.

Martí, J. (1963). Obras Completas. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.

Toledano, V. L. (2005). El Epistolario de Benito Juárez. En M. Lombardo, Benito Juárez El tiempo Agiganta su figura. México: Centro de Estudios, Políticos, Filosóficos y Sociales .

Experiencias y resultados acerca de la práctica pre-profesional en la formación de profesionales de la educación

Celia Gabriela Villalpando Sifuentes
melovs15@yahoo.com.mx

Resumen
En el mes de febrero del año en curso se celebró en el Palacio de Convenciones de la Habana, Cuba, el 10mo Congreso Internacional de Educación Superior, "Universidad 2016", encuentro internacional que sirvió como marco para la reflexión y el debate sobre los problemas de la Educación Superior. Dentro del intercambio académico, específicamente en el Taller de Debate: "Experiencias y resultados acerca de la práctica pre-profesional en la formación de profesionales de la educación"; se expusieron reflexiones académicas y se desarrolló un diálogo reflexivo y franco en torno a tópicos relacionados con la formación profesional docente y las prácticas pre-profesionales, abriendo de esta manera un espacio para dar cuenta de las 13 intervenciones sobre el trabajo de ponentes de diferentes países, siendo de ellos cuatro de México, uno de Venezuela, otro de Ecuador, dos de Colombia, tres de Brasil y dos de Cuba. El presente tiene como misión rescatar de las Memorias del mencionado Congreso el tema central de dicho Taller, el cual enfatiza los retos de la formación universitaria de profesionales de la educación para un desarrollo humano sostenible.

Palabras clave
Formación de profesores, práctica profesional, educación superior.

Las prácticas pre-profesionales representan un asunto ampliamente discutido por diferentes académicos, este hecho se evidencia en los diversos debates generados en los distintos encuentros y congresos organizados a nivel nacional e internacional, los cuales han abordado ideas acerca de cómo se deben realizar las prácticas desarrolladas por las personas quienes se forman para ser docentes. A fin de lograr una formación integral de los futuros profesionales de la educación, se requiere que los estudiantes puedan desempeñarse adecuadamente durante la vinculación profesional en correspondencia con sus modos de actuación, por tanto, es menester de los centros educativos conocer el entorno académico en el cual se desenvuelve la institución, esto es, saber lo que los maestros en formación están poniendo en práctica e identificar el objetivo a alcanzar con ello.

Asimismo, es conveniente recuperar las experiencias obtenidas en los espacios de práctica de las instituciones educativas, a efecto de identificar fortalezas y retos personales e institucionales, siendo la reflexión el elemento sobre el cual descanse la generación de los saberes pedagógicos. Es aquí donde se encuentra la posibilidad de desarrollar un ejercicio de carácter metacognitivo de las competencias profesionales alcanzadas y las faltantes por construir a partir de situaciones reales en contextos de trabajo, para ir conformando con ello el estilo propio de docencia; cabe señalar, esto es un ejercicio de autonomía intelectual; ejercicio que reconoce para tal efecto, que el quehacer docente está impregnado de interacciones y situaciones peculiares, diferentes y únicas, lo que lo hace complejo de entender, y por ende conlleva un trabajo sistemático de análisis y reflexión.

En el proceso de formación inicial del profesional de la educación, la investigación científica, en algunos países, constituye uno de los componentes esenciales dentro de las funciones a desempeñar una vez graduado. En este escenario, la tutoría personalizada desempeña un importante papel, debe garantizar a partir de la atención de las necesidades y potencialidades del estudiante tutorado, el desarrollo y sistematización del sistema de conocimientos y habilidades investigativas que le propicie desplegarlas en la realización de su trabajo científico-investigativo. La formación de un profesional crítico, creativo y transformador de la realidad, constituye, sin duda, una exigencia fundamental que se les plantea a las instituciones en la actualidad; para alcanzar dicho propósito no es posible prescindir de la investigación como elemento sustancial del quehacer docente.

En la discusión generada en este espacio académico, se exponen diversos tipos de propuestas, como la de desarrollar en los futuros maestros habilidades comunicativas a partir de elementos fundamentales desde la educación corporal tomando el juego dramático como alternativa pedagógica. Uno de los objetivos fundamentales es el reconocimiento de sí mismo dentro de un rol activo en el aula de clase como lo es el rol docente, quien se convierte en el vehículo que puede ser leído e interpretado de diversas maneras y que puede ayudar a la construcción del conocimiento y desarrollo del pensamiento crítico dentro del aula. Por otro lado, se proponen acciones para la gestión de la capacitación del personal académico, cuyo valor metodológico es guiar a los directivos en su implementación y valorar el desempeño de los docentes involucrados.

La formación docente debe ser articulada y desarrollada desde dentro de la escuela, pues es en ésta donde el profesor se desarrolla mientras construye su saber mediado por las relaciones establecidas con sus pares, con los alumnos y con su contexto en un proceso de cambio y reflexión permanente sobre la práctica, por lo que se reconoce a la capacitación como una herramienta en la gestión organizacional. Aunada a tales propuestas, se encuentra la de elaborar una concepción curricular centrada en el desarrollo de las competencias del profesional las cuales pueden ser monitoreadas por el profesorado de educación superior, y analizadas en conjunto como parte de la contribución que desde la institución debe hacerse al mejoramiento de la calidad de la labor áulica de los docentes en formación.

Ante esto, una de las preocupaciones con respecto al proceso de formación inicial, es transitar de las acciones realizadas de manera cotidiana a los procesos encaminados a desarrollar niveles de competencia para el ejercicio docente de carácter reflexivo; es necesario generar procesos de reflexión sistemática, identificando este proceso como base para el mejoramiento continuo de las competencias profesionales. La intención es reconocer la complejidad que implica la dinámica educativa, la cual está impregnada de interacciones dentro y fuera del salón; pues la docencia es un trabajo complejo y variado, cargado de conflictos que pesan sobre la función del docente y giran alrededor de los aspectos sociales de su trabajo.

Referencia

Ministerios de Educación Superior y las Universidades de la República de Cuba. (2016). Memorias. 10mo. Congreso Internacional de Educación Superior. "Universidad 2016". Habana, Cuba.

Breve historia de la escuela 29: de la formación de niñas al posgrado docente

Evangelina Cervantes Holguín
e.cervantes@cchep.edu.mx

Resumen
El presente texto tiene como propósito reconstruir la historia de la Escuela 29 y, con ello, contribuir a la investigación del patrimonio educativo. En Ciudad Juárez las primeras escuelas enfrentan un gran deterioro, derivado del aparente abandono de autoridades y la indiferencia de la comunidad, por lo que se requiere de esfuerzos colectivos para promover su recuperación, preservación, estudio y difusión. En este contexto, se describe la historia de una de las escuelas con mayor presencia en el municipio, se analizan brevemente las condiciones de su fundación, su interés inicial por la educación primaria de la niñez femenina hasta su orientación actual por la formación docente, en específico el posgrado. Finalmente, se insiste en la necesidad de visibilizar el patrimonio histórico escolar a fin de mantener vivo el recuerdo, grandeza y porvenir de la educación en la región.

Palabras clave
Educación primaria, historiografía, patrimonio educativo.

Presentación
Las escuelas representan el escenario cotidiano donde emerge una trama policromática de situaciones. Cada momento, experiencia y aprendizaje suscitado en el centro escolar tiene una carga simbólica específica. Los edificios, como otros objetos cotidianos, dan cuenta de una realidad auténtica social, geográfica e históricamente localizada, por lo que recuperar su historia, conocerlos y valorarlos posibilita el fortalecimiento de la identidad escolar. Para Hernández (como se citó en Mancera-Valencia, 2012) a la noción de edificio escolar sólo se puede llegar a través del diario mirar, al escucharles hablar y cantar.

La escuela primaria pública se instauró en la frontera norte de México en el comienzo del siglo XX. Más de 100 años después, "las primeras escuelas erigidas en Ciudad Juárez –que en algún momento incluso fueron resguardo de personajes históricos de la patria–, enfrentan un gran deterioro que invade cada uno de sus rincones" (Chávez, 2013). Algunas se mantienen en pie, otras han sucumbido ante el abandono de autoridades y la indiferencia de la comunidad, "sepultando con esto décadas de historia y recuerdos de generaciones fronterizas" (párr. 1). De los primeros centros escolares hoy se conoce lo mínimo. Para Mancera-Valencia (2012)

> el sistema educativo y la comunidad escolar, no se sorprenden y hasta les resulta "natural" desde la perspectiva de la modernidad, que los espacios escolares históricos y otros con carácter patrimonial, sean intervenidos sin un sentido de conservación y protección (…). Por otra parte, los elementos patrimoniales muebles de las escuelas, como sillas, pizarrones, escritorios, equipos de oficina, materiales didácticos, libros de texto oficial, archivos históricos escolares, entre otros, son considerados anecdóticos y "simples recuerdos" (p. 17).

Ante la ausencia de una política estatal dirigida a conservar y preservar el patrimonio educativo se requieren de múltiples esfuerzos para promover una "sensibilidad académica y social por la recuperación, la preservación, el estudio y la difusión del legado

escolar" (Sociedad Española de Historia de la Educación [SEDHE], 2009, p. 125), así como "estudios diagnóstico, autodiagnóstico, catalogación, protección, conservación y divulgación, áreas que a nivel nacional han sido abordadas de manera aislada sin un sentido académico serio y sin un impacto significativo en la investigación social y concretamente, la educativa" (Mancera-Valencia, 2012, p. 33).

Si bien, la investigación historiográfica de la educación en Chihuahua presenta un avance significativo, "falta mucho camino por recorrer para que se pueda contar con un acervo documental que dé cuenta de la historia de la educación de las diferentes regiones del estado de Chihuahua y de sus protagonistas" (Hernández, Piñón & Larios, 2011, p. 8), sobre todo cuando la investigación realizada hasta hoy se orienta en recobrar la historia de las ideas, procesos, instituciones y sujetos del centro del Estado.

En este sentido, el presente escrito tiene como propósito reconstruir la historia de la Escuela 29 y, con ello, contribuir a la investigación del patrimonio educativo. Para Hernández (como se citó en Mancera-Valencia, 2012) "con cada escuela que desaparece se pierde el Patrimonio Cultural específico de una comunidad educativa con sus carencias, contextos, y en todo caso muere un testigo de su tiempo que no podrá más contar su historia" (p. 28).

La Escuela 29: Luces y sombras

Para Hernández (como se citó en Mancera-Valencia, 2012), el final del siglo XIX y principios del XX constituye un periodo que se caracterizó por el ideario político y pedagógico configurado por Luis Terrazas, Miguel Ahumada, Enrique Creel, Miguel Márquez, Enrique Rébsamen, Enrique Laubscher, Alberto Vicarte, Juan S. Holguín y Abel S. Rodríguez, y que buscaba impulsar la educación a través de escuelas "con características arquitectónicas específicas: amplias, aireadas, con buena iluminación en las aulas y construcciones fuertes que simbolizaban el poder porfirista" (p. 27). En este contexto, el edificio de la Escuela 29 fue construido en 1904 e inaugurado en 1906 para conmemorar el centenario del natalicio de Don Benito Juárez (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez [UACJ], 1999).

Inicialmente se configuró como escuela primaria para niñas. Cabe destacar que para 1867 el gobierno de Benito Juárez expidió la Ley de Instrucción Pública, en la que se ordenaba "abrir escuelas para niños y para niñas" (González, 2009, p. 755). En el caso de las escuelas para niñas, la directora y las ayudantes, maestras frente a grupo, eran todas mujeres; ésta separación "implicó no sólo espacios diferentes, sino programas de estudio distintos: para niñas y mujeres menos matemáticas y ciencias más 'labores femeniles'" (p. 763) como gimnasia, costura y canto. Entre las alumnas de la Escuela 29 estuvo Simona Barba, bajo la guía de María Martínez [1], quien posteriormente fundó la escuela Mariano Samaniego que "con el tiempo se convierte en la escuela María Martínez en honor a la maestra, y en la cual Simona Barba llegó a ser directora" (Hernández, 2012, pp. 6-7). Ambas son consideradas mujeres inolvidables que dejaron su huella en la frontera, mujeres que "pusieron su empeño y entregaron su vida para formar a los mejores alumnos de su tiempo" (Olivas, 2014).

Para Berumen y Siller (2011), pese a que la Revolución Mexicana representa "el movimiento social más importante de la historia contemporánea de México, (…) la batalla de Ciudad Juárez apenas ocupa un párrafo" (p. 37) en los libros sobre este destacado evento. Según los autores, la "enorme construcción de la Escuela 29 y el edificio morisco que estaba destinado a ser biblioteca y escuela nocturna para obreros" (p. 39), constituía uno de los

1 María Martínez, quien nació en 1880 en la ciudad de Chihuahua, llegaría a esta frontera en los albores del siglo XX para dar clases a sus primeros alumnos en una escuela fundada por el doctor Mariano Samaniego, para convertirse en pionera de la impartición de educación a los juarenses. Simona Barba, nacida en 1893 en Tepatitlán, Jalisco, llegó a Juárez siendo una niña y en 1915 ingresó también al plantel de Mariano Samaniego para dar clases al lado de la profesora María Martínez e iniciar una trayectoria que se interrumpiría medio siglo después con su muerte, pero que le valdría ser distinguida con la medalla al mérito "Ignacio Manuel Altamirano" (Olivas, 2014).

escenarios del conflicto revolucionario. Por lo que podría resultar cierto que por sus "pasillos caminó el general Francisco Villa" (Chávez, 2013, p. 1).

En una entrevista realizada por Martínez y Aguilar (1978) a diversas personas sobre los recuerdos de su infancia en el marco de la Revolución Mexicana, una mujer señalaba:

> Sí, aquí estuve en la escuela, en la vieja Escuela 29 que estaba a un costado del monumento a Juárez. Yo vi poner la primera piedra de ese monumento a Juárez. Yo vi poner la primera piedra de ese monumento. La puso Don Porfirio Díaz durante la entrevista Díaz-Taft en 1909, en octubre. Y vi también subir el monumento cuando se inauguró durante el centenario de la Independencia de México, en 1910 (…) Las escuelas eran de otro modo. Había mucho orden, mucha disciplina, mucho respeto para los profesores. ¡Que esperanza que las criaturas destruyeran las escuelas! Era una hermosa escuela esa, con las paredes estucadas, pero pulcradísimo todo. Las profesoras todas muy respetuosas (p. 4).

El actual edificio, localizado en la Avenida 20 de noviembre, entre las calles Constitución y Ramón Corona frente a la plaza que alberga el monumento a Benito Juárez, fue construido en 1947 por el Ing. César A. Briosi, a petición del Gobierno del Estado en razón de que el antiguo edificio se consumió por un incendio (Calvo, 2009, p. 91), su estilo art decó con una "composición volumétrica ornamentada por motivos geométricos" (Instituto Municipal de Investigación y Planeación [IMIP], 2014, p. 138), detalles en mármol y la técnica de granito, corresponde a la tendencia arquitectónica de la década de los 40. Dicho estilo es observable en otros edificios de su creación como el Centro Escolar Revolución (1939) y el Hospital General (1948). Según Méndez (2004) éstos edificios escolares dan cuenta de "una escuela singular por sus características de grandes dimensiones" (p. 102), por ejemplo, el Centro Escolar Revolución se edificó para atender a 1500 alumnos en 30 aulas, colocándose como "la Escuela Primaria Oficial con mayor cupo en la ciudad" (Mancera-Valencia, 2012, p. 232). Este tipo de construcción era acorde a las "últimas exigencias de la pedagógica y la arquitectura (…) mostrando desde sus inicios una actitud irreverente a la arquitectura escolar clásica porfiriana" (p. 224).

Cine Cumbre y Esc. Primaria No. 29 en el año de 1948.
(Foto: Juárez de mis Recuerdos, subida por Juárez en Postales)

A partir de 1947, recibe el nombre de Escuela Primaria Estatal Jesús Urueta, No. 2029 en honor al escritor, poeta y periodista Jesús Urueta, nacido en Chihuahua el 16 de febrero de 1868 y acaecido en Buenos Aires, Argentina en diciembre de 1920 (Baqueiro, 1986).

Actualmente el edificio "tiene un terreno de aproximadamente 4 mil 700 metros cuadrados" (Rosas, 2011, p. 1), en donde desarrollan sus actividades la Escuela Primaria y el Jardín de Niños Jesús Urueta, así como la Unidad Juárez del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP). Desde 1996, en esta unidad se atiende al profesorado de educación básica, media superior y superior de la región a través de dos programas de posgrado y diversos diplomados. En el periodo inmediato se cuenta con una población de 124 estudiantes, de los cuales 74 corresponden a la Maestría en Desarrollo

Educativo y 50 a la Maestría de Competencias para la Docencia mediante un equipo conformado por 13 docentes (Cervantes Holguín, 2015).

Reflexiones finales

En este documento se reconstruyó brevemente la historia de la Escuela 29 con la intención de animar no sólo la generación de conocimiento sobre el patrimonio escolar como una "mera contemplación estética o la recopilación fetichista del patrimonio" (SEDHE, 2009, p. 126), sino el diseño de acciones con sentido social, actitud crítica y comprometida con la historia que oriente la práctica educativa, la formación docente y el diseño de políticas públicas tendientes a conocer-comprender-respetar-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir el patrimonio. Para Calaf y Fontal (2007) éste conjunto de verbos conforma una secuencia de procedimientos en torno a la apropiación simbólica del patrimonio.

La propuesta parte del supuesto de que el patrimonio educativo puede significar más una oportunidad que un obstáculo. En el momento actual, las escuelas están volviendo a descubrir el valor histórico, cultural y educativo de su propio patrimonio, y en respuesta sus alumnos, docentes y directivos "se convierten incluso en los principales actores de su revalorización a través de proyectos específicos de recuperación y apreciación (Università di Macerata, 2014, p. 1).

Históricamente Ciudad Juárez representa el lugar de prueba para el profesorado novel y la zona con mayores beneficios para el retiro docente. A la ciudad llegan profesores con desconocimiento de la escuela, de la historia social, política y pedagógica que le da sentido. En definitiva, se requiere visibilizar el patrimonio histórico escolar a fin de mantener vivo el recuerdo, grandeza y porvenir de la educación en la región.

Referencias

Baqueiro, O. (1986). La Prensa y el Estado. México, D.F.: Nuestra América.

Berumen, M. Á., & Siller, P. (2011). 1911, La batalla de Ciudad Juárez. Archipiélago. Revista Cultural de Nuestra América, 13(47), 36-39.

Calaf, R., & Fontal, O. (2007). Métáforas para conceptualizar el patrimonio artístico y su enseñanza. En R. Huerta, & R. De la Calle (Edits.), Espacios estimulantes: Museos y educación artística (págs. 67-89). Valencia: Universidad de Valencia.

Calvo, M. (2009). La Naciente Industria de la Construcción en Ciudad Juárez 1951-1971. Agencia, Grupo de Interés y Representación Social (Tesis). Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Cervantes, E. (2015). Formación docente en la frontera: La contribución del CCHEP, Unidad Juárez. Rumbo Educativo(18), 10-22.

Chávez, F. (22 de Septiembre de 2013). Escuelas más viejas de la ciudad pierden batalla contra las lluvias. El Diario de Juárez.

González, R. M. (2009). De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primaria de México, Distrito Federal (finales del siglo XIX y principios del XX): Un estudio de género. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14(42), 747-785.

Hernández, G. (06 de Marzo de 2012). Iniciativa. LXIII Legislatura. H. Congreso del Estado de Chihuahua 2010-2013. Recuperado el 03 de Abril de 2016, de H. Congreso del Estado de Chihuahua: http://www.congresochihuahua.gob.mx/biblioteca/iniciativas/archivosIniciativas/644.pdf

Hernández, G., Piñón, F. A., & Larios, M. E. (2011). Historiografía de la educación en Chihuahua: 1985-2008. Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-10.

Instituto Municipal de Investigación y Planeación [IMIP]. (2014). Plan Maestro de Desarrollo Urbano del Centro Histórico de Ciudad Juárez. Recuperado el 15 de Marzo de 2016, de Instituto Municipal de Investigación y Planeación (IMIP): http://issuu.com/imipjuarez/docs/pmchcj_2014_final/0

Mancera-Valencia, F. J. (2012). Patrimonio cultural escolar de Chihuahua. Chihuahua: Instituto Chihuahuense de la Cultura.

Martínez, O. J., & Aguilar, R. (13 de Enero de 1978). Interview no. 729 María Teresa Rojas de Romero. El Paso: Institute of Oral History, University of Texas at El Paso.

Méndez, E. (2004). Arquitectura Nacionalista. El proyecto de la Revolución Mexicana en el Noroeste (1915-1962). México, D.F.: Plaza y Valdés.

Olivas, J. D. (08 de Marzo de 2014). Inolvidables mujeres que dejaron su huella en la frontera. El Diario.

Rosas, J. R. (05 de Noviembre de 2011). Celebran aniversarios Primaria Jesús Urueta y Secundaria 89. El Mexicano.

Sociedad Española de Historia de la Educación [SEDHE]. (2009). Cuadernos de Historia de la Educación. No. 6 El patrimonio histórico-educativo y la enseñanza de la historia de la educación. Madrid: Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE).

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez [UACJ]. (1999). Cronología de Ciudad Juárez: Siglo XX. Algunas Escuelas de Ciudad Juárez. Recuperado el 03 de Abril de 2016, de Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ): https://bivir.uacj.mx/bivir_pp/cronicas/escuelas.htm

Università di Macerata. (2014). Jornada Científica. Conservación y apreciación del patrimonio cultural de las escuelas: Algunos proyectos de innovación en Italia y España. Recuperado el 28 de Marzo de 2016, de Università di Macerata (UNIMC): http://www.unimc.it/it/unimc-comunica/events/giornata-di-studi.-conservazione-e-valorizzazione-del-patrimonio-culturale-delle-scuole-alcuni-progetti-innovativi-in-italia-e-spagna/2014_04_09_Programma_giornata-studi_patrimonio-storico-educativo_09%2004%201

Las interacciones sociales coercitivas de niños dentro del aula

Gabriela Cristina Amparán Sáenz
2917@upnech.edu.mx
Esther López Corral
elopez@upnech.edu.mx

Resumen
El propósito de este trabajo, se dirige a la revisión de algunas aristas sobre el tema de las interacciones sociales coercitivas, que manifiestan los niños dentro del aula. El interés sobre este tema, constituye un punto de partida para el inicio de líneas de investigación en otros ambientes escolares; estos espacios supervisados por los docentes que pueden ser las distribuciones espaciales para diferentes fines, como la zona de juego, los pasillos, entre otros, que permiten la existencia de patrones de comportamientos coercitivos entre los protagonistas. Finalmente se propone la perspectiva del desarrollo, que postula que la organización de estos comportamientos coercitivos, reciben especial atención por las consecuencias que se observan en las personas que las exhiben y en las que las perciben. Es indispensable fortalecer los estudios dedicados al desarrollo integral del niño con el propósito de ofrecer diferentes niveles de análisis que favorezcan al estudio de las interacciones sociales, facilitando la aplicación de dicho conocimiento y la detección oportuna de las consecuencias que trascienden sobre la trayectoria de la violencia dentro de los escenarios escolares.

Palabras clave
Interacción social, coerción, contexto escolar.

Introducción
En los últimos años, se han originado planteamientos para el estudio del desarrollo social infantil, principalmente en los estudios de las interacciones con los demás. En este trabajo se exponen líneas de investigación que amplían la comprensión de las interacciones sociales de los niños, identificando los patrones de comportamientos coercitivos en los escenarios escolares, principalmente dentro del aula, por ello estudiar la coerción en su medio natural escolar, permite distinguir aquellos factores sociales que favorecen o inhiben la ocurrencia de la agresión (Ramos y Santoyo, 2008).

Los estudios de la interacción social, ha pasado por varias

etapas de análisis durante los últimos años. Durante los años 50, se estudió mediante métodos de entrevistas, cuestionarios, etc. (Quera, 1986). En los años 60s, el estudio del desarrollo social del niño, se centró en las relaciones educadoras padre e hijo, percibiendo la influencia que ejercen aquellos sobre estos (Bandura y Walters, 1963) (Quera, 1986). A finales de los años 60s, se realizaron estudios de forma unidireccional que resultaron insuficientes para la comprensión del proceso interactivo. Finalmente en las últimas décadas los investigadores se han interesado en estudiar los aspectos dinámicos de la conducta interactiva en familias que han detectado formas tempranas de conductas antisociales en los niños y son caracterizados por conducirse por parte de los padres en disciplinas estrictas que llevan posteriormente a la delincuencia (Patterson, Debaryshe, Ramsey, 1990).

El aula y los comportamientos coercitivos

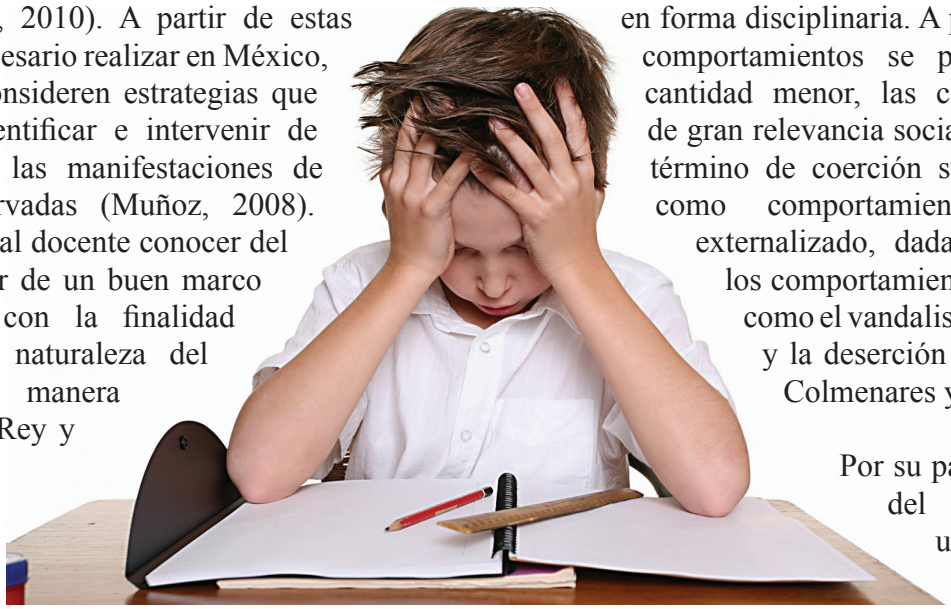
El aula es un espacio que permite desarrollar las habilidades sociales en los niños (Torres, 2012). Cada aula, es considerada como un espacio que contiene sus propias características en el que participan: el número de alumnos, profesores, materiales, etc. Flores (2003), concibe que el espacio escolar es un escenario donde no solamente se desarrollan las habilidades cognitivas, sino también, la formación de nuevos vínculos y la estabilidad de las relaciones sociales en los escolares. Por ello, el estudio de las interacciones entre iguales dentro de los espacios educativos ha mostrado tener relación en los aspectos del desarrollo infantil (Pedrosa, Borges, Herranz, Lorenzo y García, 2013), que permiten desarrollar habilidades que constituyen los cimientos para una vida adulta.

Por otro lado, la violencia se ha considerado como algo cotidiano y recurrente en el contexto escolar, como norma que forma parte de las interacciones sociales entre los alumnos y maestros (Aroca, Bellver y Alba, 2012), y como consecuencia de ello, en los espacios escolares aparece el conflicto en los intercambios de interacción de los protagonistas (Artavia, 2014). Estos actos toman fuerza, causando preocupaciones por los mismos docentes sobre el conocimiento de la forma de actuar en ese momento. Estas manifestaciones de comportamientos coercitivos, no sólo se consideran como actos violentos, sino (también) cómo parte de la diversión entre los alumnos; fijar el punto de agresión, se vuelve uno de los retos de un ejercicio de análisis y discusión por parte de los investigadores interesados en el tema.

En este sentido existen pocos estudios que refieren a la violencia dentro de los salones de clases; debido a que existe poca concordancia entre las percepciones de los niños y de las terceras personas que manifiestan tales comportamientos (Ramos y Santoyo, 2008) y a su vez, la coerción en los niños, indican un patrón de comportamiento que tiende a ser estable pero que se agudiza hasta convertirse en transgresiones más graves (Cairns, y Cairns, 1994). Por consiguiente es conveniente realizar investigaciones en las aulas sobre las manifestaciones de la agresión, así como en otros espacios específicos: como los pasillos, corredores, servicios sanitarios, canchas, entre otros, debido a que estos escenarios naturales constituyen una fuente de información para averiguar una amplia gama de eventos de interacción sobre de quienes inician, mantienen y desarrollan los episodios sociales coercitivos.

Dentro de este marco de referencia, se han abordado las dinámicas de interacción en el salón de clases, que examinan las respuestas a la dedicación de las actividades escolares, producto de la instrucción del profesor para empezar o terminar una tarea (Torres, 2012). Un estudio realizado por Herward (1994, en Torres, 2012) reporta que los alumnos emplean el 45% de su tiempo disponible para mirar sólo al profesor y el 25% a realizar actividades académicas. Estos hallazgos muestran que los niños cambian de actividad a otra con la oportunidad de presentar comportamientos no deseados y alterar la dinámica de la actividad que realizan en ese momento, de tal manera, implementar estrategias para enfrentar el surgimiento de las conductas indeseables dentro del salón de clases, puede facilitar el patrón de comportamiento de los escolares mediante la organización del ambiente escolar como rutinas con horarios de clase, elogios, o señales visuales que hagan evidente el cambio de actividad (Torres, 2012).

Por otra parte, cuando los docentes experimentan situaciones de conflicto dentro del aula, tienden a etiquetar al alumno como niño agresivo, estos juicios están basados en un conjunto de creencias que guían al docente a actuar de manera particular (Loza, 2010), pero no necesariamente responden de manera eficaz de cómo resolver estos conflictos dentro del aula (Loza, 2010). A partir de estas premisas, es necesario realizar en México, estudios que consideren estrategias que le permitan identificar e intervenir de manera eficaz, las manifestaciones de violencia observadas (Muñoz, 2008). Esto le permite al docente conocer del tema y disponer de un buen marco de referencia con la finalidad de abordar la naturaleza del fenómeno de manera adecuada (Del Rey y Ortega, 2005).



Otros estudios realizados en el ámbito escolar sobre el comportamiento de los alumnos (Torres, 2012) van enfocados a la prevención, debido a los graves problemas que enfrentan los niños en el contexto escolar, desde problemas psicopatológicos (Greve y Wilmers, 2003), socio afectivos (Bernstein y Watson,1997; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999, (en Albaladejo, 2011), desequilibrios psicofisiológicos (Perrone, 2012), biopsicosociales (Carozo, 2012), problemas en el rendimiento académico (Ortega, del Rey y Casas, 2013) y que en ocasiones, van acompañados de insultos, amenazas, agresiones y son excluidos socialmente (Ortega y Mora-Merchán, 2008). Por lo tanto, entender los episodios sociales de tipo coercitivo en el contexto escolar, requiere de métodos de observación directa con la finalidad de aproximarse a estos procesos en un medio ambiente natural (Santoyo y Espinosa, 2006). En este sentido Bakeman y Gottman, (1986), recomiendan una metodología observacional como método eficaz para obtener información en ambientes naturales que permite entender la dinámica social que juega un papel importante en el desarrollo infantil en estos escenarios.

Perspectiva del desarrollo en el contexto escolar

En los ambientes escolares, el comportamiento coercitivo se manifiesta con menor incidencia en forma disciplinaria. A pesar de que estos comportamientos se presentan en una cantidad menor, las consecuencias son de gran relevancia social, debido a que el término de coerción suele denominarse como comportamiento agresivo o externalizado, dada la relación con los comportamientos problemáticos como el vandalismo, las adicciones y la deserción escolar (Santoyo, Colmenares y López, 2008).

Por su parte la perspectiva del desarrollo, es un enfoque que proporciona

un marco general sobre el funcionamiento de los patrones del comportamiento, más que de las conductas en forma aislada en la persona (Santoyo, 2012). De tal forma, es fundamental el estudio de las interacciones sociales del niño de forma integral, tomando en cuenta sus redes sociales, la estabilidad de sus vínculos de relación y la manera de cómo son percibidos por sus pares, padres o maestros, debido a que los comportamientos coercitivos están asociados a estos procesos que influyen en su adaptación de su vida escolar y repercuten su adaptación a nuevos escenarios (Santoyo, 2012) lo que dificulta la identificación de los niños en riesgo. Por ello el conocimiento de con quien se junta y el comportamiento de los adultos son mejores predictores en el entendimiento del proceso coercitivo.

Así pues, el gran reto no sólo es el de fortalecer la investigación en los campos disciplinarios en el área educativa, sino tratar de extender los principios y estrategias derivadas en trabajos de prevención, intervención y evaluación para los profesionales de la educación, con la finalidad de proporcionar en su práctica docente, el conocimiento y manejo de los comportamientos coercitivos, especialmente en la forma de manejar estas situaciones con sus alumnos (López, 2008) evitando así que se presenten estos comportamientos dentro y fuera del aula.

Referencias

Albaladejo, N. (2011). Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria. (Tesis Doctoral). Recuperado de la base de datos de la Universidad de Alicante. España. http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/24847.(http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis_Albaladejo.pdf.

Artavia, G.J. (2014). El papel de supervisión del personal docente durante el desarrollo del recreo escolar. Revista Educación 38 (2), 19-36 DOI: http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v38i2.15259.

Aroca, C., Bellver, M., y Alba, J. (2012). La teoría del aprendizaje social como modelo explicativo de la violencia filio-parental. Revista Complutense de Educación 23 (2). ISSN: 1130-2496. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40039

Bakeman, R., y Gottman, J. (1986). Observación de la interacción Introducción al análisis secuencial. Madrid, España. Editorial Morata.

Bandura, A., y Walters, R. (1963). Social Learning and personality development. N.Y. Holt. En Quera, V. (1986). Micro-Análisis de la conducta interactiva. Una aplicación a la interacción materno- filial en chimpancés. II. (Tesis Doctoral de la base de datos de Dipósit Digital, Universidad de Barcelona, Barcelona, España). Recuperada de http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42366?mode=full.

Bernstein J.Y. y Watson M.W. (1997). Children who are tangets of bullying: a victim pattern. Journal of interpersonal violence, 724:493-498. Albaladejo, N. (2011). Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria. (Tesis Doctoral). Recuperado de la base de datos de la Universidad de Alicante. España. http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/24847(http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis_Albaladejo.pdf)

Cairns, R. B. y Cairns, B. D. (1994) Social Lifelines and Risk: Pathways of youth in our time. Cambridge: Cambridge University Press. En

Carozo, J. (2012). El bullying en la escuela: interrogantes y reflexiones. Biblioteca virtual Alfepsi. Asociación Latinoamericana para la Formación y de la Enseñanza de la Psicología. Lima-Perú. Fecha de consulta 16 de noviembre de 2013. Disponible en http://alfepsi.org/index.php/biblioteca-virtual-alfepsi/96-bullying-y-convivencia-en-la-escuela-aspectos-conceptuales-aplicativos-y-de-investigacion.

Del Rey, R., y Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. Revista Mexicana de Investigación Educativa. JUL-SEP, 10(26), 805-832. http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00076&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n026/pdf/rmiev10n26scB03n03es.pdf

Flores, L. (2003). Organización del comportamiento social en condiciones deferenciales de densidad en escenarios escolares. (Tesis doctoral). Recuperada de http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/SRAQMJEHUUS8JXHXU5UCGB3PYJAG1U778PKQQ36JJNV48PQR9C-08927?func=short jump&jump=000011(http://132.248.9.195/ppt2002/0325928/Index.html)

Greve, W. y Wilmers, N. (2003). Schulgewalt und Selbstwertempfinden: Zum moderierenden Einfluss von Bewältigungsressorucen bei Tätern und Opfern. In: Psych. in Erz. u. Unterr, 50(s.n.) 353-368. Albaladejo, N. (2011). Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria. (Tesis Doctoral). Recuperado de la base de datos de la Universidad de Alicante. España. http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/24847 (http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis_Albaladejo.pdf).

Herward, W. (1994). Three low-tech strategies for increasing the frequency of active student response during group instruction. En Torres, L.Y. (2012). Análisis de la interacción en el profesor y las actividades escolares en niños de primaria. (Tesis Licenciatura inédita). http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/SRAQMJEHUUS8JXHXU5UCGB3PYJAG1U778PKQQ36JJNV48PQR9C-24288?func=short-jump&jump=000011. (http://132.248.9.195/ptd2012/septiembre/303311597/Index.html)

López, C. F. (2008). Transiciones conductuales en el escenario escolar. (Tesis de Licenciatura). Recuperada de http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/SRAQMJEHUUS8JXHXU5UCGB3PYJAG1U778PKQQ36JJNV48PQR9C-30737?func=short-jump&jump=000021. (http://132.248.9.195/ptd2009/enero/0638781/Index.html).

Loza, de S. M. (2010). Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la institución educativa de educación inicial. (Tesis de Licenciatura inédita) Recuperada de la bases de datos. (http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/424?show=full).

Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE. Octubre, Diciembre. 13 (39), 1195-1228. http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART39007. (http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART39007&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n039/pdf/39007.pdfb).

Ortega, R., Del Rey, R., y Casas. (2013). La convivencia Escolar: Clave en la predicción del Bullying. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 6(2), 91,102. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art04.pdf.

Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar. Explorando el esquema dominio-sumisión. Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development. 31(4), 515-528. ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126, Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2742639.

Patterson, G., Debaryshe, B., y Ramsey, E. (1990). A developmental perspective on antisocial behavior. American Psychologist, 44, 329-335. Recuperado el 13 de enero de 2016 de la base de datos de http://lib.utep.edu/search/.

Pedrosa, I., Borges, A., Herranz, N., Lorenzo, M., y García, E. (2013). Desarrollo del protocolo de observación de interacción en el aula: aplicación de un programa de niños con altas capacidades. Revista de Educación Extraordinario. 2013, 293-312. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013- EXT-250. http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/Extraordinario2013.html

Pellegrini, A., Bartini, M., Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. Journal of Educational Psychology, 91(2), 216-224. Albaladejo, N. (2011). Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria. (Tesis Doctoral). Recuperado de la base de datos de la Universidad de Alicante. España. http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/24847.(http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis_Albaladejo.pdf).

Perrone, R. (2012). El síndrome del Ángel. Consideraciones a propósito de la agresividad. Editorial Paidós Ibérica. Buenos Aires, Argentina. (versión Adobe Digital Editions). Recuperado de http://www.tagusbooks.com. ISBN 9789501200188.

Quera, V. (1986). Micro-Análisis de la conducta interactiva. Una aplicación a la interacción materno- filial en chimpancés. II. (Tesis Doctoral de la base de datos de Dipósit Digital, Universidad de Barcelona, Barcelona, España). Recuperada de http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42366?mode=full.

Ramos, I., y Santoyo, C. (2008). Organización y estabilidad del comportamiento coercitivo en niños escolares: una perspectiva de desarrollo. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta. 2, 34, 263- 290.

Santoyo, C. (2012). Aristas y perspectivas múltiples de la investigación sobre desarrollo e interacción social. UNAM/CONACYT. ISBN: 978-607-02-25.

Santoyo, C., Colmenares, L., y López, E. (2008). Organización del comportamiento coercitivo de niños de primaria. Un enfoque de síntesis. Revista Mexicana de Psicología, 25, (1).

Santoyo, C. y Espinosa, M. (2006). Desarrollo e Interacción Social: Teoría y métodos de investigación en contexto. 181-212. México: UNAM/CONACYT. ISBN: 970-32-2658-2.

Torres, L.Y. (2012). Análisis de la interacción en el profesor y las actividades escolares en niños de primaria. (Tesis Licenciatura inédita). Recuperada de http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/SRAQMJEHUUS8JXHXU5UCGB3PYJAG1U778PKQQ36JJNV48PQR9C-24288?func=short-jump&jump=000011. (http://132.248.9.195/ptd2012/septiembre/303311597/Index.html).

El recreo escolar

Ruth Macías Arreola
ruth.macias23@yahoo.com
Esther López Corral
esther_lopez_corral@yahoo.com
elopez@upnech.edu.mx

El presente artículo hace referencia al recreo como tiempo fundamental dentro de la jornada escolar y el cual aporta a los alumnos beneficios que impactan en su formación y desarrollo; este ensayo permite hacer una revisión para abordar sus componentes, su relevancia estriba en que son fundamentales en la consecución del mismo, como lo son: el espacio donde se desarrolla, los requerimientos que se deben considerar, los maestros que salvaguardan la integridad de los niños, y por último los beneficios que representa para quienes lo disfrutan.

Palabras clave
Recreo, niños, jornada escolar, maestros.

Luego de una mañana de trabajo en clase llega por fin el recreo, los niños esperan ansiosos que suene el timbre lo que indica que ya ha llegado la hora, se levantan y llenos de júbilo se disponen a salir, sacan el lonche de su mochila, el dinero, el balón que han dejado en un rincón y en cuestión de segundos el salón queda vacío. Si bien esta escena es común a todos los que trabajamos en una escuela, pocos hemos hecho una reflexión sobre lo que es el recreo y los beneficios que tiene dentro de la jornada escolar. En este sentido se presenta la siguiente aportación.

El recreo forma parte de la jornada diaria escolar según se expresa en el documento Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo donde se menciona que "todos los alumnos contarán con un recreo de 30 minutos destinado al juego libre y a la ingesta de un refrigerio durante la jornada escolar, el cual será proporcionado por sus familias" (SEP, 2013, p. 10). El recreo está contemplado como parte del día escolar, por ello enseguida se enuncian algunas concepciones de lo que es el recreo, el espacio donde éste se desarrolla, su cuidado y los beneficios que representa para los alumnos que disfruten de ese tiempo.

Recreo

En primer lugar veamos algunas concepciones sobre lo que se entiende por recreo. Para Jarret (2002) el recreo es un tiempo que los niños tienen para escoger qué hacer y con quién, a su vez Pellegrini y Smith, citado por Jarret (2002) definen el recreo como un rato de descanso para los niños fuera del edificio. También el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (Pediatrics, 2013), define el recreo como un periodo durante el día escolar destinado para la actividad física no estructurada y al juego libre. Una concepción que engloba a las anteriores es la siguiente definición:

> ***El recreo debe ser visto como un apoyo educativo no como una recompensa.***

El recreo escolar es una actividad recreativa que forma parte del espacio pedagógico desarrollado en la escuela y cuya finalidad es otorgar a los estudiantes el descanso necesario durante la jornada escolar, para lograr que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más productivo (Artavia, 2013, p.84)

El recreo es el tiempo que los alumnos dedican a comer su lonche, comprar en la tiendita, tomar agua, ir al baño, platicar y jugar con total libertad (Vila, 2010 p. 113) lo que indica que es un tiempo necesario. Si bien los puntos de vista al conceptualizar el recreo son coincidentes algo que no escapa a ningún autor, es la oportunidad que brinda el recreo de socializar ya que afirman que el recreo puede ser el único momento del día en que los niños tienen oportunidad de jugar y relacionarse con los demás compañeros y es ahí donde se originan la mayor cantidad de conductas socializadoras (Artavia, 2013; Chaves, 2013; Vila, 2010; Pérez y Collazos, 2007; Jarret, 2002); por ello la importancia del mismo y de que todos los niños puedan participar en él de alguna manera.

Todos coinciden en que el recreo es un tiempo destinado para descansar durante la jornada diaria escolar en el cual los alumnos tienen la oportunidad de decidir lo que hacen y con quien, por lo que es común verlos correr, caminar, jugar, comer, sentarse a observar a los demás a veces en grupos y otras veces solos. Hasta aquí, una serie de concepciones sobre lo que es el recreo, sin embargo es necesario considerar el espacio donde éste se lleva a cabo, por lo que a continuación se aborda la concepción de lo que es el lugar donde se desarrolla el recreo.

Los patios de recreo

Diversas investigaciones cuyo contexto son los patios de recreo, mencionan que el patio de recreo es de acuerdo con Artavia (2013, p. 85) "aquel contexto espacio- temporal que asigna la institución escolar para que los estudiantes puedan compartir actividades lúdicas y recreativas, durante un periodo denominado recreo". A su vez para Pérez y Collazos (2007), mencionan que los patios de recreo son lugares destinados al esparcimiento, al descanso, al juego y a diversas actividades que trascienden el aula educativa; los patios de recreo forman parte de un todo denominado escuela.

Se considera que en la mayoría de nuestras escuelas estos espacios no se han diseñado para que sean aprovechados al máximo por los alumnos, sólo fueron quedando, conforme las aulas se construían, como explanadas al centro para realizar los honores, corredores por los cuales transitar, canchas en las que se imparten clases de Educación Física, pero no como verdaderos patios de recreo acondicionados para tal fin, siendo coincidentes con Pérez y Collazos (2007), los patios de recreo deben ser pensados desde una dinámica integradora, que confabule el interés pedagógico de los docentes hacia la interacción social y el aprendizaje que se fortalecen dentro y fuera del aula. En algunos centros escolares se ha ido reduciendo el espacio al tener una mayor cantidad de alumnos (Pérez y Collazos, 2007). Esto requiere reinventar los patios acorde a las necesidades de cada escuela con el fin de satisfacer las demandas de los estudiantes en función de un mejor disfrute de las instalaciones y desarrollo de habilidades sociales al ser éstos, lugares adecuados para la convivencia, la diversión y el descanso.

La figura del maestro

Un elemento fundamental para que todo lo que sucede en el recreo sea motivo de júbilo es el maestro, y por ello este receso deberá ser orientado y vigilado, invariablemente, por personal de la escuela, sin delegar esta obligación a personal externo o alumnos, así lo refiere la SEP (2013). Debido a esto se ha instituido en la mayoría de las escuelas la llamada guardia en el recreo, con la finalidad de atender cualquier situación que ponga en riesgo la integridad de los niños al sufrir un accidente o se susciten desacuerdos que terminen en agresiones entre ellos.

Algunas recomendaciones

La National Association for Sport and Physical Education (2006) propone una serie de requerimientos necesarios para la hora del recreo como lo son: un tiempo mínimo de 20 minutos diarios, la no sustitución del mismo por la clase de Educación Física ni su programación antes o después ésta, así como la no interferencia con la misma; el recreo debe ser visto como un apoyo educativo no como una recompensa, por lo tanto, todos deben disfrutarlo; los espacios deben ser seguros y adecuados; el espacio exterior se debe utilizar siempre que el tiempo lo permita; el personal docente debe potenciar el desarrollo de habilidades sociales durante ese tiempo; las reglas de seguridad deben estar presentes y se debe intervenir cuando la seguridad de un niño esté en riesgo por lo que debe ser supervisado por los adultos; finalmente el comportamiento agresivo no debe ser tolerado durante el recreo. Ello conlleva hacer una reflexión sobre este tiempo que pareciera que en el quehacer diario carece de importancia, no así en otros lados en los que se toma muy en serio el carácter benéfico que representa para los alumnos. Por ello y para finalizar es necesario hablar de los beneficios que tiene el recreo.

Beneficios que proporciona el recreo

Ante la reducción de los recreos Pellegrini y Blatchford (2002), mencionan que el recreo es importante en el desarrollo de los niños durante su formación escolar ya que permite que estén más receptivos cuando tienen un periodo de descanso, asimismo Swanson (2011), aduce que el comportamiento en el aula mejora cuando los niños tienen un tiempo de recreo diario de 15 minutos o más.

Otra contribución la realiza (Vila, 2010) al hacer una distinción de tales beneficios clasificándolos en sociales, emocionales, físicos y cognitivos; dentro de los primeros los niños aprenden a compartir, cooperar, comunicarse con el resto de sus compañeros no sólo de su aula, respetar normas y la auto disciplina; en los segundos refiere que es posible que el recreo alivie el estrés provocado por las tensiones que las clases puedan provocarles, la interacción mejora su autoestima ya que aprenden acerca de sus propias habilidades, empiezan a aprender que comportamientos son aprobados o desaprobados lo cual es esencial para entablar relaciones de amistad, fomentando a su vez el desarrollo del carácter. Dentro de los físicos encuentra que al dejar de estar sedentarios al correr o caminar les ayuda a desarrollar su motricidad y por último dentro de los beneficios cognitivos se encuentra que el juego aumenta la creatividad, fomenta las habilidades de resolver problemas y mejora el vocabulario.

Para concluir sólo resta mencionar que el recreo visto como tiempo de descanso para los alumnos representa grandes beneficios en su formación y desarrollo el cual es preciso que se reconozca como indispensable para que todos los alumnos lo disfruten porque en nuestras escuelas aún persisten las prácticas de disminuirles el tiempo de recreo a algunos alumnos o hasta omitírseles.

Referencias

Artavia, J. M. (2013) Vamos al recreo…Revista Herencia 26, (1 y 2) 79-92.

Chaves, A. L. (2013). Una mirada a los recreos escolares: el sentir y pensar de los niños y niñas. Revista Electrónica Educare 17, (1) 67-87.

Jarret, O. (2002). Recess in Elementary School: Whats Does the Research Say? Champaing, Il. Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

NASPE (2006). National Association for Sport and Physical Education, an association of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, Recess for Elementary School Students. 1-3

Pediatrics (2013). Official Journals of the American Academy of Pediatrics. The Crucial Role of Recess in School. DOI: 10.1542/peds.2012-2993

Pellegrini, A. y Blatchford, P. (2002). The Developmental and Educational Significance of Recess in Schools. Early Report 9, (1) 1-7.

Pérez, L. y Collazos, T. (2007). Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las instituciones educativas sedes Pablo Sexto en el municipio de Dosquebradas. Tesis de grado no publicada. Universidad Tecnológica de Pereira.

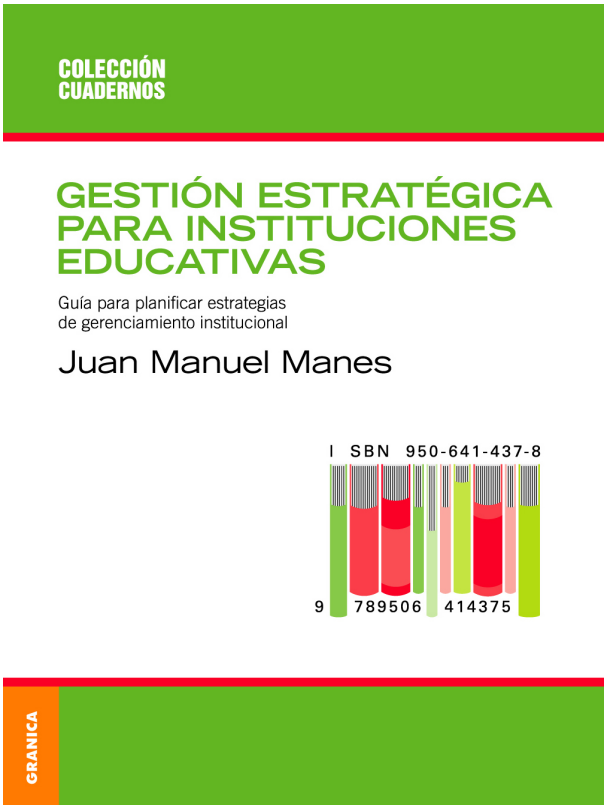
SEP (2013). Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo. Educación Primaria. México: SEP

Swanson, S. (2011).Repensando el recreo. Revista Rotaria 6, (36) 21-22.

Vila, F. J. (2010). El recreo: ¿sólo un descanso? Pedagogía Magna. (5). 113-118

Marketing educativo

Nallely Valdez Flores
crystalwind994@hotmail.com



Resumen
El presente reseña el libro "Gestión estratégica para instituciones educativas: Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional" de Juan Manuel Manes, quien explica de manera organizada el proceso que pueden llevar a cabo los directivos de centros escolares que trabajan bajo un enfoque estratégico de gerenciamiento institucional, a partir de proyectos bien planificados que buscan la mejora educativa.

Palabras clave
Marketing, gestión estratégica, liderazgo, empowerment.

En el libro, Gestión estratégica para instituciones educativas, se ve a la organización escolar desde una perspectiva solamente mercantilista y la gestión como un proceso gerencial desde un enfoque estratégico. La obra se desarrolla a modo de manual, donde se explica de manera detallada la secuenciación e importancia de los proyectos escolares a partir de una planificación estratégica educativa, a la que define como:

El proceso que evalúa las oportunidades y amenazas del afuera, como fortalezas y las debilidades del adentro, articulando una visión, misión, metas y objetivos institucionales acordes con las expectativas educativas de la comunidad, para desarrollar estrategias y tácticas que, en el marco del plan, se orienten a satisfacer las necesidades de los individuos y de las organizaciones (Manes, 2005, p. 20).

El autor comienza su obra explicando el término crisis bajo el significado dual de amenaza (vista como la serie de reformas que se generan en la actualidad y que afectan al área educativa) y oportunidad (como espacio de reflexión y transformación institucional); todo se conjunta para dilucidar el momento histórico vivido en Argentina resultado de las nuevas políticas educativas posmodernistas; reconociendo que los colegios (sobre todo privados y con aporte gubernamental) luchan por sobrevivir en un mercado educativo y que parte del éxito o fracaso de los mismos radica en la idoneidad del actuar directivo, visto como el gerenciamiento institucional educativo que para Manes es:

El proceso de conducción de una institución educativa por medio del ejercicio de un conjunto de habilidades directivas orientadas a planificar, organizar, coordinar y evaluar la gestión estratégica de aquellas actividades necesarias para alcanzar eficacia pedagógica, eficiencia administrativa, efectividad comunitaria y trascendencia cultural (2005, p. 17).

Pero ¿cómo lograr mantener a flote una institución educativa debilitada social y económicamente por el capitalismo salvaje? Para responder al cuestionamiento debemos remitirnos a lo que el autor nombra como marketing educativo (Manes, 1993) que es el proceso de investigación de las necesidades sociales tendiente a desarrollar y llevar a cabo proyectos educativos que las satisfagan, produciendo crecimiento integral del establecimiento que decide implementarlo.

El sentido social de la educación requiere una aproximación del marketing en forma equilibrada, no mercantilista ni agresiva, tomando como base la investigación de las necesidades de la comunidad educativa para planificar estrategias de satisfacción sustentadas en la calidad y el mejoramiento institucional. Desde esta perspectiva, el autor propone evitar encuadrar a la escuela como una empresa comercial; una institución de esta naturaleza debe de catalogarse como una empresa educativa.

Mediante 25 breves capítulos, se transita hacia las recomendaciones para la elaboración de una planificación estratégica exitosa; el punto medular para ello –según el autor– es la ruptura del paradigma normativo que aún presentan algunos colectivos. Para explicar el proceso que lleva al cambio planificado, Manes hace uso de la propuesta de Schein (1972) quien sostiene que las organizaciones deben lograr una adaptación externa e integración interna a través de las etapas de descongelamiento, cambio y recongelamiento.

Uno de los temores hacia el cambio, según el autor, corresponde a la capacitación y/o actualización de docentes y directivos. Por ello dedica un capítulo al marketing interno o endomarketing definido como "el conjunto de métodos y técnicas que, puestos en práctica en un determinado orden permite que la institución aumente su nivel de efectividad, el interés de sus clientes y de sus propios colaboradores" (Manes, 2005, p. 47).

Para que el proceso de enseñanza sea efectivo –afirma el autor– debe tenerse en cuenta la productividad educativa, que resulta ser el cumplimiento de las tareas en términos de indicadores. Así, es necesario entender que para lograr calidad educativa son necesarios procesos de evaluación y mejora continua. Para que el marketing interno sea implementado, requiere que la dirección cumpla con los requisitos de un auténtico liderazgo educativo y la legitimación de la autoridad. Según afirma Manes, dentro de las funciones del líder directivo, la delegación constituye una de las tareas más complejas a la hora de practicarla. Este proceso requiere ejercer correctamente la autoridad y delinear responsabilidades, comprender sus alcances y el comportamiento de los colaboradores.

Así mismo, define al empowerment como "la creación de un ambiente organizacional en el que se espera que los individuos de todos los niveles ejerciten el poder que sea necesario para superar las barreras y lograr un mejor rendimiento, reciban o no autorización explícita" (Manes, 2005, p. 67). El objetivo del empowerment está relacionado con la autogestión; es decir, la capacidad y responsabilidad de dirigirse a sí mismo y de ser responsable del resultado obtenido. El líder directivo es quien debe desarrollar sus recursos y vencer las propias resistencias a delegar el poder.

Finalmente, el proceso de planificación estratégica adquirirá su verdadero valor cuando quede institucionalizado y signifique un trabajo en equipo interactivo entre directivos y docentes, en el que se articula el pasado, se revaloriza el presente y se proyecta el futuro, pero fundamentalmente se analiza el afuera y el adentro para lograr la mejor inserción de la institución en la comunidad desde la calidad educativa.

Este libro adquiere relevancia al introducir una terminología que hasta hace poco se creía exclusiva del mercado, pero que se hace cada vez más frecuente en el campo educativo. Los aportes que da el autor serán de apoyo tanto para directivos experimentados como para nóveles y para aquellos que busquen adentrarse a los nuevos modelos de gestión educativa.

RADIO CCHEP… AL AIRE

Este semestre en la Unidad Juárez del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP) iniciamos un proyecto de radio online con el propósito de difundir el trabajo académico realizado en la institución, a partir de la participación de estudiantes y docentes quienes se encargan tanto de los aspectos operativos como de contenido.

A nivel internacional la radio como medio de difusión se extendió a principios del siglo XX, mientras en el país la primera estación educativa se fundó en 1920 por la Secretaría de Educación Pública y fue hasta 1930 que se consolidó "dentro de un proyecto educativo general, transformador de la sociedad" (Roldán, 2009, p. 15) en apego al Estado educador que buscaba la centralización educativa, para lo que

> emprendió un programa masivo de educación rural, procuró la secularización de los contenidos escolares y la conducción de escuelas, introdujo programas de mejoramiento y profesionalización de los docentes y se propuso incidir en la modernización general del país a través de amplios programas de educación no formal. La educación fue concebida como uno de los elementos clave para hacer realidad las propuestas de la Constitución de 1917 que (…) aspiraba a la integración social (p. 18).

En pleno siglo XXI, las características de los medios de comunicación ofrecen múltiples oportunidades que quedan a disposición del trabajo educativo. Para

Rodríguez (2009) "el uso de plataformas digitales ha dado lugar al nacimiento de nuevos medios digitales, ha ensanchado las posibilidades de creación radiofónica y con ello se han redefinido y expandido las posibilidades educativas de este medio sonoro" (p. 18).

A tan sólo unas semanas de su lanzamiento, el proyecto ha generado diversos beneficios entre los que destaca el acercamiento de los estudiantes con la tecnología, la colaboración de la comunidad educativa en las diferentes actividades que éste implica, la socialización de los productos de clase y, sobre todo, un avance en la consolidación de la identidad institucional.

Con Radio CCHEP el trabajo institucional ha rebasado las fronteras, en tanto se cuenta con radioescuchas en las ciudades de Texas y California en los Estados Unidos, así como en múltiples localidades del Estado de Chihuahua. En opinión de Rodríguez (2009), el tránsito de la audiencia local a la audiencia multicultural, la posibilidad de generar una radio que se ajusta a los tiempos que el escucha decida y la posibilidad de explorar nuevas narrativas constituyen las principales fortalezas del proyecto.

No obstante, la vida de Radio CCHEP está determinada por dos condiciones: la audiencia y los contenidos. En este sentido, la Unidad Juárez hace extensiva la invitación a las y los estudiantes, docentes, egresados y comunidad en general a escucharnos y colaborar en la creación de material para la difusión del trabajo educativo en la región, de la investigación y el debate sobre la política educativa actual, considerando que en el momento presente "uno de los mayores retos para la radio educativa radica en la capacidad de respuesta y atención a la formación progresiva de su audiencia multicultural; así como en el diseño y producción de nuevos contenidos de carácter educativo" (Rodríguez, 2009, p. 19).

La historia de Radio CCHEP inicia, y con ella se abre un nuevo capítulo en la memoria institucional. Finalmente, aprovecho el espacio para agradecer al equipo docente por su disposición generosa para enriquecer el proyecto con sus múltiples talentos, mención especial al Mtro. José Castañeda Ochoa por su orientación y profesionalismo.

Referencias

Rodríguez, P. O. (2009). Tecnología, radio y educación. Alas para la equidad. Órgano informativo del Consejo Nacional de Fomento Educativo, 18-19.

Roldán, E. (2009). Los orígenes de la radio educativa en México y Alemania: 1924-1935. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14(40), 13-14.

CCHEP presente en las sesiones ordinarias de Consejos Técnicos Escolares (CTE)

Con el propósito de documentar experiencias exitosas de buenas prácticas colectivas de la organización y funcionamiento del CTE, el Cuerpo Académico (CA): Desarrollo Educativo: Sujetos y procesos docentes, integrado por Ibette Nieto González, Raymundo Cruz Sigala, Irma Elena Vázquez Pérez y Sergio Arturo Payán Gómez, desarrollan el proyecto de investigación: Consejos Técnicos Escolares con prácticas sobresalientes. En este proyecto se estudian cuatro casos de escuelas con prácticas colegiadas destacadas, ubicadas en la ciudad de Chihuahua y detectadas en coordinación con la Dirección de Educación Básica de la Secretaría de Educación Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua.

CTE del preescolar Praxedis G. Guerrero

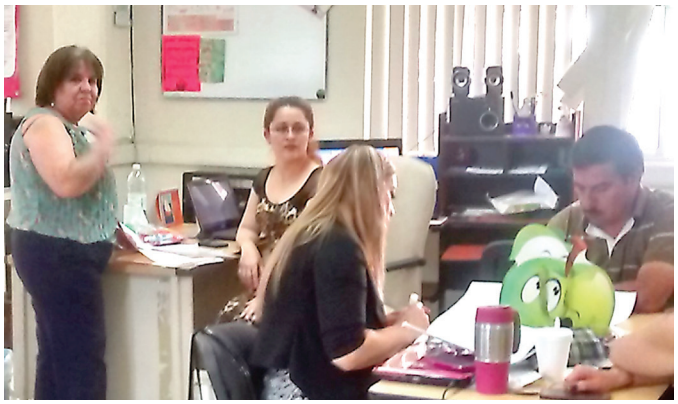
La finalidad del estudio es caracterizar las estrategias y acciones que fortalecen la autonomía de gestión en estas escuelas, para ello el CA da seguimiento con registros de observación, grupo focal, entrevistas y encuestamientos a cuatro casos que a continuación se describen:

El caso 1

Es el preescolar Praxedis G. Guerrero, ubicado en la Calle Nicolás Bravo 2501, de la Colonia Obrera, pertenece a la Zona 75; la directora del plantel es la maestra Rebeca Rivera Abaid y la Subdirectora la maestra Cristina Chávez. La planta docente está integrada por 11 educadoras frente a grupo, este preescolar cuenta con un colectivo organizado, flexible y dinámico. El papel tan destacado que juega la Directora como líder académico, resulta ser muy valioso para mantener y dar seguimiento a cada una de las actividades planteadas en la Ruta de Mejora Escolar y en la Estrategia Global de Mejora que se atiende a través de las reuniones ordinarias del CTE.

El caso 2

Se refiere a la escuela primaria Antonio Quevedo Caro 2244, ésta se ubica en la calle Coatzacoalcos s/n, en la colonia Junta de los Ríos. La directora de este centro educativo es la Profra. Ma. Guadalupe López Rodríguez y el Subdirector es el Profr. Carlos Erives. La dinámica de la institución se caracteriza por el compromiso profesional con que cada miembro del colectivo desempeña sus funciones y se involucra en la operacionalización de los acuerdos institucionales, dentro del ambiente de trabajo destaca que los



CTE de la primaria Antonio Quevedo Caro 2244

directivos reconocen explícitamente el trabajo de los miembros de su colectivo, en el desarrollo de cada actividad que emprenden y realizan con éxito.

El caso 3

Es la escuela secundaria 3064, ésta se encuentra en la calle Gonzalo de Sandoval No. 3816 Colonia Mármol II. Parte importante del buen funcionamiento en esta institución es la mancuerna tan exitosa que a través de la comunicación y la negociación de significados consiguen el director y la subdirectora para orientar a su colectivo y dar seguimiento a las acciones acordadas en el CTE; el personal docente se caracteriza por llevar a cabo contantemente procesos de profesionalización, además de generar un buen ambiente de trabajo y camaradería.

El caso 4

Para el estudio es el correspondiente a escuelas multigrado integradas en la Zona Escolar 65 de Telesecundaria, ésta se compone por nueve escuelas de modalidad unitaria, bi y tridocente, ubicadas en las siguientes localidades: Sacramento, Coyame, Falomir, Emiliano Zapata, Álamos, Placer de Guadalupe, Anexas, Chorreras y Mulato; las reuniones de CTE se llevan a cabo en el local de la Telesecundaria 6166 "Profr. José Meraz" ubicada en la calle 3ª y Chapultepec, núm. 6900 de la Col. Nombre de Dios, lugar donde se ubica la sede de la Inspección de la Zona Escolar, la cual está a cargo de la Profra. Imelda Sabina Hernández Ochoa. Este CTE se caracteriza por el orden, la puntualidad y la organización en sus gestiones, una fortaleza de este colectivo es la iniciativa y responsabilidad de todos sus integrantes por cumplir con las acciones acordadas en la Ruta de Mejora.

Estas cuatro instituciones de Educación Básica, dan cuenta de la importancia que juega el rol directivo en las reuniones de CTE, para la definición de estrategias y acciones que fortalezcan la autonomía de gestión en sus centros escolares.

CTE en la secundaria 3064

CTE de la Zona 65 de Telesecundaria

CCHEP presente en el Congreso Internacional de Educación Superior, "Universidad 2016" en la Habana, Cuba

El pasado febrero, en la Habana, Cuba se celebró el 10mo. Congreso Internacional de Educación Superior, "Universidad 2016", evento en el cual, el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado se hizo presente con la destacada participación de la Dra. Celia Gabriela Villalpando Sifuentes, quien al lado de docentes de instituciones de educación superior de diversos países latinoamericanos establecieron un diálogo en torno al tema: "Experiencias y resultados acerca de la práctica pre-profesional en la formación de profesionales de la educación". En este espacio, se resalta la exposición de la Dra. Villalpando, a través de la presentación de su ponencia titulada: "La práctica docente desde la óptica del profesorado de Educación Media Superior", cuyo propósito está encaminado a develar los elementos que conforman la práctica docente como parte sustancial del hecho educativo; dando cuenta de las creencias y prácticas que obstaculizan o fortalecen los procesos de formación y mejora del desempeño. Dicha ponencia es el resultado de un proceso de investigación realizado con profesores cuya formación es ajena a la docente; quienes reconocen la dificultad existente en la dinámica áulica, la cual está impregnada de un sinfín de interacciones, de situaciones peculiares, diferentes y únicas; mismas que hacen complejo el entendimiento de la práctica del docente. Este espacio internacional se hace necesario para establecer un diálogo académico entre las instituciones de este nivel, pues abre el debate al análisis de las distintas miradas sobre el sentido de la profesión docente, ya que las aportaciones de los ponentes abonan a interesantes discusiones en torno a dicha temática. Dentro de las acciones que los profesionales de la educación desarrollan, en definitiva, este ejercicio de talla internacional, da muestra de la calidad profesional de quienes laboran en nuestra institución, siendo el reflejo del auténtico interés por ser partícipes en la transformación del ámbito educativo.

Catedráticos y maestrante del CCHEP asisten al XI Simposio Internacional Educación y Cultura en Cuba

Los docentes Carmen Griselda Loya Ortega y José Ramos Trevizo, acompañando a la maestrante Rocío Segovia Ortiz, asistieron al XI Simposio Internacional Educación y Cultura que tuvo como sede la Ciudad de Varadero Cuba del 4 al 10 de abril de 2016. La asistencia de los compañeros obedece a la presentación del trabajo de investigación que dirigen con Rocío Segovia y que fue considerado para las mesas de ponencias en aquel evento.

En este simposio que reunió a investigadores de nueve países latinoamericanos se analizaron temas que tienen que ver con la educación superior y los procedimientos para su acreditación, los ahí reunidos participaron en charlas académicas, exposición de ponencias, conferencias, presentaciones de libros y talleres temáticos.

A partir de la asistencia de los compañeros al Simposio de corte internacional, se lograron establecer acuerdos de colaboración y cooperación con el Instituto Pedagógico de la Universidad de Matanzas en Cuba y con instituciones de educación superior de México. Este tipo de eventos permiten la difusión de lo que se hace en materia de investigación educativa por parte de catedráticos y alumnos del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrados y el acercamiento con investigadores de otras latitudes.

Medalla Chihuahua al Mérito Educativo, a catedráticos de CCHEP

La Sexagésima Cuarta Legislatura del H. Congreso del Estado de Chihuahua, otorgó la "Medalla Chihuahua al Mérito Educativo", en su edición 2016.

En sesión solemne del Congreso del Estado, el gobernador de Chihuahua, Cesar Duarte, así como el presidente del Tribunal Superior de Justicia, Gabriel Sepúlveda y la Presidenta del Poder Legislativo, Elvira González; hicieron entrega en la categoría trabajo en equipo, de la Medalla al primer lugar a la aportación titulada: Favoreciendo la resiliencia femenil. Los integrantes del equipo, registrados bajo el seudónimo de Maktub, son: Ramón Leonardo Hernández Collazo, Sara Torres Hernández, Irma Elena Vázquez Pérez y Alejandro Anguiano Baeza.

El presidente de la Comisión de Educación y Cultura, Diputado Gustavo Martínez Aguirre y el Maestro Francisco Javier Jácquez Hernández, Director de Ia Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, así como responsable del seguimiento a este evento, hicieron entrega de reconocimientos a todos los participantes y expresaron su compromiso para darle seguimiento a los trabajos ganadores tanto en la categoría individual como en la de equipo.

Este proyecto: Favoreciendo la resiliencia femenil (resistir, aprender y rehacerse) dio cuenta de la aplicación de una estrategia de intervención en alumnas de secundaria, el trabajo se centró en promover actitudes resilientes para afrontar y prevenir situaciones de violencia. Se trabajó en varias dimensiones de intervención, tales como: personal, familiar, pares, amigos y en la escolar. Como resultados generales se logró desarrollar niveles de resiliencia que se manifiestan en actitudes de mejora de su autoestima, en las relaciones interpersonales, manejo de las emociones; las alumnas ampliaron sus conocimientos sobre la violencia sus manifestaciones y formas de prevención, así como la mejora en la comunicación y relación familiar.

Invitamos a la comunidad educativa a acercarse a la institución para compartir esta estrategia y puedan ser más las personas beneficiadas con dicho proyecto, y con ello, ver que aquello que llamamos rutina se encuentra lleno de propuestas y nuevas oportunidades.

Maktub: estaba escrito

Jornada académica, deportiva y cultural 2016

Durante el mes de mayo, el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, llevó a cabo su tradicional evento anual conmemorativo al día del maestro y día del estudiante. Como cada año este evento busca resaltar la importancia de la función docente que realizan los alumnos de posgrado y el papel que además realizan como estudiantes de maestría.

La bienvenida de la Jornada estuvo a cargo del Director General de la institución Arturo Vázquez Marín, quien mencionó sentirse complacido por ser parte de una institución que paso a paso se consolida y entrega a su estudiantado espacios para el análisis, reflexión y producción del conocimiento. En la apertura de la Jornada Académica se contó con la presencia de José Luis Briones Briseño, Delegado Especial del CEN del SNTE ante la Sección 42 y de Marcos Sánchez Sánchez, representante del CEN del SNTE para esta misma Sección. El Profr. Briones alentó a los maestrantes a continuar con su favorecedor trayecto de profesionalización docente y felicitó al personal directivo y docente de la institución por generar espacios de convivencia académica que nutren de compromiso y aprendizaje al magisterio chihuahuense.

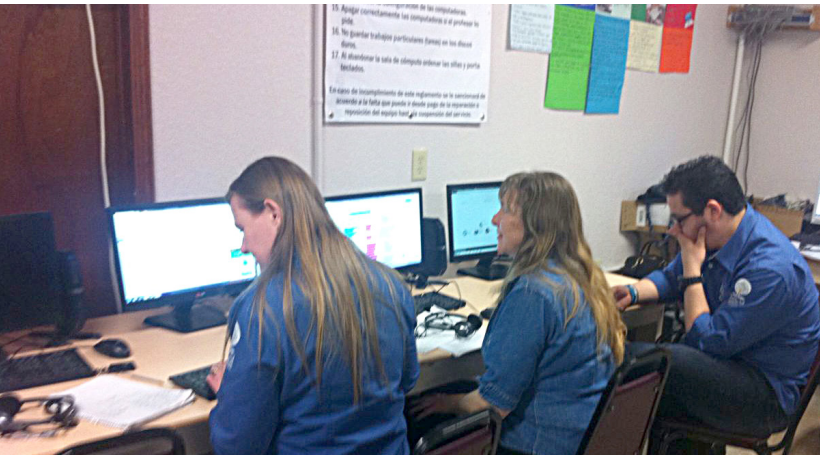
La Jornada Académica dio inicio con una conversación educativa en la que se contó con la valiosa participación de docentes investigadores de la Universidad del Paso Texas (UTEP), la Dr. Beverley Argus-Calvo y el Dr. Arturo Olivarez, quienes estuvieron participando en una interesante charla con el alumnado en donde platicaron acerca del sistema educativo estadounidense, sus implicaciones y atributos para la población fronteriza: entre los puntos mencionados los ponentes mencionaron que el sistema educativo de Estados Unidos es mayoritariamente público, con control y financiamiento de los tres niveles de gobierno: federal, estatal y local; igualmente abordaron el tema de la formación de los docentes y la manera en que se les evalúa. Fue una conversación amena e interactiva entre los invitados y los maestrantes, conexión que permitió el intercambio y apreciación de las similitudes y diferencias que se viven en el ámbito educativo entre una nacionalidad y otra.

Por su parte, la Jornada Deportiva y Cultural, misma que se llevó a cabo en el Recreativo de la Sección 42, se complementó con el tradicional torneo de volibol mixto, y con divertidos y creativos juegos de patio organizados por alumnos y exalumnos de la institución; además de realizarse el también acostumbrado, encuentro de aficionados al canto. Sin duda, un espacio de convivencia, creatividad, energía y entusiasmo entre toda la comunidad CCHEP.

CCHEP extensión Cuauhtémoc, un sueño hecho realidad

El Centro Chihuahuense de estudios de Posgrado es reconocido en la región noroeste del estado, por atender día a día la misión de transformar positivamente el sistema educativo a través de la formación de profesionales de alto nivel...Lograr lo anterior requiere comentar que recientemente y de manera adicional a los compromisos académicos previamente establecidos, se sumaron esfuerzos del equipo de trabajo de esta institución para concluir con el diseño del programa destinado a favorecer el desarrollo de las competencias para la docencia, en beneficio del desempeño profesional de docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos laboran en educación básica y media superior.

Atender la misión ya estaba consolidado sin embargo, la visión de CCHEP y la de su actual Director general Mtro. Arturo Vázquez Marín, fue más allá, con la clara intención de expandir el radio de influencia de la institución, se dan los primeros acuerdos en mayo del 2014 para brindar a la comunidad educativa de Cd. Cuauhtémoc la oportunidad de integrarse a una comunidad de aprendizaje con una sólida identidad, prestigio y reconocimiento académico; con programas de calidad y pertinencia social, que genera un alto impacto en la formación del profesorado y en la transformación positiva del sistema educativo.



Esos primeros meses incluyeron múltiples visitas a diferentes instituciones de educación básica en todos sus niveles, incluyendo planteles de educación media superior en cada subsistema que se oferta en esta región para informar sobre la próxima apertura de la extensión.

De las visitas e información precisa sobre el programa se consolida un primer grupo de 15 docentes frente a

grupo que pertenecen a diversos niveles educativos decididos a cursar con CCHEP, para fortalecer sus competencias en la atención de la educación especial, preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Instituciones de educación media superior solicitaron la programación de reuniones con el personal de CCHEP y el personal interesado, para conversar sobre los pormenores del programa ofertado; gracias a la reunión más numerosa pudo concretarse la conformación de un segundo grupo de 18 integrantes pertenecientes todos a educación media superior. Ambos grupos integraron la primera generación de esta extensión.

La confianza demostrada por los docentes que formalizaron su preinscripción y proceso de selección permitió instalar formalmente la extensión de CCHEP en Cd. Cuauhtémoc Chihuahua, donde se labora en la modalidad sabatina con un horario de 8:00 a 14:30 horas; cada semestre cuenta con 18 fechas hábiles que permiten cursar tres asignaturas con seis fechas cada una. Lo que en voz de los maestrantes que concluyeron el programa, les permitió cumplir con la responsabilidad en su centro

de trabajo y con los compromisos académicos de la maestría, sin las complicaciones inherentes a cursar simultáneamente tres.

Agosto del 2014 fue la fecha que formalmente inicia el periodo semestral con la experiencia, compromiso y profesionalismo de los asesores académicos convocados para el desarrollo del primer semestre en el programa Maestría en competencias para la docencia MCD.

Los comentarios de los maestrantes crean expectativas altas en la comunidad magisterial de la región y en enero del 2015 se consolida un nuevo

grupo integrado por 23 docentes, agosto del mismo año fue un tanto diferente, se conforma el tercer grupo con 15 aspirantes para la modalidad sabatina que se complementa con un grupo de 22 integrantes que se atiende los lunes de 15:00 a 21:00 hrs. en el Km 11 de los campos menonitas.

La constante difusión, visitas y reuniones informativas aunadas con el comprometido trabajo de los asesores académicos dan evidencia de ética profesional, responsabilidad, inclusión y sentido crítico que generan excelentes expectativas de CCHEP que generan la consolidación del 6o grupo del programa. Haciendo un total de 85 maestrantes activos en enero del 2016, que asisten desde diferentes contextos geográficos de la región noroeste del estado.

Todos ellos en diferentes momentos de su estancia contaron con la experiencia de los asesores académicos a quienes se agradece que con su actuar den vida al lema institucional: "Formando profesionales de la educación con calidad y sentido humano"...

Gracias

Dr. Ramón Leonardo Hernández Collazo
Dr. Jorge Sandoval Aldana
M.C. Abril Helena Leal Seañez
M.C. Raymundo Cruz Sigala
M.C. José G. Ramos Trevizo
M.C. Vohémar A. Ávila Quiñones
Dr. Luis Arturo Macías Hernández
Dra. Carmen Griselda Loya Ortega
M.C. Myrna Rodríguez Zaragoza
M.C. Armando Rodríguez Castañón
Dra. Sayrym Serna Amparán
M.C. Berna Karina Sáenz Sánchez
M.C. Carmen Lorena Armendáriz Vázquez

1er. Semestre Maestria en Competencias para la Docencia Cuauhtémoc

2o. Semestre Maestria en Competencias para la Docencia Cuauhtémoc2016

2o. Semestre Maestria en Competencias para la Docencia Campos Menonitas

3er. Semestre Maestria en Competencias para la Docencia Cuauhtémoc

4o. Semestre Maestria en Competencias para la Docencia Educación Media Superior Cuauhtémoc

4o. Semestre Maestria en Competencias para la Docencia Educación Básica Cuauhtémoc

"Formando profesionales de la educación con calidad y sentido humano"

1a. Generación de egresados de la Maestria en Competencias para la Docencia 2014 - 2016