

Los mejores ensayos publicados en la revista **Visión Educativa** **IUNAES (Primera Época)**



COORDINADORES

ARTURO BARRAZA MACÍAS

TERESITA DE JESÚS CÁRDENAS AGUILAR

Autores

**Arturo Barraza Macías, Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar,
Fabiola de la Mora Alvarado, Adla Jaik Dipp,
Enrique Ortega Rocha, Manuel Ortega Muñoz y
Flavio Ortega Muñoz**



ISBN: 978-607-9003-33-3



**LOS MEJORES ENSAYOS PUBLICADOS
EN LA REVISTA VISIÓN EDUCATIVA
IUNAES (PRIMERA ÉPOCA)**

COORDINADORES

ARTURO BARRAZA MACÍAS

TERESITA DE JESÚS CÁRDENAS AGUILAR

Autores

**Arturo Barraza Macías, Teresita de Jesús Cárdenas
Aguilar, Fabiola de la Mora Alvarado, Adla Jaik Dipp,
Enrique Ortega Rocha, Manuel Ortega Muñoz y Flavio
Ortega Muñoz**

Primera edición: Febrero de 2017
Editado en México
ISBN: 978-607-9003-33-3

Editor:
Instituto Universitario Anglo Español

**Obra dictaminada por un comité científico formado ex profeso
(ver pg. 96).**

Corrector de estilo:
Paula Elvira Ceceñas Torrero

**Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o
parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por
escrito de los editores.**

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO UNO ESTRÉS ACADÉMICO ¿FEMENINO? <i>Arturo Barraza Macías</i>	8
CAPÍTULO DOS CONCEPTO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL <i>Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar</i>	22
CAPÍTULO TRES EDUCACIÓN INCLUSIVA <i>Fabiola de la Mora Alvarado</i>	34
CAPÍTULO CUATRO LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO: UN PROBLEMA SIN RESOLVER <i>Adla Jaik Dipp y Enrique Ortega Rocha</i>	52
CAPÍTULO CINCO EL LIDERAZGO DIRECTIVO PARA LA ESCUELA EFICAZ <i>Manuel Ortega Muñoz</i>	67
CAPÍTULO SEIS EDUCACIÓN COMPARADA: UNA DISCIPLINA CON GRANDES PERSPECTIVAS <i>Flavio Ortega Muñoz</i>	78
EVALUADORES	96

INTRODUCCIÓN

En el mes de enero del año 2007, el instituto Universitario Anglo Español edita el primer número de su revista electrónica "Visión Educativa IUNAES". Esta revista surge a iniciativa de los alumnos de la primera generación del Doctorado en Ciencias de la Educación y tenía, inicialmente, como objetivos: a) difundir la tarea creativa y de investigación que debe estar siempre presente en toda institución universitaria como parte esencial de la labor de los docentes y como parte fundamental de la formación de los alumnos, y b) fomentar la reflexión y el debate en torno a las nuevas ideas que surgen en el ámbito educativo, el intercambio de conocimientos y experiencias, y la construcción de una visión de los caminos y rumbos del pensamiento actual, con espíritu abierto orientado por el valor intrínseco de los trabajos que presenta a lo largo de sus páginas.

Durante los dos primeros años la revista se editó de manera cuatrimestral y a partir del séptimo número la revista adquirió la periodicidad semestral que mantiene hasta la fecha. Los primeros siete números constituyen lo que fue la primera época de la revista y se caracterizó por publicar únicamente ensayos y artículos de divulgación. A partir del número ocho empieza la llamada segunda época que tuvo como finalidad central integrar los artículos de investigación a la revista.

Ahora en el año 2016, al cumplir diez años nuestra revista, se pensó en hacer unos libros electrónicos con los mejores trabajos publicados. En un primer libro se integran los artículos de investigación, en un segundo libro los ensayos publicados en la primera época de la

revista y en un tercer libro los ensayos publicados en la segunda época de la revista

En el caso de los ensayos publicados en la primera época de la revista se construyó una base de datos de 31 trabajos, los cuales fueron sometidos a evaluación ante un cuerpo de árbitros formado ex profeso. La evaluación se realizó a partir de tres criterios:

- Desarrollo: El artículo presenta argumentos teóricos suficientes, adecuados y actualizados a la temática abordada (50% de la evaluación).
- Conclusiones: El artículo presenta las conclusiones relacionadas con los argumentos teóricos presentados (25% de la evaluación).
- Coherencia: Las ideas expuestas son claras y existe cohesión entre las partes del artículo (título, resumen, palabras clave, desarrollo) (25% de la evaluación).

El cuerpo de árbitros que realizó esta evaluación estuvo conformado por tres investigadores nacionales, todos con grado de doctor y con experiencia probada en el campo de la investigación (ver pg. 96). Una vez realizada la evaluación se seleccionaron los mejores seis trabajos para presentarse en este libro.

Para efectos de esta publicación a los trabajos seleccionados se les hicieron dos agregados: a) al inicio de cada capítulo se puso la referencia del número de la revista en que fue originalmente publicado y el puntaje global obtenido en la evaluación, y b) al final del artículo se agregó un post scriptum; en este apartado los autores tuvieron libertad de hacer los comentarios, aclaraciones, actualizaciones o contextualizaciones que consideraron conveniente sobre su artículo. Los trabajos fueron organizados y presentados a partir del puntaje obtenido en la evaluación.

En el capítulo uno Arturo Barraza Macías analiza el estrés académico y su relación con el sexo del estudiante para determinar si es posible hablar de un estrés académico propiamente femenino.

En el capítulo dos Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar realiza una aproximación conceptual al término de discapacidad intelectual para terminar resaltando su componente social.

En el capítulo tres Fabiola de la Mora Alvarado aborda la educación inclusiva haciendo énfasis en los aspectos áulicos.

En el capítulo cuatro Adla Jaik Dipp y Enrique Ortega Rocha presentan el análisis realizado sobre el tema de la investigación educativa contextualizado al estado de Durango.

En el capítulo cinco Manuel Ortega Muñoz analiza el papel del liderazgo directivo para el logro de una escuela eficaz.

En el capítulo seis Flavio Ortega Muñoz reflexiona sobre la educación comparada concluyendo que es una disciplina con grandes perspectivas de desarrollo.

ESTRÉS ACADÉMICO ¿FEMENINO?

Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango
tbarraza@terra.com.mx

Resumen

En el presente ensayo se intenta responder a la pregunta de si existe un estrés académico propiamente femenino o si este tipo de estrés se da por igual en hombres y mujeres. Para responder a ese cuestionamiento se realiza un análisis de la literatura existente al respecto con base en tres momentos: en el primero se revisa lo que reportan las investigaciones realizadas en Latinoamérica y España de 1996 a la fecha, en el segundo se revisa, de manera indirecta, lo que reporta la literatura anglosajona al respecto en el período comprendido de 1983 al año 2000, y en el tercero se abordan los resultados de las investigaciones que en lo particular ha hecho el autor del presente trabajo. Al final se concluye al respecto.

Palabras clave: estrés, estresores, síntomas y sexo.

Presentación

En 1985 es publicada en castellano la obra de la Dra. Witkin denominada "The Female Stress Syndrome"; en dicha traducción la obra es intitulada "El estrés de la mujer". En este libro la Dra. Witkin, apoyada en estudios neurológicos, datos sociodemográficos y en su

experiencia profesional como psiquiatra, aborda el estrés a través de un conjunto de temas que giran alrededor de las principales etapas evolutivas por las que atraviesa la mujer.

En este libro la autora afirma que la mujer es más resistente al estrés que el hombre con base en los siguientes argumentos:

- Las mujeres sobreviven mejor que los hombres al estrés del nacimiento.
- Son capaces de afrontar el estrés de un modo más lógico y verbal que los chicos.
- Las mujeres tienen una mayor proporción de grasa que las hace resistir períodos más largos de estrés.
- A partir de los 18 meses de edad mantienen un mayor control sobre las rabietas que los hombres, por lo que valoran más eficazmente la información y enfocan el problema de un modo más lógico.

Más allá de esta explicación, se hace necesario destacar que la etapa de escolarización o formativa no es abordada por la autora por lo que vale la pena preguntarse si así como se puede identificar y singularizar el estrés de la mujer en el trabajo, cuando niña o después de los cuarenta, o simplemente en las relaciones amorosas, también podría identificarse y rotularse un estrés como propio de la mujer en el ámbito académico.

Para responder a esta pregunta, en el presente trabajo se realiza un análisis de la literatura existente al respecto con base en tres momentos: en un primer momento se revisa lo que reportan las investigaciones realizadas en Latinoamérica y España de 1996 a la fecha, en un segundo momento se revisa, de manera indirecta, lo que reporta la literatura anglosajona al respecto en el período comprendido de 1983 al año 2000, y en un tercer momento se abordan los resultados de las investigaciones que en lo particular ha hecho el autor del presente trabajo.

Primer momento

Una de las variables sociodemográficas más estudiadas con relación al estrés académico es el género, sin embargo sus resultados se muestran contradictorios. Algunas investigaciones sostienen la no diferencia entre géneros con relación al estrés académico (Astudillo, Avendaño, Barco, Franco y Mosquera, 2001; De Miguel y Hernández, 2006; Pérez, Martín, Borda y Del Río, 2003 y Ramírez, Fasce, Navarro e Ibáñez, 2003), mientras que otras afirman que el género femenino presenta mayores niveles de estrés académico (González, Villatoro, Medina, Juárez, Carreño, Berenzon y Rojas, 1997; Magaz, García y del Valle, 1998;

Marty, Lavin, Figueroa, Larrain y Cruz, 2005; y Pérez, De Macedo, Canelones y Castés, 2002).

Esta contradicción puede ser real o aparente si se toma en cuenta que el campo de estudio del estrés académico presenta un fuerte problema estructural en cuanto a su conceptualización ya que en las investigaciones realizadas entre 1996 y 2006 (Barraza, 2007) se puede observar que coexisten tres conceptualizaciones diferentes del estrés académico:

- Las focalizada en los estresores (v. gr. González, et. al. 1997; y Rovira, 2002).
- Las centradas en los síntomas (v. gr. Correché y Labiano, 2003; y Viñas y Caparrós, 2000).
- Las definidas a partir del modelo transaccional (v. gr. Barraza, 2003; y Navarro y Romero, 2001).

Además de estas tres formas de conceptualizar el estrés se pueden observar también otras dos situaciones particulares: a) que existen trabajos que realizan su investigación a partir de un enfoque multidimensional (Huaquín y Loaiza, 2004) y, b) que existen trabajos con un enfoque bidimensional, esto es, intentan recuperar tanto los estresores como los síntomas (Barraza, 2005; y Solórzano y Ramos, 2006). Así mismo se puede observar que algunas investigaciones no conceptualizan de manera explícita al estrés o cruzan su

conceptualización con otros constructos como salud mental o ansiedad (v. gr. García, 2001; y Massone y González, 2003).

Segundo momento

Para conocer lo que reporta la literatura anglosajona al respecto del tema de interés del presente trabajo se toma como base el texto de Muñoz (2003) quien se nutre esencialmente de este tipo de literatura para el desarrollo de su libro. Este autor afirma que

aunque muchos estudios apuntan a que el género no incide de forma significativa en la experiencia del estrés académico y en sus efectos, los datos predominantes indican que las mujeres, frente a los hombres, presentan mayores índices de estrés académico percibido, ansiedad de evaluación, malestar psicológico, etc. (p. 91)

Esta afirmación la respalda el autor mediante la referencia a 22 estudios, de los cuales la mayoría son de habla inglesa. Sin embargo, también aclara el autor, que estos resultados han sido puestos en tela de duda por otros autores (Cahir y Morris, 1991 y Roberts y White, 1989; ambos trabajos citados por Muñoz en 2003) quienes se preguntan "sufren efectivamente las mujeres mayor estrés académico que los

hombres o es que, por condicionantes culturales, expresan más libremente sus emociones que sus compañeros varones?” (p. 91)

En esta línea de discusión se inscribe la afirmación de la Dra. Witkin (1995), quien al abordar lo que ella denomina el estrés masculino afirma que “con excesiva frecuencia los hombres hacen caso omiso de los síntomas del estrés, negando las consecuencias potenciales de los mismos y evitando tener que identificar las causas de ellos” (p. 244).

Bajo estos argumentos surge como una explicación potencial que la diferencia en intensidad del estrés académico entre hombre y mujer, reportado en algunos estudios, se debe centralmente a que los primeros no prestan atención, o no reconocen, al estrés como sería el caso de las segundas; esta situación puede conducir a hipotetizar una nueva línea de investigación, algo que se pudiera denominar la alexitimia del estrés en los hombres, aunque cabe aclarar que esta hipótesis no explicaría los estudios donde no se presentan diferencias entre los dos géneros.

Tercer momento

Como parte de los estudios realizados por el autor sobre el estrés académico se puede observar que su relación con la variable género se presenta de manera diferenciada:

- En el primer estudio realizado con alumnos de maestría de la Universidad Pedagógica de Durango (Barraza, 2003) se reporta que la variable género no influye en el estrés académico.
- En el estudio comparativo realizado entre dos instituciones de educación media superior (Barraza y Silerio, 2007) se reporta que la variable género ejerce un papel modulador diferenciado en las dos instituciones estudiadas con relación a los estresores y los síntomas, así mismo ejerce un papel diferenciador en la intensidad del estrés académico.
- En el estudio realizado con alumnos de las maestrías en educación de la ciudad de Durango (Barraza, 2008) se encontró que la variable género si influye en la intensidad del estrés académico al informar que las mujeres reportan una mayor intensidad de estrés académico.

El estudio de Barraza y Silerio (2007) abre una línea de discusión interesante ya que, más allá de si se presenta o no la diferencia en la intensidad del estrés entre el hombre y la mujer, se tendría que discutir el papel que juega la cultura escolar u otras variables institucionales en la autopercepción del estrés académico.

Un balance provisional sobre lo investigado

La información presentada en el transcurso de este trabajo permite concluir que a) la relación entre la variable género y el estrés académico está lejos de ser aclarada y por lo tanto seguirá siendo contradictoria, b) la explicación de determinantes culturales que provocan que la mujer sea más susceptible a informar sobre su estrés no explica los casos en donde no se presenta la relación. c) la variable cultura escolar y otras variables institucionales pueden llegar a ejercer un efecto modulador o interviniente en la relación género-estrés académico y d) la explicación de la alexitimia del estrés en el hombre, más allá de sus bondades aparentes, no explica los estudios donde no hay diferencia en el nivel de estrés en los dos géneros.

Estas conclusiones parciales conducen a una conclusión general que permite afirmar que, hasta este momento, no se puede hablar de un estrés académico propiamente femenino.

Avizorando un modelo hipotético

Las conclusiones parciales a las que se arribó, como parte de la revisión de literatura, permiten configurar un modelo hipotético de la relación

entre la variable género y estrés académico lo cual permitiría afirmar la existencia de un estrés académico propiamente femenino (Figura 1).

La disposición cultural de las mujeres a informar mayormente su estrés, y en contraparte la existencia de una alexitimia del estrés en los hombres, provoca que las mujeres afirmen presentar un mayor nivel de estrés académico, siempre y cuando se presenten ciertas condiciones en la cultura escolar y en otras variables institucionales.

Por el momento la cultura escolar y, lo que se ha denominado, de una manera imprecisa pero suficiente para ilustrar la idea general, variables institucionales constituyen la caja negra del estudio del estrés académico en las mujeres y por lo tanto se convierten en líneas de investigación potenciales.

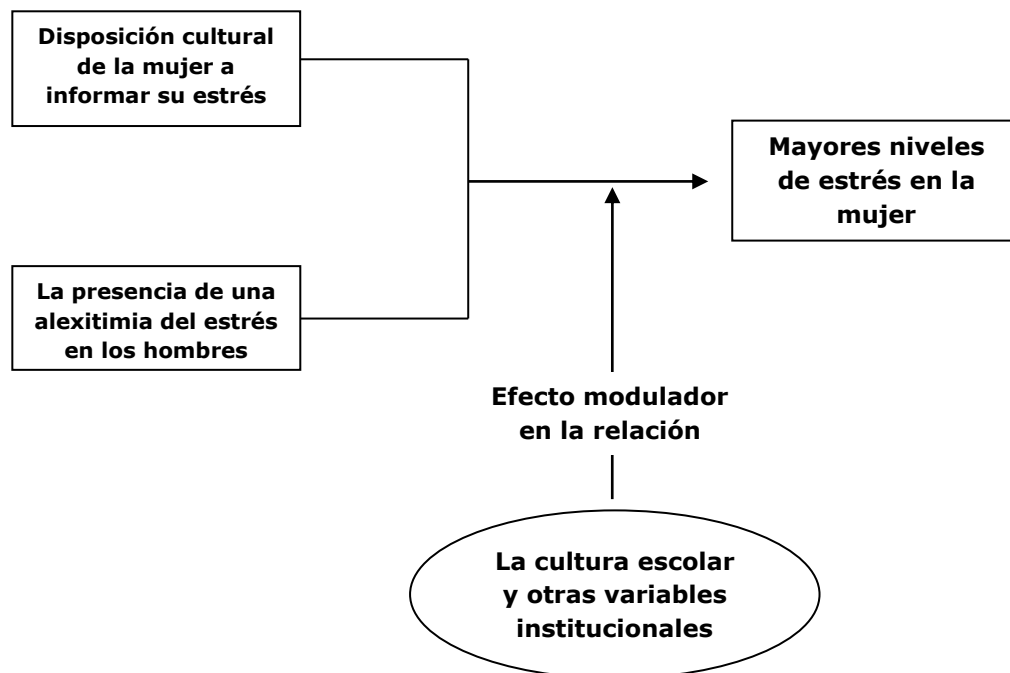


Figura 1. Modelo del estrés académico femenino

A manera de cierre

Hasta el momento no es posible hablar de un estrés académico propiamente femenino, sin embargo, el respaldo empírico, nada despreciable, de las investigaciones que afirman lo contrario, hace necesario profundizar su estudio a partir del modelo hipotético que se ha bosquejado en el rubro precedente. Por las características de las relaciones que se proponen en dicho modelo creo necesario empezar a pensar en estudios de carácter cualitativo que, por una parte, recuperen de una manera holística la realidad del estrés académico que viven las mujeres en nuestras aulas escolares y en nuestras instituciones, mientras que por la otra, permitan complementar los estudios cuantitativos realizados hasta ahora.

Referencias

Astudillo, C., Avendaño C., Barco M. L., Franco A. y Mosquera C. (2001). *Efectos biopsicosociales del estrés en estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana de Santiago de Cali*. Disponible en <http://correo.puj.edu.co/proyectosintesis/HIPERVINCULOS/AFECTIVIDAD/AF00203a.htm> (recuperado el 13/02/2003)

- Barraza, A. (2003). El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. *Revista Electrónica Psicología Científica.com*
- Barraza, A. (2005). *El estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior*, Hermosillo. Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE.
- Barraza, A. (2007). Estrés académico. Un estado de la Cuestión. *Revista Electrónica Psicología Científica.com*
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras. Un diseño de diferencia de grupos, *Avances en Psicología Latinoamericana, 26(2), 270-289*
- Barraza A. y Silerio J. (2007). Estrés académico en alumnos de educación media superior, Un estudio comparativo. *Investigación Educativa Duranguense, 7, 45-61.*
- Correché, M. S. y Labiano L. M. (2003). Aplicación de técnicas psicoterapéuticas a un grupo de estudiantes con síntomas de estrés. *Fundamentos en humanidades, IV(I/II), 129-147*
- De Miguel, A. y Hernández, L. (2006). *Afrontamiento y personalidad en estudiantes universitarios*. Disponible en <http://webpages.ull.es/users/admiguel/mejico.pdf> (recuperado el 15/01/2007)

- García, Y. (2001). *Estrés en el estudiante de odontología*. Ponencia presentada en el Primer Foro de Experiencias PAEA, disponible en <http://www.iztacala.unam.mx/temas/foropaea/29RCD07Ia.htm> (recuperado el 29/03/05)
- González, C., Villatoro, J. A., Medina, M. E., Juárez, F., Carreño, S., Berenzon, S. y Rojas, E. (1997). Indicadores sociodemográficos de riesgo de estrés psicosocial en estudiantes de educación media y media superior en la república Mexicana. *Revista Salud Mental*, 20(4), 1-7.
- Huaquín, V. R. y Loaíza, R. (2004). Exigencias académicas y estrés en las carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 30, 39-59.
- Magaz, A., García, E. M. y Del Valle, M. (1998). Ansiedad, estrés y problemas de ansiedad en escolares de 12 a 18 años. *Papeles del Psicólogo*, 71.
- Marty, M., Lavin, G. M., Figueroa, M., Larrain, D. y Cruz, C. (2005). Prevalencia de estrés en estudiantes del área de la salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 43(1), 25-32.
- Massone A. y González G. (2003). Estrategias de afrontamiento (coping) y su relación con el logro académico en matemática y lengua en

adolescentes de noveno año de educación General Básica. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Muñoz, F. J. (2003). *Estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva, España: Universidad de Huelva.

Navarro, M. y Romero, D. (2001). *Acercamiento al estrés en una muestra de estudiantes de medicina*. Ponencia presentada en la II Jornada Científica Estudiantil Virtual de Ciencias Médicas,

Pérez, M. A., Martín, A., Borda, M. y Del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 67/68, 26-33.

Pérez, A.; De Macedo, M.; Canelones, P. y Castès M., (2002). Niveles de inmunoglobulina "A" secretora en condición de estrés académico en estudiantes de medicina. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10).

Ramírez, L., Fasce, E., Navarro, G. e Ibáñez, P. (2003). *Percepción del estrés en estudiantes de primer año de medicina*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional de Educación en Ciencias de la Salud (ASOFAMECH).

Rovira, T. (2002). *Efecte diferencial de l'optimisme de la competencia personal en un procés d'estrés*. Catálogo de Tesis de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Solorzano, M. L. y Ramos, N. (2006). Rendimiento académico y estrés académico de los estudiantes de la E. A. P. de Enfermería de la Universidad Peruana Unión (semestre I-2006). *Revista de Ciencias de la Salud*, 1(1), 34-38.

Viñas, F. y Caparrós B. (2000). Afrontamiento del período de exámenes y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios. *Psicología.com*, 4(1).

Witkin, G. (1985). *El estrés de la mujer*. Barcelona, España: Grijalbo.

Post scriptum

Para explicar la relación entre el estrés y el sexo se puede recurrir a tres hipótesis teóricas: 1.- La hipótesis fisiológica, 2.- La hipótesis sociolaboral, y 3.- La hipótesis psicosocial. La tercera, de estas tres hipótesis, es la de interés para este post scriptum; su principal postulado indica que las mujeres informan mayor nivel de estrés que los hombres por los patrones de socialización, esto es, las mujeres y hombres desde la infancia son educados de manera diferente para responder a las situaciones estresantes. Esta hipótesis, sostenida por Escobar, Blanca, Fernández-Baena y Trianes (2011), puede ser complementada, y adquirir su pleno sentido, con el modelo que se presenta en este artículo.

Referencia:

Escobar, M.; Blanca, M.J.; Fernández-Baena, F.J. y Trianes, M.V. (2011). Adaptación española de la escala de manifestaciones de estrés del Student Stress Inventory (SSI-SM), *Psicothema*, 23(3), 475-485.

CONCEPTO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar
Secretaría de Educación del Estado de Durango
tecade21@hotmail.com

"La persona con discapacidad intelectual es un individuo con sus características, intereses y fines propios e irrepetibles, con dignidad y valor propio, equiparables a los de cualquier otra persona (...) El reconocimiento de la persona con discapacidad intelectual como igual es condición imprescindible para hacer realidad su dignidad."

Código ético FEAPS, 2007.

Resumen

En el presente artículo se aborda el concepto de discapacidad intelectual a partir de dos tendencias: a) las definiciones de discapacidad intelectual centradas en la persona, y b) las definiciones de discapacidad intelectual centradas en el contexto. Finalmente se concluye que la definición de esta discapacidad es un constructo social y como tal refleja cómo la sociedad percibe a estas personas, sus valores y sus expectativas hacia ellas.

Palabras clave: discapacidad, deficiencia mental y retraso mental

La definición de la discapacidad intelectual ha sido un asunto de interés social, político, económico, científico y educativo que no puede limitarse a una descripción o simple caracterización. Adentrarse en este concepto

implica un recorrido histórico que da cuenta de los paradigmas predominantes.

Penetrar los antecedentes de la definición permite percibir cómo las personas con esta discapacidad, la más rechazada de todas las discapacidades han afrontado aniquilación, exorcismos, encierros, abandono, burlas, explotación, violación y exclusión; aunque también han sido sujetos de adiestramiento, investigaciones, entrenamiento, atención médica, protección, ayuda y educación.

Si se revisaran las ideas actuales sobre esta discapacidad podría advertirse que los términos que se han utilizado históricamente aún subyacen en el lenguaje social debido a la falta de concientización y al desconocimiento de la situación de las personas con discapacidad intelectual, de sus habilidades y de los rasgos comunes a la población que tanto les rechaza y les teme.

Al hablar de personas con discapacidad intelectual no se hace referencia a individuos poseídos, ángeles, seres de mazapán, enfermos, disminuidos o minusválidos. Se hace referencia a personas con características, habilidades, ideas y pensamientos tan diferentes como diversas son las características, habilidades, ideas y pensamientos de todas las personas.

Por tanto, la definición de discapacidad intelectual se ha ido construyendo desde hace siglos y actualmente enfrente una

controversia importante que se ajusta a dos puntos centrales: definiciones que se centran en las personas y definiciones que se centran en el contexto. En seguida se describirá cada tendencia:

Definiciones de discapacidad intelectual centradas en la persona

Son términos que definen las características centrales de la persona con discapacidad intelectual, creándose así denominaciones de la persona en referencia a sus deficiencias para razonar según los resultados esperados o bien a las conductas diferentes; de manera que se identifican como deficientes, lo cual se determina a partir de un diagnóstico para conocer la existencia o no de dificultades en el razonamiento. En este ámbito se encuentra también la estandarización de la inteligencia a través de la aplicación de test en ciertos países que posteriormente se ha adaptado en otros, dificultándose así la aplicación de los estándares establecidos.

Tal estandarización ha involucrado la necesidad de clasificar la discapacidad estableciendo generalmente niveles que van desde facultades mínimas hasta las "normales" (lo que es capaz de realizar el 97 % de la población analizada) (FEAPS, 2002. p. 113) que un individuo puede tener a cierta edad. Estas clasificaciones muestran la intensidad social de comparar e "igualar" a las personas al tratar que todos tengan

las mismas características o que logren un modelo ideal de persona que debe generalizarse a todos los individuos.

Dentro de este tipo de definiciones se encuentran las que se crearon en diversas sociedades; algunas surgieron del pueblo y otras de especialistas, pero siempre haciendo referencia a las capacidades de razonamiento o a las manifestaciones de conductas; por lo que algunos casos resultan peyorativas. Entre ellas se encuentran los siguientes términos consultados en Saucedo (1991), SECyD (1998), INEGI (2004), Aguado (1995) y Bracho (1994):

- ❖ Idiotas: incapacidad para satisfacer las demandas de la vida (1324). Persona que no sabe contar o nombrar 20 peniques, que no dice quién es su madre o su padre o cuantos años tiene.
- ❖ Idiota: falta de una habilidad cognitiva general (Bidet, comienzos del siglo XIX).
- ❖ Retrasado: retraso causado por una patología orgánica.
- ❖ Retrasado: variante de la demencia, indiferenciado del sordomudo, criminal, epiléptico o loco (siglo XIX).
- ❖ Idiota: déficit intelectual constatable, de origen orgánico e incurable, agenesia intelectual diferente de la demencia (Esquirol, 1818).

- ❖ Retrasado mental: son sujetos de tratamiento a través de técnicas para educar y socializar a los niños (Jean Itard Y Seguín, siglo XIX).
- ❖ Deficiencia mental: enfermedad (con referencia a la selección natural) con múltiples causas y niveles de retraso detectadas mediante test de inteligencia estandarizados y atendida en aulas específicas (principios del siglo XX).
- ❖ Deficiencia mental: determinado nivel de retraso en la ejecución intelectual según distribuciones estadísticas. Fracaso para adaptarse al ambiente, incompetencia o inadecuación social (Siglo XX). Persona incapaz de llevar una vida adulta independiente con anormalidades en la mente. Ser incurable y sin posibilidad de mejoras sustanciales.
- ❖ Jóvenes díscolos: desobedientes, rebeldes, delincuentes (Francisco de Zúñiga, 1806, México).
- ❖ Niños expósitos: recién nacidos abandonados en parajes públicos (México, 1852).
- ❖ Niños anormales mentales psíquicos (México, años 1920)
- ❖ Oligofrénicos: débiles mentales (México, 1935).
- ❖ Débiles mentales (México, 1940).
- ❖ Niño atípico: niños con alguna discapacidad; intelectual, motora, auditiva, etc. (Durango, 1973). (Bracho, 1994)

Definiciones de discapacidad intelectual centradas en el contexto

Son términos que identifican al contexto como causa y como facilitador de la discapacidad, y en función de él se crean denominaciones, clasificaciones y se planea la atención. Surgieron en los últimos años con un cambio importante en la definición de las personas con discapacidad intelectual, este cambio implica lograr la inclusión total y no el rechazo.

A diferencia de la tendencia anterior, en este caso se pretende lograr que las personas con discapacidad intelectual desarrollen el funcionamiento social que les demandan los grupos en los que desarrollan su vida cotidiana; además remite a una actitud de acercamiento y consideración, así como a clarificar las necesidades de apoyo en las áreas de comunicación, autodirección, hogar, comunidad, etc.

En estas definiciones se abandona la intención de situar la discapacidad en el individuo para situarla en su ambiente, destacando las posibilidades de desarrollo que el ambiente puede proporcionar al individuo que presenta la discapacidad (Shea y Bauer, 2000). Estos planteamientos han enfrentado dificultades en los estudiosos del tema y en la sociedad en general.

En esta tendencia se pueden identificar ciertas ideas centrales como las siguientes:

La discapacidad intelectual (FEAPS, 2001):

- ✚ **No es algo que una persona tiene**, sino que hace referencia a un estado particular de funcionamiento que comienza en la infancia.
- ✚ **No es algo que se es**, pues en la persona coexisten limitaciones junto a competencias en diversas áreas.
- ✚ **No es una enfermedad**, es un estado de funcionamiento que generalmente mejorará con los apoyos adecuados durante un tiempo oportuno.
- ✚ **No es un trastorno mental**, ya que el funcionamiento intelectual es diferente de las conductas desajustadas originadas por trastornos psiquiátricos.

Por tanto, actualmente la definición reconocida internacionalmente es la que propone la Asociación Americana sobre Retraso Mental; esta Asociación plantea que la **discapacidad intelectual** es:

“una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Comienza antes de los 18 años” (Verdugo, 2002)

Es necesario aclarar que por funcionamiento intelectual se entiende la "capacidad mental general que incluye razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia" (Luckasson y cols. En Verdugo, 2002, pp.8-9).

La conducta adaptativa es "el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria" (Luckasson y cols. En Verdugo, 2002, p.9-10). Entre las habilidades de la conducta adaptativa se encuentran: el lenguaje, lectura y escritura, concepto y manejo de dinero, autodirección, relaciones interpersonales, autoestima, credulidad, ingenuidad, respeto de reglas y de leyes, victimización. También implica habilidades para preparar alimentos, movilidad, aseo, vestido, mantenimiento de la casa, transporte, toma de medicinas, uso del teléfono, entornos seguros y habilidades ocupacionales.

Esto significa que las personas con discapacidad intelectual no pueden entenderse sólo desde su inteligencia, sino que se debe partir de un planteamiento multidimensional para el análisis y la atención educativa.

La definición de discapacidad intelectual se basa en 4 supuestos:

- La identificación de aprendices con discapacidad intelectual debe sustentarse en una evaluación confiable que tome en cuenta la

diversidad cultural, lingüística y sus inferencias individuales en comunicación y conducta.

- Las diferencias en sus habilidades deben presentarse dentro de su comunidad, propio de los compañeros de su edad y relacionadas con su necesidad de ayuda individual.
- En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con capacidades.
- Si se brindan los apoyos adecuados durante un período prolongado, mejorará su calidad de vida.

Las personas con discapacidad intelectual no tienen alterada la percepción de sí mismos y de la realidad, siendo por lo tanto, capaces de decidir lo que es mejor para ellos. Cuando la percepción se encuentra alterada, la condición se denomina enfermedad mental, lo que supone un cuadro totalmente diferente.

A manera de cierre

Los planteamientos anteriores dejan de manifiesto que la discapacidad intelectual no es algo que pueda ser definido simple y exclusivamente de manera científica. La definición de esta discapacidad es un constructo social, es decir, refleja cómo la sociedad percibe a estas personas, sus valores y sus expectativas hacia ellas.

Las personas con discapacidad intelectual, a las que se les denominó con "retraso mental", "deficiencia mental" o "gravemente afectadas", entre otros términos; son "ante todo y sobre todo personas y como tales tienen los mismos derechos que el resto a una educación, a una atención para la salud, a una vida integrada en contextos comunitarios normalizados y no son diferentes del resto de las personas..." (FEAPS, 2001; P.6)

Existen innumerables tabús que por siglos han impregnado el concepto de la discapacidad intelectual, este asunto cobra mayor relevancia si se considera que la definición misma determina que una persona presente o no la discapacidad intelectual, que las palabras con la cual se le denomina facilitan o dificultan la aceptación de su familia y de la sociedad en la que nace. La definición, además, le otorga o le niega ciertos derechos y obligaciones civiles y le abre una gama de oportunidades de desarrollo personal o le recluye en la vergüenza y en el abandono por lo que es importante para los estudiosos del tema, discutir la definición de la deficiencia mental.

Referencias

Aguado, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias. Colección tesis y praxis*. Madrid, España: Escuela Libre Editorial.

American Association of Mental Retardation (s/f). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoy.* Psicología y Educación, Alianza Editorial.

Bracho, R. L. (1994). *La legislación educativa en Durango durante la República Federal 1824-1835. Colección Durango.* Durango, México: SECyD.

Federación de Organizaciones en Favor de Personas con Retraso Mental (2001). *Las personas con retraso mental y necesidades de apoyo generalizado. Cuadernos de atención de día.* Lovader Mix, S.L. España.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2004). *Las personas con discapacidad en México: una visión censal.* México: Autor.

Saucedo, G. S. (Coordinadora) (1991). *Estudio monográfico de la educación especial.* Coahuila, México: Escuela Normal Regional de Especialización.

Secretaría de Educación Cultura y Deporte (1998). *Educación Especial. 40 años en Durango 1958-1998. De la separación a la integración.* Durango, México. Autor.

Shea, T.M. y Bauer, A.M. (2000). *Educación Especial. Un enfoque ecológico.* México, D.F.: Ed. McGRAW-HILL.

Verdugo, M.Á. (2002). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre retraso mental de 2002. *Revista Española sobre discapacidad intelectual*, 34 (1), 205.

Verdugo, M.Á., González, F. y Calvo. M.I. (2002). *Apreciamos las diferencias. Alumnos con discapacidad intelectual*. Junta de Comunidades de Castilla, CERMI. Salamanca, España

Post scriptum

El presente artículo fue una primera aproximación que realicé al concepto de discapacidad intelectual; posteriormente se reelaboró enriqueciendo el aspecto conceptual y agregando posicionamientos teóricos con relación a la atención de este tipo de alumnos. El producto final se publicó como libro en la Editorial Académica Española en el año 2012 con el título "Discapacidad Intelectual: Una aproximación teórica y conceptual". Se encuentra disponible a través de Amazon.

EDUCACIÓN INCLUSIVA

Fabiola de la Mora Alvarado

Colegio de Bachilleres del Salto, Pueblo Nuevo, Durango

fabioladelamora7@hotmail.com

Resumen

Es preciso avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas. La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las aulas inclusivas parten de la filosofía de que todos los niños perteneces al grupo; se cree que la diversidad refuerza la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros. En las reglas de las aulas inclusivas, se reflejan la filosofía del tratamiento justo e igual y del respeto mutuo entre los alumnos. Cuando hace falta y con el fin de satisfacer sus necesidades, el currículo de la enseñanza general se adapta, se amplía o ambas cosas. En las escuelas inclusivas tienden a promover las redes naturales de apoyo, haciendo hincapié en la tutela a cargo de compañeros, las redes de compañeros, los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre los propios alumnos. En un aula inclusiva, con frecuencia, el profesor se convierte en promotor de aprendizaje y de apoyo; delega la responsabilidad del aprendizaje y del apoyo mutuo en los miembros del grupo. Un elemento clave del funcionamiento de la clase es la flexibilidad. La flexibilidad a la que se refiere no es suponer una carencia de estructura ni dirección, sino a la aceptación del cambio y la disposición a cambiar cuando se estime necesario

Palabras clave: inclusión, aula, clase y alumno

Introducción

Es preciso avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje y los procesos de enseñanza (Boot & Ainscow, 2002).

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Boot & Ainscow, 2002).

Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y participación, o conducir a la exclusión y discriminación (Boot & Ainscow, 2002).

Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomenta la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y

constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas (Boot & Ainscow, 2002).

Lobato (2001), menciona que la educación inclusiva nos exige abandonar, los modelos competitivos y clasificatorios tradicionales para adoptar, en cambio modelos de cooperación, apoyo y valoración de las cualidades únicas y propias de cada individuo.

El tema de educación inclusiva, llamó mi atención, porque yo trabajo con los indígenas, y me he dado cuenta de lo difícil, que es tratar de incluir a mis alumnos, con diferente lengua, costumbres, alimentación, hábitos de estudio, etc., al sistema de educación homogeneizador que tenemos; por lo que mi objetivo, es dar a conocer este tema, para que los padres de familia, los alumnos, los docentes, administrativos y demás personas del ámbito educativo, se den cuenta de los beneficios que se obtendrían si cambia a un sistema de educación incluyente.

Estructura de la Educación Inclusiva

Muchas escuelas y clases inclusivas que consiguen su meta y enfatizan la comunidad se centran en el modo de organizarse de tal manera que todos se sientan ligados, aceptados, apoyados y en las que cada uno apoye a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad

escolar, al tiempo que satisfacen sus necesidades educativas (Stainback & Stainback, 1990).

Las comunidades inclusivas, los dones y talentos de cada cual se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible. Esto sucede porque cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y una función que desempeñar para apoyar a los otros. Todo ello ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad (Stainback & Stainback, 1990).

Ventajas de las Escuelas Inclusivas

El paso a las escuelas inclusivas tiene diversas ventajas en relación con el mantenimiento de los enfoques tradicionales que tratan de ayudar a los alumnos con discapacidades o desventajas a “adaptarse a la normalidad”. Una de ellas consiste en que todo el mundo se beneficia de unas escuelas inclusivas preocupadas por el modo de establecer comunidades que apoyen y atiendan a todos los alumnos y no sólo a determinadas categorías seleccionadas (Stainback & Stainback, 1990).

Otra ventaja consiste en que todos los recursos y esfuerzos del personal escolar se dedican a evaluar las necesidades docentes, a

adaptar la enseñanza y a dar apoyo a los alumnos. En las escuelas inclusivas, todos los alumnos están en aulas ordinarias durante todo el tiempo; en consecuencia, todo el personal y todos los recursos pueden dedicarse por entero a la educación general. Además, no hay que dedicar recursos valiosos ni tiempo a clasificar, calificar y decidir la asignación de los alumnos a diversos grupos (Stainback & Stainback, 1990).

Otra ventaja más es la posibilidad de proporcionar apoyos sociales y docentes a todo el alumnado. Las escuelas inclusivas pueden proporcionar este apoyo y esta ayuda, dado que se centran en la construcción de la independencia, el respeto mutuo y la responsabilidad (Stainback & Stainback, 1990).

Características de las escuelas inclusivas

Para Stainback y Stainback (1990), en las escuelas inclusivas, el aula es la unidad básica de atención. Las clases se organizan de forma heterogénea y se estimulan e impulsan a alumnos y maestros para que se apoyen mutuamente. Las características que presenta una escuela inclusiva son:

Filosofía de la clase

Las aulas inclusivas parten de la filosofía de que todos los niños perteneces al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se valora la diversidad; se cree que la diversidad refuerza la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros. Referente a este punto, Ardanaz (2004) dice que; la diversidad en las aulas no es tema nuevo. Desde hace muchos años existen prácticas educativas y aportaciones teóricas que, partiendo del respeto a todos los niños y niñas que forman la comunidad escolar, y del fomento de un espíritu colaborador, han propiciado el desarrollo y el aprendizaje de todos, respetando las capacidades y peculiaridades individuales. Hacer esto es difícil, complejo y agotado, pero es posible, enriquecedor y muy gratificante a nivel personal y profesional, sobre todo si se realiza con el soporte de los padres y las instituciones.

Educación en y para la diversidad, se entiende que la diversidad en cualquier grupo es algo natural, respetable y enriquecedor; en consecuencia, la actuación educativa debe ir orientada a potenciar el conocimiento y aprendizaje recíprocos de todos los miembros del grupo, de manera que cada individuo pueda conseguir el grado más alto de

desarrollo autonomía y autoestima, evitando las comparaciones sin sentido (Ardanaz, 2004).

Reglas del aula

En las reglas de las aulas inclusivas, en normal que se presenten los derechos de cada miembro. Tienen derecho aprender de acuerdo con su capacidad, no se le tratará de forma injusta por su color de piel, su peso, estatura, por ser niño o niña, por su aspecto. Estas reglas reflejan la filosofía del tratamiento justo e igual y del respeto mutuo entre los alumnos, así como con los demás miembros de la escuela y de la comunidad (Stainback & Stainback, 1990). Ardanaz (2004) afirma que para los alumnos, la escuela es la principal oportunidad en su infancia y adolescencia, y a veces en toda su vida, de sentirse acogidos, ayudados y respetados. El que todos los alumnos y alumnas se puedan sentir escuchados, acogidos, respetados y queridos en la escuela es una base fundamental para hacer posible el que las desigualdades sociales no se incrementen todavía más y conseguir, en la medida de lo posible, el que se acentúen.

Las manifestaciones de afecto son un factor fundamental para el desarrollo de los aprendizajes. Crear un ambiente en el que los alumnos y alumnas puedan sentir que se cuentan con ellos, que lo que piensan y

dicen es importante, que nos interesan sobre todo como personas, son aspectos básicos para una acción educativa respetuosa con la diversidad. Ayudarlos a tener una visión más positiva de sí mismos debe ser un objetivo prioritario para poder progresar en los aprendizajes y, lo que es más importante, conseguir una seguridad que les permita socializarse adecuadamente (Ardanaz, 2004).

Enseñanza adaptada al alumnado

En las aulas inclusivas, se presta apoyo y asistencia a los alumnos para ayudarles a conseguir los objetivos curriculares adecuados. No se pretende que domine el currículo escolar de acuerdo con una norma definida de antemano, sin tener en cuenta sus distintas características y necesidades. Cuando hace falta y con el fin de satisfacer sus necesidades, el currículo de la enseñanza general se adapta, se amplía o ambas cosas (Stainback & Stainback, 1990).

Para Ardanaz (2004), los alumnos y alumnas necesitan encontrar en los centros propuestas interesantes, ligadas a sus problemas y necesidades, que les proporcione nuevos instrumentos y valores para comprender la realidad en la que viven e intervenir en ella de manera crítica y constructiva.

Las capacidades comunicativas son un factor que condiciona en gran medida la realización de muchos aprendizajes escolares. Utilizar un lenguaje comprensible para todos los alumnos y alumnas en las explicaciones y seleccionar textos adecuados. Es especialmente importante garantizar la adecuación de las tareas a los diferentes niveles existentes en el aula y proporcionar la ayuda adecuada para que todos los alumnos puedan realizarlas y aprender con ello (Ardanaz, 2004).

Una de las manifestaciones de la diversidad de los alumnos y alumnas es la presencia dentro de un mismo grupo de motivaciones, estrategias de aprendizaje y habilidades muy variadas. En consecuencia, al planificar las actividades de enseñanza es necesario garantizar el que éstas sean variadas, de manera que permitan entradas, formas de solución y ritmos de realización. No se trata de hacer propuestas diversificadas para cada alumno, sino de garantizar que a través de una misma propuesta puedan participar en mayor o menor grado, con ritmos diferentes y con cierto grado de opcionalidad (Ardanaz, 2004).

No hay duda de que la manera de evaluar es el elemento decisivo a la hora de hablar de atención a la diversidad. La evaluación tendría que tener en cuenta los diferentes puntos de partida de alumnas y alumnos, sus diferentes ritmos de aprendizaje, sus recursos propios y los diferentes grados de ayuda que se les debe proporcionar. También

es necesario establecer prioridades en relación con los objetivos y por tanto a evaluar (Ardanaz, 2004).

Fomento de las redes naturales de apoyo

En las escuelas inclusivas tienden a promover las redes naturales de apoyo, haciendo hincapié en la tutela a cargo de compañeros, las redes de compañeros, los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre los propios alumnos. También se pretende que los maestros y el resto del personal escolar trabajen juntos y se apoyen mediante la cooperación profesional, la enseñanza en equipo, los equipos de ayuda de maestros y alumnos y otras fórmulas de cooperación (Stainback & Stainback, 1990).

Ardanaz (2004), menciona que las escuelas inclusivas han sido las pioneras en utilizar el aprendizaje entre iguales como vehículo para atender la diversidad. Los maestros de estas escuelas han sabido entender que donde no podían llegar ellos directamente lo podían hacer los alumnos más competentes del grupo, enseñando a los otros. Pero esta manera de proceder tiene todavía una mayor proyección más importante si se tiene en cuenta que la enseñanza recíproca entre los alumnos y las alumnas contribuye de manera decisiva a aumentar la

motivación, a desarrollar actitudes cooperativas y a crear mecanismos de autorregulación que les hace más autónomos. El trabajo en grupo y la participación de los alumnos y alumnas en la gestión del aula aparecen así como vías de enorme interés para la atención a la diversidad.

Papel del docente

En un aula inclusiva, con frecuencia, el profesor se convierte en promotor de aprendizaje y de apoyo; delega la responsabilidad del aprendizaje y del apoyo mutuo en los miembros del grupo. Su función consiste en capacitar a los alumnos para que presten apoyo y ayuda a sus compañeros y tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje. La habilidad de todos los miembros de una clase para compartir y aceptar la responsabilidad del aprendizaje, así como la capacidad del maestro para promover la autogestión y el apoyo mutuo entre los alumnos, son necesarias para aprovechar la diversidad de posibilidades de aprendizaje y enseñanza (Stainback & Stainback, 1990).

Los educadores hacen el esfuerzo consciente de orientar a los alumnos para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales. Este es un aspecto crucial para el desarrollo de la confianza

en sí mismo, el respeto mutuo y el sentido de comunidad y de apoyo recíproco en la clase (Stainback & Stainback, 1990).

Flexibilidad

Dado que la enseñanza inclusiva es un enfoque nuevo y emergente para afrontar las distintas necesidades de los individuos en ambientes educativos naturales, para lograr el éxito es imprescindible la creatividad y la apertura de mente de los miembros de la escuela. Un elemento clave del funcionamiento de la clase es la flexibilidad. La flexibilidad a la que se refiere no es suponer una carencia de estructura ni dirección, sino a la aceptación del cambio y la disposición a cambiar cuando se estime necesario (Stainback & Stainback, 1990).

Grupos de trabajo de Educación Inclusiva

Durante el proceso de promoción del funcionamiento de aulas plenamente inclusivas, en algunas escuelas ha resultado útil crear un grupo de trabajo sobre educación inclusiva, formado por maestros, padres, alumnos, asesores, administradores y especialistas. El objetivo del grupo de trabajo consiste en ayudar a que todos los individuos implicados en la escuela comprendan mejor el desarrollo y el

mantenimiento de una comunidad escolar integrada, acogedora e inclusiva. Para conseguirlo, a menudo se asignan al grupo de trabajo diversos cometidos (Stainback & Stainback, 1990).

Uno de ellos consiste en obtener información básica, como libros, artículos y cintas de video sobre el tema de la inclusión (Stainback & Stainback, 1990).

Un segundo cometido, consiste en organizar y dirigir sesiones informativas para los padres y el personal de la escuela en las que personas conocedoras y experimentadas en inclusión expongan como puede llevarse a cabo (Stainback & Stainback, 1990).

La tercera función, consiste en establecer un plan con objetivos específicos para conseguir la inclusión. Este plan suele mostrar cómo pueden utilizarse los recursos y el personal de educación “especial” para formar equipos de profesores, disponer de asesores, auxiliares, maestros de apoyo en aulas inclusivas (Stainback & Stainback, 1990).

En algunas escuelas designan a alguna persona para que actúe como *coordinador de apoyo*. Esta figura puede impulsar los esfuerzos para educar a todos los alumnos de las aulas inclusivas. Tiene que ser una persona “abierta, flexible, dispuesta a asumir riesgos, muy trabajadora, que acepte el trabajo y empiece de nuevo” (Stainback & Stainback, 1990).

El objetivo primordial del coordinador de apoyo consiste en trabajar codo a codo con los maestros y con el resto del personal de la escuela para promover redes naturales de apoyo (Stainback & Stainback, 1990).

El coordinador de apoyo o el maestro colaborador actúa con frecuencia, también, como *facilitador de recursos*, dado que es imposible que el maestro sea experto en todas las áreas de la evaluación, currículo o el manejo de la conducta. Esta función supone conseguir el material y el equipamiento adecuado o la intervención de los especialistas, asesores, maestros, etc., que tengan conocimientos y experiencia en el campo concreto de que se trate (Stainback & Stainback, 1990).

Estos maestros colaboradores también pueden ayudar de forma directa como *miembros de equipos docentes*, facilitando el aprendizaje en su respectiva área de conocimientos y experiencia. Además, a menudo proporcionan ayuda capacitando a los maestros para adaptar e individualizar la enseñanza para satisfacer las necesidades propias de cada alumno. El maestro colaborador actúa como recurso para el maestro, la familia, el director y el conjunto de la clase para construir redes de apoyo y adaptar la enseñanza a las necesidades individuales (Stainback & Stainback, 1990).

Entre el personal de la escuela (orientadores, psicólogos, escolares maestros), hay muchas personas capaces de desarrollar las funciones de coordinador de apoyo o de garantizar el establecimiento de redes de apoyo (Stainback & Stainback, 1990).

Dimensiones de la Educación Inclusiva

Lobato (2001), en su libro, hace alusión Anita Woolflok quien plantea cinco dimensiones que se deben considerar para ofrecer una educación apropiada a la diversidad, con dichas dimensiones se obtiene una escuela para todos, que sería el fundamento de las escuelas inclusivas; tales dimensiones son:

- ✓ Integración del contenido: Utilización de ejemplos en las distintas materias que ilustren la diversidad humana.
- ✓ Proceso de construcción del conocimiento: Facilitar que los alumnos comprendan que cada quien tiene distintas formas de aprender.
- ✓ Una pedagogía de equidad: Adaptar los estilos de enseñanza a los estilos de aprendizaje de los alumnos.
- ✓ Reducción de prejuicios: Espacios de reflexión acerca de la diversidad.

- ✓ Una cultura escolar y una estructura social de oportunidades: La interacción entre todos los miembros de la comunidad escolar debe reflejar una cultura social de igualdad de oportunidades para todos.

Para lograr una educación apropiada para todos los estudiantes y permitirles desarrollar una cultura de equidad ante la diversidad, es necesario emprender acciones concretas dentro de los ámbitos informativos (las dos primeras dimensiones), y dentro de los formativos (las tres últimas dimensiones) (Lobato, 2001).

Cierre

La educación inclusiva, representa una buena opción, para ofrecer al alumnado, una educación igualitaria donde se respete su heterogeneidad, ofreciéndoles a todos las mismas oportunidades de desarrollo, de adaptación social.

La educación inclusiva, tiene por objetivo, aceptar a todos los alumnos, bajo un enfoque igualitario, resaltando y reforzando sus habilidades; apoyada mediante las adecuaciones del currículo, y la ayuda necesaria para el proceso de enseñanza aprendizaje. Así mismo la educación inclusiva trabaja bajo una filosofía que discrimina las comparaciones, potencializando la diversidad.

En la educación inclusiva, el docente diseña actividades de enseñanza-aprendizaje, en donde todos sus alumnos puedan participar en menor o mayor grado; en la forma de evaluar a cada alumno se toma en cuenta sus puntos de partida y su ritmo de aprendizaje.

La educación inclusiva, resalta la importancia del trabajo cooperativo, el aprendizaje entre iguales, poniendo de manifiesto, que todos los alumnos tienen algo importante que aportar dentro de cada grupo.

Los indígenas, a mi forma de pensar, son al grupo que más se les discrimina, dentro de la educación, ya que ni siquiera se les ha adaptado un currículo de acuerdo a sus costumbres, necesidades, se les ha obligado a adaptarse a nuestras reglas, normas y reformas; y aun así algunos indígenas, se han logrado adaptar a nuestra sociedad "normal"; pero la gran mayoría queda excluido. Creo que la educación inclusiva, les proporcionaría un poco de equidad a este grupo tan importante, que se ha quedado rezagado entre los cerros.

Me parece interesante que se analizaran dos aspectos relacionados con la educación inclusiva:

- ✓ Como se enfrentaría la educación inclusiva, al Sistemas de Normas de Calidad (ISO), ya que este trata de estandarizar todos los procesos.

- ✓ Con que preparación, deberían contar los docentes para que se inserten de manera correcta dentro de la educación inclusiva.

Referencias

Ardanaz, L. (2004). *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Primera edición. Editorial Graó de IRIF, S.L.

Boot, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y al participación en las escuelas*. Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE),

Lobato, X. (2001). *Diversidad y educación. La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. Primera edición. Barcelona: Editorial Paidós Educador.

Stainback, S. y Stainback, W. (1990). *Aulas Inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Post scriptum

El presente artículo se elaboró como parte del trabajo desarrollado en la asignatura "Estructura del sistema educativo y modelo educativo y escolar" del doctorado en Ciencias de la Educación que cursaba en ese momento en el Instituto Universitario Anglo Español.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO: UN PROBLEMA SIN RESOLVER

Adla Jaik Dipp

Instituto Universitario Anglo Español
adlajaik@hotmail.com

Enrique Ortega Rocha

Instituto Universitario Anglo Español
enoro@hotmail.com

Resumen

En este ensayo se pretende poner de manifiesto la problemática existente en relación a la Investigación Educativa en México, dada la importancia que reviste este proceso en la estrategia de sustentar las posibilidades de desarrollo del país. Se destacan algunas debilidades como son: el bajo número de investigadores educativos en México; la falta de una política nacional efectiva, orientada a propiciar y fomentar la formación de investigadores educativos; el envejecimiento de la planta de investigadores aunado a las pocas plazas disponibles para los jóvenes; la propagación de los posgrados en educación de mala calidad, caracterizados por no formar una cultura de investigación y con baja eficiencia terminal; el ámbito laboral en el que se desempeña el investigador, en el que se sobrecarga de funciones administrativas, de docencia, vinculación y gestión; la pobre política gubernamental en cuanto a ciencia y tecnología se refiere; etc. Se concluye que no se ha dado la importancia ni la prioridad a la investigación educativa en México.

Palabras clave: investigación, posgrado, formación de investigadores

Hablar de investigación es hablar de hacer realidad la utopía, dar salida a los sueños y a las inquietudes, acompañarlos de la creatividad

envueltos en el velo difuso de la innovación, es también romper mitos y paradigmas, pero sobre todo es creer en las capacidades del hombre para producir conocimientos, descifrar las relaciones humanas, comprender las expresiones de la naturaleza, traspasar sus límites y finalmente cambiar el rumbo de la historia.

Cada vez más el conocimiento está reemplazando al capital físico como fuente de riqueza, esto se traduce en que las destrezas, las habilidades y la creatividad de los sujetos, se van convirtiendo cada vez más en factores decisivos para la economía mundial y en que la ahora denominada Sociedad del Conocimiento, implique un reto y una preocupación política para todos los sistemas educativos, especialmente para los que están comprometidos directamente con la formación de técnicos y profesionistas que han de contribuir de manera decisiva a las transformaciones económicas, políticas y sociales del país.

De hecho, en la Declaración de la Conferencia Mundial celebrada en París en 1998 sobre la educación superior en el siglo XXI se señaló: “Dado el alcance y ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico, y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones”.

Esto viene a poner de manifiesto la importancia y prioridad que a la investigación científica y tecnológica se le concede en los países del llamado primer mundo, naturalmente que en su estrategia de desarrollo se destaca el papel preeminente que juega la educación y por ende la investigación educativa en la definición de sus procesos y estructuración de sus políticas educativas.

Mientras tanto ¿qué es lo que pasa en los países capitalistas periféricos como el nuestro? Si bien es cierto que en México enfrentamos a enormes necesidades sociales y los organismos internacionales de financiamiento nos aplican políticas externas de corte restrictivo, es también cierta la necesidad de estructurar nuestros propios contrapesos ante ello, fortaleciendo las bases donde se sustentan nuestras posibilidades de desarrollo y que sin lugar a dudas, dos de estas bases son la educación y la investigación científica.

Pedroza y Abadía (2005) manifiestan que la investigación educativa como parte inherente de la investigación científica, tiene estrecha relación con el nivel de desarrollo económico y social y con el ideal de hombre que la sociedad crea según su sistema de valores, por su parte Latapí (1994) define a la Investigación Educativa como: "...el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos,

sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta de los procesos educativos” (pg. 14).

Con estos señalamientos de Pedroza y Latapí se pone de manifiesto la importancia estratégica y significancia de la investigación educativa para nuestro país y por ende para cada una de las entidades federativas, sin embargo, la realidad de la investigación educativa en México induce a afirmar que a ésta no se le ha dado la importancia y prioridad requerida, ya que no sólo estamos lejos de tener un sistema de Investigación Educativa consolidado, sino que en la actualidad presenta serias debilidades y no se han generado las políticas pertinentes para propiciar su expansión y fortalecimiento a nivel nacional.

La afirmación anterior puede ser sustentada en el análisis y reflexión de los siguientes hechos y aspectos:

El primer elemento que es importante conocer, es saber cuántos investigadores educativos hay en México y como están distribuidos.

En el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), están registrados 308 investigadores educativos, que vienen a representar el 3% de un total de 10,000 registrados en dicho sistema (2003).

Naturalmente que el número de investigadores educativos no se limita a los reconocidos por el SNI, sin embargo, no es fácil de determinar. Considerando los datos de SNI, del Consejo Mexicano de

Investigación Educativa (COMIE), y el reporte de Colina y Osorio (2003, en Ramírez y Weiss, 2004) denominado "Los agentes de la investigación educativa en México", se pueden identificar hasta 508, los cuales vienen a representar sólo el 0.033% del millón y medio de docentes con que cuenta el país desde el nivel de preescolar hasta posgrado.

De los 508 investigadores reportados, 58.3% están en el Distrito Federal distribuidos en 5 instituciones, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV - IPN), Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); en el resto del país hay 212, de ellos, 37 investigadores se concentran en el Estado de México y Morelos, destaca Jalisco con 43 investigadores, le siguen Puebla y Veracruz con 20 y 18 respectivamente, Aguascalientes 10 y 13 estados reportan de uno a tres; Campeche, Durango y Nayarit no tienen investigadores registrados en las fuentes citadas.

Estas cifras son por demás expresivas del bajo número de investigadores educativos en México, lo que viene a representar un serio problema si la intención es que la investigación se configure en parte fundamental del desarrollo del país, ya que la realidad evidente nos lleva a plantear el hecho de que no se ha generado una política nacional

efectiva, orientada a propiciar y fomentar la formación de investigadores educativos.

Otro problema de la investigación educativa en México, es el envejecimiento de la planta de investigadores, agravado por la carencia de plazas para los jóvenes que egresan de los programas de doctorado con calidad. Según datos del COMIE (2003), en el Distrito Federal los investigadores educativos tienen en promedio 55 años, y en la Universidad de Guadalajara, 44 años.

En relación a lo anterior, una pregunta obligada es ¿cuál es la situación de las que se podrían considerar como fuentes de formación de investigadores educativos?, es decir, el nivel de estudios de posgrado.

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el año 2002, se contaba con 271 programas de maestría en educación y 34 cursos de doctorado, ofrecidos en 130 instituciones, aproximadamente 50% de ellas privadas, sin tomar en cuenta los programas de posgrado ofertados por las escuelas normales.

Dos cosas llaman la atención de esta situación, por una parte el hecho de que con esta proliferación, los estudios de posgrado en investigación educativa resultan ser los que tienen el mayor número de estudiantes después de los estudios de administración; y por otro lado solamente 11 programas de los 271 de maestrías y cuatro de doctorado

son reconocidos en el Registro Nacional de Postgraduados de CONACYT, (COMIE, 2003).

Se presentan algunos aspectos que es importante comentar, por un lado está la propagación de los posgrados en educación, que si se juzgan por el número de los acreditados por CONACyT se podría decir que son en su mayoría de baja calidad, y a juzgar por el número de investigadores educativos en activo, da la impresión que se tienen en el país un gran número de posgraduados en educación que cursaron una maestría o un doctorado para obtener un papel que los acreditara como tal y les permitiera acceder a mejores niveles económicos y no así para desempeñarse en el ámbito de la investigación.

No se quisiera pensar que quizá la mala calidad de los programas les impida abordar los procesos investigativos por las carencias teóricas y metodológicas con que egresan. Gil Flores (1998) comenta a este respecto que son contadas las instituciones que se preocupan por que se impartan los conocimientos necesarios para que se vaya conformando una cultura de la investigación, al parecer el único ejercicio más o menos serio de investigación es el que realizan al desarrollar la tesis para obtener el grado, los que lo obtienen, porque no hay que perder de vista que el índice de eficiencia terminal en el posgrado oscila entre el 35 y 40%, o sea que la mayoría ni siquiera ese ejercicio metodológico ha realizado.

Coincidentemente, el reporte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2003) indica que existe una considerable escasez de investigadores educativos con las habilidades cuantitativas suficientes, situación que limita los procesos investigativos, observa también que los vínculos entre la investigación educativa y los practicantes son débiles en general, con poca capacidad para que los maestros se involucren con una reflexión sistemática de sus prácticas educativas.

Otra situación a considerar que no se puede dejar de lado, es que los primeros programas de doctorado en México empezaron a egresar alumnos en los años 90, y para entonces, los pocos doctores existentes, que se habían formado en el extranjero, si bien ya se encontraban inmersos en la investigación educativa, la estaban realizando en general de manera aislada y autónoma, con una disparidad en todo sentido, Weiss y Maggi (1997), sostienen que al inicio de los años noventa existió una heterogeneidad en el campo de la investigación en todas las áreas, ya se tratara de materias de estudio, enfoques metodológicos, calidad en la investigación, investigadores, instituciones, etc. situación que imposibilitaba hablar de una actividad científica en general a nivel nacional que cubriera prioridades nacionales específicas.

Muchos de estos investigadores educativos formados en el extranjero son los que ahora pertenecen al Sistema Nacional de

Investigadores, son competitivos, productivos, se consideran la élite académica, su objetivo principal es “hacer ciencia”. La investigación que ellos realizan ahora en los albores del siglo XXI, si bien es de excelente calidad, es de autonomía académica total, difícilmente aceptan sugerencias de instancias gubernamentales con respecto a prioridades temáticas. Esta situación, entre muchas otras, ha generado que muchos de los retos para la investigación y desarrollo educativo que fueron identificados hace 20 años y que se consignan en el documento “Diagnóstico de la Investigación Educativa en México” presentado por Latapí (1981), continúan sin abordarse actualmente.

Un aspecto que puede estar influyendo en el desarrollo eficaz de la investigación, es el relativo al ámbito laboral en el que se desempeña el investigador, que por lo general son instituciones de educación superior, en las que debe atender una serie de actividades intercaladas simultáneamente entre la investigación, docencia, asesoría, consultoría, puesto directivo, etc. que en el mejor de los casos se realizan en una sola institución, ya que la mayoría, aproximadamente un 70% de los trabajadores del sistema de educación superior, al no contar con contratos de tiempo completo, se ven forzados a realizar todas estas actividades en dos o más instituciones, tanto dentro como fuera del sistema.

Otra situación que tampoco propicia el fortalecimiento y desarrollo de la investigación nacional, es el relativo a la política gubernamental en cuanto a ciencia y tecnología se refiere. Según señala el comunicado 80 del Observatorio Ciudadano de la Educación, al principio del presente sexenio, el presidente anunció grandes cambios y un respaldo económico sin precedente. Hasta el momento no hay signos claros que apunten en esa dirección; al contrario, la "política" científica y tecnológica del régimen se percibe entrampada en fallas de coordinación entre los sectores competentes: El ejecutivo federal y el Legislativo; la SEP y el CONACYT; el sector académico y las empresas. Los recursos son insuficientes, no acaban de llegar a donde deben ser ejercidos, y el debate sobre nuevas normas e instrumentos ha ocupado la mayor parte del espacio de negociación y acuerdos.

¿Cómo se reflejan todos estos aspectos en la situación de la investigación educativa en nuestro estado?, ¿cuál es nuestra potencialidad o debilidad al respecto?

Lo primero que se considera necesario valorar, es el de los recursos humanos aplicados en Durango a la Investigación Educativa, a este respecto, Gurrola (2005) reporta que sólo tres instituciones educativas declaran llevar a cabo proyectos de investigación educativa, la Universidad Pedagógica de Durango (UPD) que cuenta con ocho investigadores, siete con el grado de Maestro y uno con licenciatura, la

Escuela Normal del Estado (ByCENED) reporta dos investigadores con el grado de Maestría, el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) tiene siete investigadores, dos de ellos con doctorado, el resto con Maestría, las instituciones de la región lagunera no reportan actividades de investigación educativa. El promedio de edad de los investigadores duranguenses es de 45 años.

Esto viene a significar que si consideramos el dato proporcionado por INEGI relativo a los recursos educativos del estado, en el que se registran para nuestra entidad 26,235 docentes en todo el sistema estatal, la relación investigadores educativos/docentes representa el 0.064%, concentrados en sólo tres instituciones. Ninguno de estos investigadores pertenece al SNI ni están registrados en las otras dos fuentes anteriormente citadas. Tampoco existe una política de formación y contratación de nuevos investigadores educativos en el estado.

Un aspecto que es importante señalar es la insuficiencia de recursos económicos para apoyar la investigación en Durango. Una de sus principales fuentes de financiamiento es el Fondo Mixto, que se forma con recursos federales en razón de 1.5 por cada peso que aporta el Gobierno del Estado, y que en los dos últimos años ha representado una bolsa cercana a los 13 millones de pesos en 41 proyectos.

Para este año en Durango, se tenía calculada una bolsa que podría oscilar entre los siete u ocho millones de pesos, en contraste con la

destinada para este efecto por el gobierno de Amalia García, en Zacatecas, quien anunció que destinaría 20 millones de pesos a investigación, y de esta manera obtendría cerca de 30 mdp más del Gobierno Federal para una bolsa de 50 millones de pesos.

Finalmente, se considera que los diversos aspectos y la información correlativa a ellos que se presentan en este trabajo, permiten confirmar el planteamiento enunciado al inicio, en el sentido de que no se ha dado la importancia ni la prioridad a la investigación educativa en México, ni en el Estado de Durango.

Esta desafortunada conclusión compromete a una reflexión necesariamente menos pesimista, orientada a la búsqueda de alternativas posibles que desemboquen en contrapesos reales que puedan equilibrar el panorama actual que presenta la investigación educativa en nuestro país, surgen en este sentido algunas interrogantes ¿qué pasaría si todos los maestros frente a grupo, asumieran la práctica docente con una visión de indagación permanente sobre los resultados que ésta produce, es decir, la investigación cotidiana y reflexiva de su quehacer, en un ir y venir de la teoría a la práctica? ¿Qué pasaría si los resultados de investigación de estas prácticas se difundieran en forma tal que las experiencias exitosas se convirtieran en orientadoras de procesos educativos más eficaces? ¿Acaso este ejercicio en los docentes

permitiría un incremento sustancial en la calidad de los procesos educativos?

La respuesta a estas interrogantes no está necesariamente en los gobiernos ni en las instituciones, sino en la actitud que asumamos y en las acciones que tomemos cada uno de los maestros frente a esta realidad.

Referencias

ANUIES (2002). *Estadísticas de la Educación Superior, 2002. Población escolar de Posgrado.*

COMIE (2003), La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19)
<http://www.comie.org.mx/revista.htm>

Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.

Gil Flores, H. C. (1998). Reflexiones en torno al método cuantitativo de investigación. *Educar, Revista de Educación/Nueva época* (4).
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/04/4gil.html>

Gurrola, R. N. (2005). *Catálogo profesiográfico de investigadores del Estado de Durango*, Cocytod-CIIDIR.

Latapí, S. P. (1981). Diagnóstico de la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 14.

Latapí, S. P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: FCE.

OCDE-CERI. (2003). Revisión nacional de investigación y desarrollo educativo. Autor.

Pedroza, F. R. & Abadia, S. M. (2005). *La Investigación Científico-Educativa en México y Brasil*. Recuperado el 24 de junio del 2005, disponible en URL:

<http://www.hottopos.com.br/videtur11/invescie.htm>

Ramírez, R & Weiss, E. (2004). Los investigadores educativos en México: Una aproximación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9 No 21. Recuperado el 24 de junio 2005, <http://www.comie.org.mx/revista.htm>

Weiss,E. & Maggi, R. (1997). *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*. México, COMIE.

Post scriptum

A prácticamente 10 años de haber sido publicado el artículo *La investigación educativa en México: un problema sin resolver* en el cual se presenta la escasez a nivel nacional de investigadores educativos, la falta de políticas educativas que fomenten su formación y los exiguos apoyos que el sistema oficial aporta para el financiamiento de proyectos de investigación, nos encontramos que en la actualidad esta situación sigue siendo prácticamente la misma. Las llamadas reformas estructurales de

la actual gestión gubernamental, concretamente la reforma a la ley de ciencia y tecnología del 2015, deja de lado lo relativo a la investigación educativa, en un tiempo en el que las reformas a la educación demandan de esta un soporte fundamental si realmente se aspira a una educación de calidad. Algo tangible logrado en Durango en el transcurrir de estos años, mediante el esfuerzo personal y de instituciones como la Universidad Pedagógica de Durango, el Instituto Universitario Anglo Español y la Red de Investigadores Educativos de Durango ha sido la formación de un cuerpo consolidado de investigadores, varios de los cuales pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores y por otro lado la producción académica significativa de este cuerpo de investigadores, de libros y artículos productos de la investigación educativa

EL LIDERAZGO DIRECTIVO PARA LA ESCUELA EFICAZ

Manuel Ortega Muñoz
Universidad Pedagógica de Durango
manuelor2110@hotmail.com

Resumen

El presente escrito tiene como finalidad de determinar que la puesta en práctica del liderazgo transformacional por parte de los líderes directivos potenciará que las instituciones educativas cumplan con sus objetivos. Así pues, un líder directivo transformacional es aquel agente competente, inspirador y potencializador de las cualidades, habilidades y actitudes de todo un equipo de trabajo para ir y ver más allá de las responsabilidades o exigencias diarias que su labor y la escuela le demandan.

Palabras clave: Liderazgo, director, liderazgo transformacional.

Mucho se ha escrito y se habla acerca del papel que juega el liderazgo directivo en toda institución educativa, pero ese líder directivo ¿está jugando el rol para el que fue designado?, ese director de la escuela ¿está cumpliendo realmente con su labor?, esa autoridad escolar ¿está propiciando el cumplimiento total de los objetivos de la institución? Porque, el papel del verdadero líder directivo no sólo es el de cumplir con las exigencias diarias, sino de preocuparse precisamente de ir y

hacer más allá de lo que su propia labor y escuela le demandan cotidianamente, es decir, no de simplemente mantener a su escuela “trabajando”, sino de crear las condiciones necesarias para que su institución educativa y sus integrantes sientan la necesidad de desarrollarse, transformarse y mejorar a diario.

Es innegable que el tipo de liderazgo que ejerza el director, al interior de una institución educativa, potenciará u obstaculizará el cumplimiento de los objetivos de la escuela, integrantes de la comunidad educativa y, a nivel macro, del propio nivel educativo. Es por eso, que el propósito de este ensayo es demostrar que el efectivo ejercicio del liderazgo directivo transformacional (Bass, 1985), redundará en una eficaz y eficiente transformación y mejora de los centros escolares para el cumplimiento cabal de sus objetivos.

Con base en la importancia del liderazgo directivo soportada por Bolívar (1997) y Murillo (2003), los cuales consideran a este aspecto de la vida interna de los centros escolares como la base para la mejora institucional, estaremos en posición de identificar al tipo de liderazgo directivo más idóneo (Murillo et. al, 1999) de gran vigencia y completa actualidad (Maureira, 2004) para llevar a la escuela a su transformación y mejora: el liderazgo transformacional.

El surgimiento del liderazgo transformacional, dada su importancia en la transformación y mejora de la eficacia de los centros educativos,

ha sido objeto de diversas conceptualizaciones entre las que destacan las siguientes:

Bass (1985 en Maureira, 2004), define el liderazgo transformacional como aquel formado por carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración y en el caso de la organización escolar agrega un quinto factor denominado tolerancia psicológica.

Por otro lado, Murillo et. al. (1999 p. 103), nos dice que “el término liderazgo transformacional implica una cualidad personal, una habilidad para inspirar a los miembros de la organización para mirar más allá de sus propios intereses y centrarse en metas de toda la institución”.

En SEED (2005 p. 11), el liderazgo transformacional “es un líder que establece metas y objetivos con la intención de convertir en líderes a sus profesores. Es decir, establece un proceso mediante el cual desarrolla los talentos, las capacidades y los conocimientos de éstos y con ello desarrolla la posibilidad de que determinen su propia actuación”.

Por otro lado, Salazar (2006 p. 2), define este liderazgo como:

“...un liderazgo carismático, visionario, transformativo, más flexible e inclusivo, comunitario y democrático. El que en lugar de acentuar la dimensión de influencia en los seguidores o en la

gestión, se enfoca en la línea de ejercer el liderazgo mediante significados (visión, cultura, compromiso, etc.) de un modo compartido con los miembros, imbuyéndolos en un sentido más alto a los propósitos inmediatos... Además promueve el compromiso colectivo hacia una renovación regular de las metas y valores de la organización e impulsa modos y procedimientos más efectivos y eficientes para llevar a cabo los procesos.”

Finalmente, podemos decir que el líder transformacional es aquel agente competente, inspirador y potencializador de las cualidades, habilidades y actitudes de todo un equipo de trabajo para ir y ver más allá de las responsabilidades o exigencias diarias que su labor y la escuela le demandan.

El hacer mención de esta serie de conceptualizaciones, nos acerca de gran modo al conocimiento y significado de este tipo de liderazgo, identificado como el idóneo para llevar a las instituciones educativas a transformar y mejorar la eficacia de su trabajo, es decir, a un verdadero ofrecimiento de calidad educativa.

Resulta importante, además de definir este tipo de liderazgo, conocer las características, cualidades o dimensiones que encierra, con esto se podrá hacer una identificación clara de las principales categorías o elementos distintivos del mismo, los cuales se constituyen como

puntos claves en el desarrollo y ejercicio efectivo cotidiano de este tipo de liderazgo y, para ello, se expone lo siguiente:

El liderazgo transformacional según Bass (1985 en Murillo, 2006 p. 16), se compone de las siguientes dimensiones:

- ◆ Carisma, que consiste en el poder referencial y de influencia. Un líder carismático es capaz de entusiasmar e inspirar confianza e identificación con la organización.
- ◆ Visión o capacidad de formular una misión en la que se impliquen los componentes de la organización en el cumplimiento de los objetivos con los que han de estar identificados.
- ◆ Consideración individual, es decir, atención a las diferencias personales y a las necesidades diversas.
- ◆ Estimulación intelectual, que consiste en la capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos, las relaciones, los valores y las actitudes.
- ◆ Capacidad para motivar, potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo intelectual y emocional.

Mientras que Leithwood (1994 en Perez Albo y Hernández, 2000 p. 1024), considera dentro del liderazgo transformacional cuatro dimensiones básicas:

- La identificación de metas: desarrolla una visión compartida para la escuela, establece el consenso en los objetivos y prioridades de la escuela y tiene expectativas de una excelente actuación.
- La implicación de otras personas, a las que presta apoyo individual y estímulo intelectual y ofrece modelos de buen ejercicio profesional.
- El desarrollo de estructuras “de abajo a arriba” (bottom-up), en las que se reparte la responsabilidad y los profesores tienen autonomía para tomar decisiones.
- El desarrollo de una cultura de colaboración que favorece el trabajo conjunto.

Para cerrar con este punto, en SEED (2005 p. 11), se describen las características más sobresalientes de los líderes transformacionales:

- a) Integran al grupo hacia el logro de un propósito común
- b) Despiertan la conciencia del grupo acerca de la importancia y valor de resultados determinados y del modo de alcanzarlos
- c) Tienen expectativas altas y positivas acerca de los otros
- d) Consecuentemente, elevan los niveles de auto confianza de los demás y amplían sus necesidades de logro
- e) Motivan a sus seguidores para que hagan más de lo que en un principio se esperaba

- f) A través de la delegación de responsabilidades, ofrecen oportunidades de desarrollo personal
- g) Provocan cambios en los colaboradores a través de un proceso de consideración individual, el cual implica dar orientación, comunicar oportunamente la información y dar seguimiento continuo y retroalimentación sobre la actuación personal
- h) Tratan de lograr que las necesidades individuales coincidan con las de la escuela, inculcando lealtad hacia la institución
- i) Generan un ambiente de estimulación intelectual que permita una mejor conceptualización, comprensión y análisis de los problemas con que se enfrentan y de las soluciones que generan.
- j) Tienden a ser activos (más que reactivos), creativos e innovadores en la búsqueda de soluciones.
- k) Tienden a ser carismáticos; es decir, suscitan lealtad e inspiran respeto, confianza e inspiración.
- l) Poseen una orientación pedagógica clara
- m) Se actualizan constantemente
- n) Son agentes de cambio

Conclusiones

Es de suma importancia que todos aquellos que en la actualidad desempeñamos un papel directivo dentro de una institución educativa, valoremos y situemos el rol que estamos jugando dentro de la escuela, ¿somos “transformadores” o simplemente “trabajadores” en nuestras escuelas?

El tipo de liderazgo directivo que desarrollemos al interior de un centro escolar limitará, obstaculizará o potencializará el fundamental papel que juega cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

El líder directivo transformacional es el indicado para transformar y mejorar el trabajo diario de las instituciones educativas en aras del mayor y mejor cumplimiento de sus objetivos.

El liderazgo transformacional supone el ir y ver más allá de lo que nuestra labor directiva y la propia escuela demandan.

El líder transformacional pone su principal énfasis en potenciar las cualidades, habilidades y actitudes de su equipo de trabajo para un eficaz y eficiente cumplimiento de los objetivos individuales, pero sobre todas las cosas, los objetivos de la escuela.

El efectivo ejercicio cotidiano del liderazgo transformacional encierra todo aquello a lo que una institución escolar puede y debe aspirar y llegar: un líder competente y una escuela de calidad.

Referencias

Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.

Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. (pp. 25-46). Madrid: UNED.

Leithwood, K. A. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de educación*, 304, 31-60. En Pérez Albo, M. J. y Hernández, M. L. (2000). *Una dirección para la Mejora de la Eficacia Escolar*. Centro de Investigación y documentación educativa (MEC).

Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004*, Vol. 2, No. 1. REICE.

Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1, No. 2. Madrid, España.

Murillo, F. J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M. J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.

Salazar, M. A. (2006). *El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden?*

Secretaría de Educación del Estado de Durango. (2005). Coordinación General Estatal del Programa Escuelas de Calidad. *Materiales de apoyo para intervenir en la gestión escolar. Para fortalecer el liderazgo directivo*.

Post scriptum

Ante las nuevos panoramas en la cultura organizativa de las instituciones escolares, hay que enriquecer la visión y el ejercicio directivo transformacional y, una propuesta para ello, es considerar y desarrollar una perspectiva de liderazgo distribuido (Gronn, 2003a; Spillane, Halverson & Diamont, 2004; OCDE, 2009), definido este liderazgo como “la acción de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido” (De Vicente, 1998; Contreras, 1998; Lorenzo, 2004, citados en Escamilla, 2006 p. 227), como objeto de análisis de lo antes descrito, se puede revisar el estudio realizado por el propio autor denominado Liderazgo distribuido y Cultura Organizacional en Educación Básica (Ortega, 2015).

Referencias

- Escamilla, S. A. (2006). *El Director Escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España.**
- Gronn, P. (2003a). Leadership's place in a community of practice. En M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds), *Leadership in Education* (London: Sage), pp. 23-35.**
- OCDE, (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar volumen 1: política y práctica*. Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman. OCDE.**

Ortega, M. (2015). *Liderazgo distribuido y Cultura Organizacional en educación Básica*. ReDIE: México.

Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1): 3–34. Recuperado de: http://www.distributedleadership.com/DLS/Publications_files/Spillane,%20Halverson,%20Diamond.%20Towards%20a%20theory%20of%20leadership%20practice-%20A%20distributed%20perspective.pdf

EDUCACIÓN COMPARADA: UNA DISCIPLINA CON GRANDES PERSPECTIVAS

Flavio Ortega Muñoz

Centro de Actualización del Magisterio (Durango)

flavioaguilucho@hotmail.com

Resumen

La Educación Comparada es una disciplina con grandes perspectivas, aporta recursos que ayudan a conocer y comprender la actuación educativa fuera del contexto mexicano, y en consecuencia, sus hallazgos nos permiten llegar a una reflexión más profunda sobre el sistema educativo del país, a partir de una perspectiva comparativa. Representa además un valioso medio para la elaboración y ejecución de proyectos educativos. El objetivo de este ensayo es brindar algunos elementos de reflexión a partir de tres supuestos que considero de especial relevancia: 1) Deben dejarse de lado las discusiones infructuosas sobre el estatus de la Educación Comparada, 2) esta disciplina debe utilizar libertad teórica y metodológica retomando aportes que devienen de otros paradigmas para avanzar realmente en la consecución de su propósito principal y, 3) debe utilizarse como un instrumento fundamental en la formulación de políticas educativas. Como disciplina generadora de conocimiento, la Educación Comparada representa una excelente alternativa para dejar de lado la dependencia de nuestro gobierno hacia los organismos internacionales, una opción para adquirir la responsabilidad real de implantar políticas educativas propias, encaminadas al constante mejoramiento social y educativo que demanda nuestra sociedad.

Palabras clave: Educación Comparada, disciplina.

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

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

Por lo antes expuesto, asumo que la educación comparada es una disciplina con grandes perspectivas, que entre otros aportes, ayuda a conocer y comprender la actuación educativa fuera del contexto local; y en consecuencia, se puede llegar a una reflexión más profunda sobre el propio sistema, representa además un valioso instrumento para la elaboración y ejecución de proyectos educativos. Sin embargo, es

imprescindible tomar en cuenta algunas consideraciones preliminares para dicha empresa.

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

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

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

El objetivo es brindar algunos elementos de reflexión sobre los tres aspectos antes citados, como alternativa para una fundamentación más sólida y para alcanzar una mayor eficacia de la educación comparada como campo de estudio. Desde luego que no son los únicos aspectos que deben revisarse o replantearse para lograrlo, pero considero que estos son elementales.

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

La Educación Comparada, ¿disciplina o ciencia?

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

En referencia a lo anterior, Mollis (1993) afirma que el “positivismo”, como visión del mundo y de la cultura burguesa hegemónica, había construido las justificaciones del racismo, de las

guerras y del imperialismo. Así, el siglo XIX, plagado por un recalcitrante “culto a la ciencia”, se caracterizó por el predominio de un optimismo que crecía a medida que el hombre descubría que dominaba la naturaleza y por ende, sus leyes.

Me atrevo a decir que el deseo por convertir a la educación comparada en un cuerpo teórico con validez universal, se convirtió en el imperativo categórico para querer alcanzar el estatus científico; pugna que inició desde la formulación de los principios fundamentales del estudio científico de la educación comparada por Kandel (1933), y que se mantiene hasta nuestros días. Pero, ¿es realmente fructuosa esta polémica? ¿La educación comparada cuenta con un objeto de estudio bien definido, con un cuerpo teórico establecido, con una metodología precisa y demás elementos necesarios como para “lograr” el estatus de ciencia? ¿La educación comparada obtendrá mayor prestigio y presencia mundial “logrando” el estatus de ciencia? La respuesta es un claro, contundente y triple NO.

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

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

Además, no por el puro hecho de “lograr” el estatus científico, la educación comparada va a ser mejor, ni va a erradicar las deficiencias que se tienen en materia de educación. Tampoco va a alcanzar una mayor presencia en el contexto mundial, ni un mayor prestigio.

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

necesarios los postulados de otros paradigmas como el interpretativo y el crítico.

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

La cooptación metodológica, una alternativa necesaria

Habitualmente, gran parte de las investigaciones en el área de educación comparada, dando escasa importancia a los procesos que se desarrollaban en la escuela, se centraban de forma casi exclusiva en el análisis cuantitativo de los insumos y, en especial, de los productos. Se suponía que los resultados podrían atribuirse sin más al sistema

educativo estudiado, con independencia de las fuerzas externas que influyen en su funcionamiento o de las interrelaciones que se originan en su interior.

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

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

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

Los procedimientos cuantitativos son insuficientes, arrojan sólo descripciones que no toman en cuenta los procesos que ocurren en la escuela, como determinantes en los resultados que se obtienen. Al hacer mención de procesos, me refiero a la microcultura de una institución u objeto estudiado, a la cultura que se vive como

consecuencia de interacciones entre sus elementos, a la estructura institucional construida por fuerzas externas e internas.

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

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

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

Dado que la educación comparada se caracteriza actualmente por albergar una amplia variedad de concepciones, debates y perspectivas

teóricas, creo que es urgente que se inicie un debate respecto a sus fundamentos metodológicos, que lejos de representar una grieta o división, aporta un signo de fortalecimiento.

Quizás, la apertura a este debate en relación a la posible conjunción metodológica represente una vía para el consenso sin representar un abandono de su esencia, al contrario, pienso que la educación comparada es un campo relativamente nuevo que está en evolución, es un campo que exhorta un replanteamiento metodológico como opción para adquirir vitalidad.

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

La educación comparada como instrumento para formular políticas educativas

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

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

Sin embargo, la educación comparada, como cualquier campo aplicado, está abierto al potencial exceso de uso por los que desean utilizar sus resultados para sostener un programa específico de cambio.

Es decir, el uso auténtico de un estudio comparado no reside en la apropiación y propagación al por mayor de prácticas surgidas en el extranjero, sino en el análisis cuidadoso de las condiciones bajo las cuales ciertas prácticas extranjeras entregan resultados positivos.

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

¿No sería mejor empezar a promover medidas integrales que contribuyan a reformar estructuralmente al país? Pienso que un buen estudio comparado, puede aportar elementos que no aportan aquellas políticas educativas propuestas por organismos internacionales a las que hice referencia hace un momento. Mediante un estudio comparado, se

identifican las potencialidades de una posible política, además se identifican los límites de la misma y por ende, es factible prever adaptaciones en base al contexto local.

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

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

Surge al respecto una interrogante: ¿dónde debe nacer la educación de tipo comparativo y la cultura de la comparación?, la respuesta es sencilla y compleja a la vez. Ésta debe nacer en nosotros mismos (docentes), en nuestra aula, en nuestro medio; sin embargo, el

grave problema radica en que no estamos acostumbrados a las comparaciones, a la competitividad, al trabajo en equipo. Debemos superar la incapacidad para asumir la diferencia de ideas, de propuestas, de metodologías; simplemente como divergencias que nos llevarán al constante mejoramiento, y es que dichas diferencias se convierten la mayoría de las ocasiones en problemas personales por dicha incapacidad.

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

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

Comentarios Finales

Quizá la conclusión más importante de este trabajo y del estudio de la educación comparada a lo largo de casi seis meses, es que a pesar de las dificultades que ha enfrentado y que son propias de una disciplina relativamente nueva y en evolución, la educación comparada es una disciplina con grandes perspectivas porque representa un instrumento valioso para la comprensión y mejora de la educación y de la sociedad en general. Es una opción viable para cultivar en nuestra sociedad una tradición de rico entendimiento y conocimiento de las otras sociedades con las que compartimos el planeta.

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

Debe mantener asimismo, una actitud flexible para tomar los aportes que devengan de otros paradigmas. Los procedimientos cuantitativos son insuficientes para evaluar resultados en base a procesos, es necesaria pues, una cooptación metodológica cuanti-

cualitativa, que lejos de representar un rompimiento con sus fundamentos, representa una alternativa que brinda vitalidad y eficiencia al campo de la educación comparada.

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

Es el momento de comenzar una reflexión conjunta, gobierno y sociedad, acerca de los resultados, de los problemas y deficiencias de nuestro sistema educativo, no con el fin de terminar con lo que se ha venido realizando bien. Por el contrario, con el fin de buscar cuáles son los aciertos, que sí los tiene, profundizar en ellos, ampliar sus beneficios y tratar de sacarlos de las rutinas del sistema formal. Por esa vía, es probable que haya proyectos más eficaces para atacar los rezagos, al mismo tiempo que se emprende una contienda por tener un sistema de educación democrático y equitativo, público y de calidad para todos los mexicanos.

En resumidas cuentas, con un adecuado tratamiento, esta información contribuirá a ampliar el conocimiento que hasta el momento se tiene de la educación básica y, por consiguiente, habrá mejores bases para diseñar e implementar políticas orientadas a mejorar la calidad de

la educación en México, además de la elaboración de diagnósticos confiables, los consensos entre actores, las estrategias integrales y una reforma estructural.

Referencias

Kandel, I. L. (1933), *Los usos de la diversidad*. Boston. Houghton Mufflin.

Olivera, Carlos E. (1988), *La educación comparada: hacia una teoría fundamental*, *Perspectivas*, vol. XVIII, no. 2.

Masemann, V. L. (1990), "La etnografía crítica en el estudio de la educación comparada", en Altbach, P. G. y Nelly G. P. (comp): *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid, Mondadori.

Mollis, Marcela (1993), "La educación comparada de los 80: Memoria y Balance" en *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 2. Argentina.

Post scriptum

Nueve años después de haber sido publicado mi artículo "Educación Comparada: una disciplina con grandes perspectivas" en la Revista Visión Educativa IUNAES, aún con mi formación docente en proceso, y después de leer algunas conclusiones emanadas de los XIV, XV y XVI Congresos Mundiales en Educación Comparada celebrados en Estambul (2010), Buenos Aires (2013) y Pekín (2016), respectivamente, aprovecho este

post scriptum solamente para actualizar mi tesis y hacer una propuesta.

La Educación Comparada sigue siendo una disciplina en vías de consolidación, el discurso originado al interior se construye ahora con base en la centralidad que ha recobrado la Educación en un escenario de transformación social, política, económica, ideológica, cultural y pedagógica. Ha mostrado progresivamente apertura hacia nuevos planteamientos teórico-conceptuales, nuevas metodologías y nuevas formas para desarrollar el pensamiento comparativo en pos de la mejora educativa y social. Continúa pendiente el reto, por lo menos en nuestro contexto, de aplicar el conocimiento generado a partir de los estudios comparados, en la formulación de políticas públicas educativas adecuadas a la realidad nacional.

El XVII Congreso Mundial de Educación Comparada se llevará a cabo en Cancún, Quintana Roo, en 2019. Considero que es una buena oportunidad para que académicos e investigadores participemos en las actividades inherentes a dicho evento, con el propósito de tomar decisiones que realmente contribuyan al mejoramiento del Sistema Educativo Mexicano, y por ende, de las condiciones sociales de nuestro país.

EVALUADORES

Víctor Gutiérrez Olivárez

Doctor en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro (**UAQ**); Maestro en Psicología de la Educación: Perspectiva Psicoanalítica, por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (**IMCED**); Licenciado en Pedagogía con Preespecialidad en Psicopedagogía por la **UNAM**. Premio Nacional de Psicología 2016 por la Federación Mexicana de Psicología (**FMP**). Premio Internacional en Ensayo Psicoanalítico 2003 en la Comunidad Russell. Docente Investigador del Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa **SNTE - CNTE** de la Sección **XVIII**. Docente Investigador del Instituto de Formación e Investigaciones Jurídicas de Michoacán (**IFIJUM**). Docente Investigador del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (**IMCED**). Profesor Frente a grupo de Educación Especial (**CAM, NEUROMOTORES, USAER**). Asesor de licenciaturas y posgrados de: Instituto de Investigaciones Históricas (**IIH- UMSNH**), Instituto Michoacano de Ciencias de la educación (**IMCED**), Instituto Universitario Puebla Sede Morelia (**IUP**), Instituto Nacional de Ciencias Penales (**INACIPE**), Instituto de Formación e Investigaciones Jurídicas de Michoacán (**IFIJUM**) e Instituto Nacional de Desarrollo Jurídico (**INADEJ**). Miembro de los comités editoriales de las revistas internacionales: "**ENTRETEMAS**", "**CECIP**" "**ReDIE**" "**Cognition et Doctrina: Cognición y Aprendizaje en los Agentes Educativos**" "**IUNAES**", "**SKOPEIN**" "**CRIMINO CIENCIA**". Conductor del Programa de TV e Internet: "Psicomentario: Un comentario pensado" Director del Colegio de Peritos Profesionales del Estado de Michoacán (**CPPEM**). Psicólogo Forense Certificado por la Federación Mexicana de Psicología (**FMP**). Responsable del Estand de Psicopatología y Psicología de la Revista Internacional de Ciencias Forenses "**SKOPEIN**".
psicomentario@gmail.com

Martín Muñoz Mancilla

Maestría en Enseñanza Superior por la Universidad La Salle campus ciudad de México, Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Autor de artículos en diversas revistas, también ha participado como ponente en numerosos eventos académicos, tanto a nivel nacional como internacional, donde destacan: XIII Congreso Nacional de investigación educativa, con la ponencia: "El proceso de ingreso al servicio profesional docente según docentes considerados no idóneos. Entre dudas, desigualdades y búsqueda de calidad." El cual fue desarrollado en Chihuahua. Tercer Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, con el trabajo: "Desplazamiento de la filosofía de planes y programas en las instituciones formadoras de docentes: caso escuelas normales de México." Desarrollado en la UNAM. Autor de cuatro capítulos de libros: (2013). Evolución de la formación de docentes para la educación básica: de líder social a competente. En Carrillo, J. Formación docente. Reflexiones desde diversas perspectivas. Durango: ReDIE. (2014). El desplazamiento de la formación académica: en planes y programas de las escuelas normales de México. En Martínez, E. La educación en el cambio de época en América Latina y el Caribe desde las perspectivas pedagógicas. Tomo II. Caracas: Universidad Central de Venezuela. (2015). Autorregulación académica en los procesos de formación de las escuelas normales, en Hernández, F. Autorregulación académica. Durango: ReDIE. (2015). Evolución de las TIC en el sistema educativo mexicano: de papel y tinta a telecomunicaciones, en Martínez L. Uso y evolución. Durango: ReDIE. martinmum_m@yahoo.com.mx.

Juan Manuel Coronado Manqueros

Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Rural "J. Gpe. Aguilera", con Maestría en Pedagogía por el Centro Pedagógico de Durango. Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje por la Universidad Pedagógica de Durango. Director de la Escuela Primaria "Pedro Celestino Negrete" en Vicente Guerrero, Durango. Docente investigador en la Universidad Pedagógica de Durango. Miembro de la Red Durango de Investigadores Educativos. Entre sus últimas publicaciones se encuentra el capítulo de libro "la enseñanza de la historia en la escuela estudio de caso" y los artículos "Cuidado de la salud en la educación primaria" y "Acomodación conceptual de la teoría representativa de la formación profesional". coronadomanquerosj@hotmail.com

EN ESTE LIBRO SE PRESENTAN SEIS ENSAYOS QUE FUERON EVALUADOS COMO LOS MEJORES TRABAJOS PUBLICADOS EN LA REVISTA VISIÓN EDUCATIVA IUNAES EN EL PERÍODO COMPRENDIDO DEL 2007 AL 2009.

LA EVALUACIÓN LA REALIZARON TRES ÁRBITROS CON EL GRADO DE DOCTOR Y CON DIVERSAS PUBLICACIONES EN SU TRAYECTORIA PROFESIONAL.



**PRIMERA ÉPOCA
(2007-2009)**