

CONTENIDO

EDITORIAL	3
De la Educación Integradora a la Educación Inclusiva. La Transición necesaria.	
Dr. Arturo Barraza Macías	4
La Práctica del Modelo Pedagógico Constructivista en Educación Básica.	
Profra. Karla Ivonne Reyes Meraz	25
La Inserción de los Docentes en las Comunidades de Práctica: Reflexiones desde el Enfoque del Aprendizaje Situado	
Mtro. Flavio Ortega Muñoz	37
Gestión de Recursos hacia las Instituciones Donantes: Fondos para Proyectos de Intervención en Educación Inicial	
Dr. Miguel Navarro Rodríguez	52
Importancia de la Vinculación en las Instituciones de Educación Superior	
Dr. Luis Manuel Martínez Hernández	70
México: Integración/Inclusión	
Mtra. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar	102
NORMAS DE PUBLICACIÓN	126

DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Jesús Carrillo Álvarez

COORDINADOR EDITORIAL

Mtra. Paula Elvira Ceceñas Torrero

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Arturo Barraza Macías

(Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.)

Dr. Alfonso Terrazas Celis

(Secretaría de Educación del Estado de Durango)

Dr. Luis Manuel Martínez Hernández

(Escuela de Matemáticas de la UJED)

Mtra. Ana Ma. Rodarte Barbosa

(Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado)

Mtra. Verónica C. Ontiveros Hernández

(Universidad Pedagógica de Durango)

Mtra. Leticia Macías Chávez

(Facultad de Ciencias Químicas de la UJED)

CORRECCIÓN DE ESTILO

Profr. Jesús C. Álvarez

Profra. Paula E. Ceceñas T.

DISEÑO GRÁFICO

Dr. Luis Manuel Martínez Hernández

L. D. G. P. Susana Ramírez Osorio

PRAXIS EDUCATIVA ReDIE

Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

Vol. 2, Núm. 3; noviembre de 2010

EDITORIAL

Ante el esfuerzo e interés porque se llegue a la publicación de la Revista Electrónica Praxis Educativa de la Red Durango de Investigadores Educativos A. C.; en este número se presentan una serie de artículos diversos relacionados con la educación inicial, básica y superior.

Reflexionar sobre la práctica docente permite a los profesores mejorar su práctica o reafirmar ese quehacer docente que cotidianamente los lleva a enfrentarse a diversas situaciones, por lo cual, se considera necesario tener los elementos suficientes para poder fundamentar la postura de cada uno de estos docentes.

Cada uno de los artículos que se presentan en esta revista Electrónica Praxis Educativa de la Red Durango de Investigadores Educativos A. C. pretende apoyar de una manera general, a esa gama de conocimientos que busca el maestro y que a su vez estos artículos, le despierten una inquietud por buscar con mayor profundidad sobre el tema de su interés, en otras fuentes bibliográficas.

DE LA EDUCACIÓN INTEGRADORA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. LA TRANSICIÓN NECESARIA

Arturo Barraza Macías. Doctor en Educación. Profesor-Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango.

4

Resumen

En el presente artículo se parte de una discusión sobre el término diversidad para posteriormente realizar un análisis de los modelos de atención abiertos a la diversidad, así como de sus líneas de desarrollo más conocidas. El análisis concluye destacando las debilidades de cada uno de los dos modelos analizados y tomando postura por la educación inclusiva en detrimento de la educación integradora. Finalmente el artículo cierra planteando la tarea a la que se enfrentan los interesados y estudiosos del tema.

Palabras claves: Diversidad, Educación Integradora y Educación Inclusiva

Abstract

In this article is part of a discussion about the term diversity for later analysis of patterns of care open to diversity, as well as its most famous lines of development. The analysis concludes highlighting the weaknesses of each of the two models and analyzed by taking positions inclusive education at the expense of integrative education. Finally, the article closes pose to the task faced by stakeholders and academics.

Keywords: Diversity, Integrative Education and Inclusive Education.

INTRODUCCIÓN

La Europa del siglo XIV y XV fue el escenario de múltiples transformaciones que, en mayor o menor medida, coadyuvaron a la creación de un nuevo tipo de civilización que, atendiendo a su origen ideológico-filosófico, ha sido denominado tradicionalmente *Proyecto de la Modernidad*. Este nuevo tipo de civilización se desarrolló a partir de sus grandes narrativas (p. ej. democracia, igualdad, libertad, conocimiento científico, etc.) que fueron configuradas en el fragor de la lucha ideológica que sostuvieron los grandes pensadores de la ilustración inglesa, francesa y alemana contra la ideología teocéntrica que los precedía. Entre las grandes narrativas que sostienen y configuran el proyecto de la modernidad cabe destacar la de la igualdad, la cual afirma que “*todos los hombres son iguales entre sí*”.

Esta narrativa, considerada como un imperativo jurídico era, y es actualmente, importante para la coexistencia entre los individuos, sin embargo, trasladar este imperativo jurídico a los otros ámbitos donde se desenvuelve el individuo, y actuar en consecuencia, constituye un problema al crear una sociedad altamente excluyente y legitimadora de la desigualdad. En el ámbito social, económico, educativo, etc. los hombres no son iguales, tal vez, en lo único que son iguales es en que son diferentes unos de otros.

Esta idea de igualdad, trasladada a todos los ámbitos de la vida de un individuo, se ha construido siguiendo un modelo altamente eurocentrista y normalizador que ha puesto en desventaja a todos aquellos grupos sociales e individuos que no encajan en dicho modelo. En otras palabras esta narrativa impulsó una tendencia homogeneizadora para tratar de establecer una igualdad artificial entre todos los hombres, una igualdad que negaba la diferencia con claros tintes de discriminación.

La consecuencia central de esta narrativa, y su tendencia a la homogeneización, es que actualmente la sociedad excluye a muchas personas por diferentes motivos: diferencias políticas, religiosas, económicas, lingüísticas, raciales, de género, de capacidad, etc. Los sistemas educativos nacionales y la institución escolar, tal como están configurados actualmente, se constituyen a partir del supuesto de la homogeneidad, por lo que niegan la diversidad y, por consecuencia, excluyen a todo aquel que no se ajuste al modelo normalizado; esta situación ha provocado que la educación se haya convertido en un instrumento reproductor de la exclusión, que, guste o no, acentúa las situaciones de desventaja con las que numerosos niños llegan a la escuela.

Contra esta tendencia se han alzado múltiples voces que, desde la investigación sociológica (p. ej. Bernstein, 1994), han recordado de manera recurrente el carácter excluyente de los sistemas educativos. En el ámbito de las políticas educativas fue a principio de los años noventa en que el movimiento denominado genéricamente como *Educación para Todos* puso el dedo en la herida y recordó los altos índices de exclusión en materia educativa con los que se vivía cotidianamente y a los cuales todos se habían acostumbrado; este movimiento político volvió a poner en la palestra el tema de la diversidad y el tema de la inclusión.

En congruencia con este movimiento, y sus diferentes vertientes, expresiones y derivaciones, en el presente trabajo se propone una narrativa propia a partir del concepto de diversidad. La primera tarea para lograr esa sustitución de narrativas es discutir conceptualmente el término de la diversidad, y a ese punto se dedica el siguiente apartado.

La diversidad: breve discusión conceptual

El estudio de la diversidad puede ser abordado desde dos vertientes analíticas: la taxonómica y la de la singularidad: a) en el primer caso se entiende la diversidad

como producto de una sola condición inherente al sujeto lo que conduce necesariamente a la construcción de taxonomías de sujetos, b) en el segundo caso se define a la diversidad como producto de una conjunción de condiciones que configuran la situación particular de un sujeto y definen su singularidad.

Cuando se toma como base un criterio (género, capacidades cognitivas, preferencias sexuales, etc.) para clasificar a las personas y a partir de ello formar grupos de sujetos que son homogéneos entre sí, pero diferente a los miembros de los otros grupos, se está atendiendo a *la primera vertiente de análisis para el término de la diversidad*, esto es, *entender la diferencia como producto de una sola condición propia de un conjunto de sujetos en lo particular*, en ese sentido todos, en función del criterio elegido, son diferentes unos de otros, como se puede observar en el cuadro No. 1 donde necesariamente las personas se tendrían que integrar a uno de los grupos que se conforman (p. ej. heterosexuales) y a partir de esa ubicación serían iguales a los miembros que se integren a ese grupo, pero diferente a los que se integren a los otros grupos (p. ej. homosexuales o bisexuales). Cabe hacer notar que los grupos de personas derivado del criterio de clasificación establecido en la columna izquierda del Cuadro No. 1 son solamente ilustrativos por lo que no se pretende ser exhaustivo o apegarse estrictamente a la discusión teórico-conceptual existente al interior de cada una de las taxonomías derivadas del criterio de clasificación.

Cuadro No. 1 Ejemplos de taxonomías

Criterio de clasificación	Grupos
Complexión	Delgado Normal Obeso
Capacidades cognitivas	Superdotado Normal Retrasado mental
Preferencias sexuales	Homosexual Heterosexual

	Bisexual
Género	Hombre Mujer
Nivel socioeconómico	Clase baja Clase media Clase alta
Raza	Caucásico Negroide Mestizo
Preferencias religiosas	Ateo Católico Mormón Testigos de Jehová

Este nivel de análisis, altamente maniqueista, es el más difundido en la sociedad debido al apoyo que le han brindado disciplinas científicas como la criminalística, la medicina y la psicología, entre otras. Para un estudio más detallado de cómo estas ciencias han impulsado y legitimado la tendencia normalizadora de este tipo de sociedad se puede consultar la obra de Foucault (1998).

Esta forma de ver la diversidad ha provocado que algunos movimientos sociales de carácter reivindicador se enfoquen en una sola condición y olviden las demás en su lucha por una sociedad más justa, bajo esa lógica se mueven algunos movimientos indigenistas, feministas o de las personas con capacidades diferentes, por mencionar solamente a algunos de ellos.

Más allá de esa primera vertiente analítica se puede encontrar una segunda vertiente analítica donde “la diversidad no puede definirse unilateralmente, destacando la diferencia como propia de una sola condición (género, capacidad, ritmo de aprendizaje, lugar de procedencia,...), sino como fruto de combinaciones peculiares complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada persona” (Mir, 1997; p. 47). Bajo esta concepción de la diversidad lo que

hace diferente a una persona de otra es la conjunción de condiciones particulares como se muestra en el Cuadro No. 2.

Cuadro No. 2 Cuatro ejemplos de condiciones particulares presentes en cada sujeto que definen su singularidad

Sujeto	Rasgos que definen su singularidad
Sujeto uno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hombre ▪ Pobre ▪ Homosexual ▪ Rasgos depresivos ▪ Ateo ▪ Trastorno motriz para el desplazamiento
Sujeto dos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mujer ▪ Obesa ▪ Indígena ▪ Heterosexual ▪ Capacidad cognitiva limítrofe ▪ Apolítica
Sujeto tres	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hombre ▪ Delgado ▪ Pobre ▪ Heterosexual ▪ Debilidad visual ▪ Militante de partidos de izquierda
Sujeto cuatro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mujer ▪ Católica ▪ Bisexual ▪ Maniaco depresiva ▪ Delgada ▪ Extranjera

En esta segunda vertiente analítica, que es en la que se sitúa la discusión de aquí en adelante, se puede considerar a la diversidad como un constructo teórico en el que subyace la dialéctica singularidad-diversidad. Bajo esta dialéctica se debe reconocer que el ser humano es producto de un conjunto de factores predisponentes y desencadenantes que se articulan de manera idiosincrática en cada sujeto para hacer a cada uno de ellos un ser particular y único, y por lo tanto diferente a los demás.

La educación y la diversidad

La diversidad como narrativa emergente se ha hecho presente de manera inequívoca en nuestros sistemas educativos y para responder a eso, si se quiere de una manera tímida y a veces altamente mojigata, se han configurado diversos modelos educativos de atención a la diversidad. En ese sentido se puede hablar de cuatro modelos de atención a la diversidad:

- Modelo selectivo
- Modelo compensatorio
- Modelo comprensivo
- Modelo inclusivo

Estos cuatro modelos pueden interpretarse como un continuo que va desde el modelo selectivo hasta el modelo inclusivo. Este continuo representaría el nivel de rechazo o aceptación de la diversidad, por lo que entre más cerca se esté del extremo izquierdo más se debe de considerar que dicho modelo excluye la diversidad, mientras que entre más cerca se esté de extremo derecho más se debe de considerar que dicho modelo acepta la diversidad.

Ilustración 1. El continuo de los modelos de atención a la diversidad

Cerrados a la diversidad		Abiertos a la diversidad	
Selectivo	Compensatorio	Comprensivo	Inclusivo

De estos cuatro modelos los dos primeros niegan la diversidad o la ven de una manera maniqueista por lo que no son de interés para el presente trabajo, por lo que la atención se centrará en los dos últimos que se pueden considerar abiertos a la diversidad. El Modelo Comprensivo ha dado lugar a una orientación educativa que es conocida de manera genérica como “escuela integradora”, mientras que el modelo inclusivo ha dado lugar a la orientación educativa denominada “escuela inclusiva”. En los siguientes párrafos se abordarán cada una de estas orientaciones.

Modelo Comprensivo o Educación Integradora

La Escuela Integradora surge asociada al campo de la educación especial y se origina en una serie de movimientos sociales que demandaban la inserción de las personas con capacidades diferentes en la escuela regular. Estas demandas fueron, y son, parte central de la lucha que diversos movimientos sociales han desarrollado a favor de los derechos humanos de las personas con capacidades diferentes.

Un hecho clave para el desarrollo de este tipo de escuela, en el campo de las políticas gubernamentales, fue el Informe Warnock (1978), a partir del cual la discusión se centró en el ámbito curricular y en la autonomía escolar. Posteriormente la Escuela para Todos (1990) y La Declaración de Salamanca (1994) llevó el tema de la educación integradora a la agenda política de la gran mayoría de los gobiernos de los diferentes países del mundo.

Por su parte, en el ámbito más academicista, y básicamente universitario, se da el redescubrimiento de la obra de Michel Foucault y Erving Goffman, quienes con sus obras “*Historia de la locura en la época clásica*” y “*La identidad deteriorada*” ofrecieron elementos de análisis y discusión para entender, y a veces para justificar, este movimiento educativo en ciernes.

Una vez avanzado este movimiento, en el ámbito educativo, se pudieron visualizar dos líneas de desarrollo: a) la integración escolar que se presentaba como un modelo para educación especial, y b) la integración educativa que pretendía impulsar un modelo para la educación regular. Esta segunda línea de desarrollo ya avizoraba la llegada de la escuela inclusiva.

La principal literatura aportada por la integración escolar se centró en la identificación de sus principios y en los tipos y niveles de integración. Los textos clásicos a este respecto son:

- *Programas de Integración* de Seamus Hegarty y Keith Pocklington
- *La integración de niños discapacitados a la educación común* de Van Steendlandt
- *Lecturas sobre integración escolar y social* de Miguel López Melero y José Francisco Guerrero (compiladores)

Por su parte la integración educativa centró sus análisis y reflexiones alrededor del tema de las necesidades educativas especiales, haciendo evidente su rechazo a la categorización y adoptando básicamente un punto de vista curricular para la atención escolar de este tipo de alumnos. Los principales referentes que documentan este tipo de escuela fueron el *Informe Warnock* (1978), *la Declaración de Salamanca* (1994) y el libro *Necesidades Especiales en el Aula* (Ainscow, 1995).

Más allá de estas dos líneas de desarrollo, que normalmente se entrelazan en las políticas gubernamentales, se puede afirmar que el movimiento de la escuela integradora presenta las siguientes limitaciones:

- Ha tenido un desarrollo empírico-práctico derivado de la experiencia en el campo de la educación especial y ha hecho evidente la ausencia de esfuerzos serios de teorización.
- Se mueve esencialmente en un discurso prescriptivo originado en pronunciamientos políticos que a su vez son derivados de imperativos éticos. Esta situación se refleja en la existencia de poca investigación y exceso de documentación de experiencias, sin una adecuada sistematización, como se puede observar en el estado del arte elaborado al respecto por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Sánchez, 2003).
- No logra clarificar los enfoques o líneas de desarrollo, lo que da lugar a un discurso paraguas que conduce a una confusión terminológica; en ese sentido, el contenido conceptual de términos como integración educativa, integración escolar y educación inclusiva se entrelazan y superponen en el discurso de los agentes educativos.
- Se centra en el individuo como sujeto de atención lo que conlleva a establecer como foco de interés, para el cambio, a la educación especial, esta situación, desde la perspectiva del autor del presente trabajo, se considera una equivocación, ya que una modalidad, relativamente pequeña, del sistema educativo nacional no puede transformar a los diferentes niveles educativos que conforman el sistema.

Modelo o Escuela Inclusiva

El término escuela o educación inclusiva aparece desde el discurso de la escuela Integradora por lo que al inicio se da una confusión terminológica entre ambos términos, al grado que algunos los llegan a considerar sinónimos, Una muestra de eso es la siguiente cita donde la UNESCO define lo que es la educación inclusiva, aunque para eso hace alusión a las características de la escuela integradora.

“Educar a niños con discapacidades en las escuelas a las que concurrirían si no tuviesen discapacidades... Hacer que los niños con discapacidades cumplan los mismos horarios y programas que los otros niños...” UNESCO (en Yadarola, 2006).

Más allá de esta confusión inicial, algunas veces todavía presente en la literatura existente al respecto, se puede considerar como documento fundador de la educación inclusiva el libro de Booth y Ainscow (2000), denominado *Índice de inclusión*. Desde el trabajo desarrollado en el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva, estos autores proponen un enfoque social de la discapacidad lo que conduce a desplazar el foco de atención de los alumnos a las organizaciones y de las necesidades educativas especiales a las barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2000).

En congruencia con esta perspectiva proponen, para trabajar con la organización entendida ésta como objeto de intervención, un modelo que integra tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas; en el aspecto operativo proponen, para el proceso de intervención, a la investigación acción como estrategia central. Esta propuesta se mueve esencialmente en un enfoque práctico deliberativo, básicamente empírico, y autorreferencial.

La educación inclusiva se ha diversificado actualmente en una serie de enfoques o programas que, en términos estrictos, constituyen líneas de desarrollo para esta orientación educativa. La revisión de la literatura ha permitido reconocer cinco líneas de desarrollo:

- Educación inclusiva de calidad
- Educación inclusiva y cognitiva
- La mejora de la escuela inclusiva
- La perspectiva psicopedagógica
- El enfoque sistémico

a) Educación inclusiva de calidad

Este enfoque, denominado originalmente por sus creadores Save the Children UK o Enfoque SC UK sobre Educación Inclusiva de Calidad (EIC), parte de la premisa que ve a la exclusión educativa como el reflejo de la exclusión social, entendida ésta como “la acción y el efecto de impedir la participación de ciertos grupos sociales en aspectos considerados valiosos de la vida colectiva” (Espinosa, 2008; p. 1). Su objetivo central es el mejoramiento de la calidad educativa desde un enfoque centrado en el niño y asumiendo que la educación es un derecho fundamental que permite la realización de otros derechos. Para el logro de este objetivo se plantea como principal categoría de análisis e intervención, la de “educabilidad”, vista ésta como un concepto relacional, situacional y abierto.

La condición de educabilidad de un sujeto, es producto de la interacción entre condiciones subjetivas, familiares, sociales, institucionales y pedagógicas e involucra tanto los recursos como las predisposiciones con los cuales un niño o una niña encaran la tarea educativa. La intervención educativa debe de estar orientada a mejorar las condiciones de educabilidad de los sujetos y con esto, lograr un proceso de reforma de la calidad educativa que permita desarrollar un sistema de educación no discriminatorio que beneficie a todos los niños y niñas, lo que a su vez contribuiría a promover una sociedad más justa e inclusiva. Las dimensiones para intervenir, y lograr dicho propósito, serían las siguientes:

- Apoyo legislativo
- Asignación de mayores recursos financieros
- Coordinación de la gestión pública
- Vinculación con familias y las comunidades durante los procesos educativos
- Creación de oportunidades de formación y actualización docente orientadas a un enfoque inclusivo
- Diseño de currículos inclusivos

- La evaluación pedagógica orientada a la mejora de la atención individual y a la mejora de las instituciones a través de la identificación de las barreras para el aprendizaje,
- La promoción de la participación de los niños y niñas en el proceso de toma de decisiones.

b) Educación inclusiva y cognitiva

Este enfoque es promovido por Jo Lebeer de la Universidad de Amberes, en Bélgica, en el marco del Proyecto Europeo *“Inclues, Llaves para una educación inclusiva y cognitiva”* y es subvencionado por el Programa Sócrates de la Comisión Europea. El propósito central de este Proyecto es la creación de una red europea de profesionales, colegios e instituciones de formación de profesorado que buscaría “promover la educación inclusiva y cognitiva y, por tanto, la integración social de niños con dificultades de aprendizaje por diversas causas, entre ellas, la discapacidad, modificando las pautas habituales de enseñanza” (Proyecto In-Clues, 2003; párr.38).

El enfoque, que sustenta dicho proyecto, presenta tres supuestos de partida:

- Existe una población en riesgo de exclusión que es necesaria atender,
- Esta población se caracteriza por a) un bajo nivel de pensamiento crítico que conduce a la estrechez de mente y b) por presentar una función cognitiva deficiente.
- La deficiencia cognitiva es reversible, situación que puede presentarse también en algunos casos de las denominadas discapacidades orgánicas.

Bajo estos supuestos el enfoque se propone lograr una activación cognitiva en los sujetos de atención lo cual permitiría que ellos logren su autonomía y por lo tanto su inclusión en la sociedad. Las dimensiones que proponen para intervenir son:

- Actitud inclusiva del profesorado
- Metodologías sobre como incluir, enseñar y evaluar a alumnos con diversos niveles de competencias y de dificultades
- Metodologías cognitivas orientadas a aprender a aprender

En este enfoque se encuentra, de manera explícita, una oposición a la evaluación estandarizada y propone en contraparte una evaluación dinámica que se centre en los procesos de aprendizaje y no en los resultados.

c) La mejora de la escuela inclusiva

Ainscow (2005), teniendo como fondo el Proyecto denominado “Mejorar la Calidad de la Educación para Todos (IQEA)” y diversos referentes aportados por el movimiento teórico práctico de la mejora escolar, propone cuatro principios transversales a través de los cuales se lograría la mejora de la escuela inclusiva.

- Desarrollos en la enseñanza y el aprendizaje, a través de la creación de condiciones dentro de las escuelas para gestionar el cambio con éxito;
- Mejora escolar llevada a cabo desde las escuelas, centrándose en las áreas que se consideran puntos de prioridad;
- Recogida y engranaje de pruebas para estimular el pensamiento y la acción, y para evaluar el progreso; y
- Colaboración entre colegas para disponer de un amplio abanico de recursos y apoyos para la mejora.

A partir de estos principios se buscaría mejorar la calidad de la experiencia estudiantil, lo que se lograría a través de tres estrategias: a) Desarrollo del liderazgo, b) Desarrollo profesional del profesor y c) La investigación permanente.

d) La perspectiva psicopedagógica

En el año 2004 se publica el número 331 de la revista española Cuadernos de Pedagogía dedicado a la educación inclusiva; en este número vale la pena destacar los artículos: *Educar sin excluir* (Echeita, Ainscow y Alonso) e *Investigación acción: una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas* (Ainscow, Howes, Farrell y Frankham).

El artículo de Echeita et. al. (2004) sostiene que una educación inclusiva sólo es viable si se tejen, y entretejen, amplias y sólidas redes de colaboración e interdependencia a todos los niveles y entre todos los actores implicados. Se trata entonces de revisar actitudes, valores, ideas y prácticas para poder convertir el centro escolar en una auténtica comunidad de aprendizaje, abierta a la participación del profesorado, alumnado, familias y demás agentes educativos.

Estos autores reconocen tres dimensiones constitutivas de una educación inclusiva: a) Psicopedagógica, b) Organizativa, y c) Cultural. En su perspectiva, centrada en lo psicopedagógico, se plantean como objetivo central la configuración de los centros escolares como comunidades de aprendizaje a través de tres estrategias de trabajo: a) Trabajo reflexivo, b) Trabajo de indagación, y c) Trabajo de análisis.

Por su parte Ainscow et. al. (2004) reseñan en su artículo la labor llevada a cabo en el Reino Unido por un equipo de investigadores universitarios que trabaja con docentes de escuelas e institutos para fomentar la educación inclusiva. Se describen, así mismo, algunos métodos que estimulan el diálogo para repensar de forma conjunta las prácticas educativas y explorar nuevas posibilidades.

Como se puede observar en estos dos artículos la atención se centra en el aspecto psicopedagógico, el cual es orientado a desarrollar o explicitar estrategias de trabajo que promuevan el diálogo y la colegialidad.

e) El enfoque sistémico

La UNESCO publica en el año 2004 su Temario Abierto sobre Educación Inclusiva; con esta publicación, que ilustra claramente una perspectiva sistémica, busca apoyar a todos aquellos que se preocupan por promover la educación inclusiva, en ese sentido, se parte de la experiencia internacional para busca impulsar la agenda de una educación para todos.

Bajo esta lógica, el temario considera como elementos sistémicos, propios de una intervención, los siguientes ámbitos:

- Gestión del Desarrollo de Políticas y Prácticas
- Desarrollo Profesional
- La Evaluación Pedagógica
- La Organización de los Apoyos
- La Participación de la Familia y la Comunidad
- El Desarrollo del Currículum Inclusivo
- Gestión Financiera
- Gestión de las Transiciones en el Proceso Educativo
- El Cambio en la Escuela

Más allá de estos enfoques o perspectivas en lo particular, de manera general se pueden observar tres limitaciones básicas en la orientación educativa que de manera genérica se denomina escuela o educación inclusiva.

En primer lugar se hace necesario reconocer que los desarrollos teóricos existentes a su interior no tienen comunicación entre ellos y algunas veces presentan elementos contradictorios. Se puede observar, por una parte, que algunos enfoques privilegian la organización (Booth y Ainscow, 2000), mientras otros insisten en centrar su atención en el alumno (Proyecto In-Clues, 2003).

En segundo lugar, al igual que en el modelo de la escuela integradora, se tiene poca investigación directa sobre el tema y en su lugar se presentan propuestas derivadas de campos de estudios aledaños.

En tercer lugar se considera como su principal limitación el apostar a un cambio en la política gubernamental a partir de decisiones de alto nivel y olvidar a la sociedad civil y a las organizaciones no gubernamentales como precursoras de un cambio que tenga la dirección de abajo hacia arriba.

Balance general

Una vez realizado el análisis de los dos modelos de atención a la diversidad que eran objeto de interés para el presente trabajo se puede llegar a las siguientes conclusiones:

- La educación inclusiva muestra un mayor desarrollo teórico que la educación integradora; aunque para esto se haya vinculado a la psicología cognitiva y a los enfoques surgidos de lo que algunos han denominado la teorización de los prácticos (v. gr. la mejora escolar, la investigación acción, etc.).
- La educación inclusiva acierta al desplazar el foco del cambio de la educación especial a la educación regular. El eje de la atención a la diversidad es, y debe de ser, la escuela regular y educación especial solamente debe de apoyar dicho proceso.
- La educación inclusiva constituye un avance al desplazar el foco de atención del alumno a la organización. a pesar de que algunas líneas de desarrollo, influidas por la psicología cognitiva, todavía insisten en centrar su atención en el alumno.

- La incorporación de la investigación acción como estrategia procesual, de carácter operativo, es adecuada, ya que una estrategia de este tipo permite transitar a una intervención organizacional orientada a la resolución de problemas y gestionada a través de proyectos.
- La incorporación de una perspectiva sistémica que incluye los diferentes elementos involucrados en un cambio educativo es pertinente, ya que cualquier cambio, para su permanencia y efectividad, debe de involucrar los diferentes componentes que inciden sobre el acto educativo.

A manera de cierre: la tarea

A partir de las conclusiones, a las que se arribaron como producto del análisis realizado, se puede considerar como tarea inmediata para los estudiosos del campo de la educación inclusiva las siguientes acciones:

- Desarrollar un esfuerzo de integración teórico-conceptual que defina perspectivas, niveles y ámbitos de atención; el presente trabajo, modesto en su alcance, se inscribe en ese esfuerzo.
- Desarrollar un enfoque comprehensivo multinivel que supere las perspectivas reduccionistas; en el entendido de que la construcción de una educación inclusiva involucra acciones en diferentes niveles y ámbitos de los sistemas educativos nacionales.
- Integrar como tarea sustantiva a la investigación educativa, lo que permitiría generar conocimientos científicos que coadyuvarían a la atención de la diversidad.

- Continuar documentando prácticas y políticas inclusivas desde la experiencia de los principales agentes de la educación, sin detrimento del apoyo efectivo a la investigación.
- Promover la organización popular como estrategia de desarrollo para las prácticas y políticas inclusivas en el ámbito educativo. Solamente una estrategia de este tipo, aunada a las políticas gubernamentales, puede producir un verdadero cambio.
- Integrar el discurso de la educación inclusiva en las agendas de gobierno, con la idea de que trascienda la inserción meramente enunciativa.

Referencias

- Ainscow Mel (1995), *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid, Narcea.
- Ainscow Mel, Howes Andy, Farell Meter y Frankham Jo (2004), Investigación acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas, *Cuadernos de Pedagogía*, No. 33., España, pp. 54-59
- Ainscow Mel (2005), *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*, presentación de apertura en el Congreso sobre efectividad y mejora escolar, Barcelona, Universidad de Manchester.
- Bernstein B. (1994), *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, Madrid, España, Morata.

- Booth Tony y Ainscow Mel (2000), *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Centro de Estudios para la Educación Inclusiva, UNESCO.
- Echeita Gerardo, Ainscow Mel y Alonso Pilar (2004), Educar sin excluir, *Cuadernos de Pedagogía*, No. 33., España, pp.50-53
- Espinosa Giraldo Adriana (2008), *Indicadores para la evaluación de experiencias o modelos de intervención en educación*, disponible en <[http://proyectosoy.org/upload_documentos/documentos/10IndicadoresEduclnclusiva\(SCUK\).doc](http://proyectosoy.org/upload_documentos/documentos/10IndicadoresEduclnclusiva(SCUK).doc)>(recuperado en noviembre de 2007)
- Federación Española de Religiosos de Enseñanza, Titulares de Centros Católicos, (2003), *Proyecto In-clues*, disponible en <<http://www.ferececa.es/PEDAGOGICO/inclues.htm>> (recuperado en noviembre de 2007)
- Foucault Michel (1998), *Historia de la locura en la época clásica*, Tomo I, México, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault Michel (1998), *Historia de la locura en la época clásica*, Tomo II, México, Fondo de Cultura Económica.
- Goffman Erwing (1970): *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Hegarty Seamos y Pocklington Keith (1989). *Programas de integración. Estudio de casos de integración de alumnos con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- López Melero Miguel y Guerrero José Francisco (comp.) (1993). *Lecturas sobre integración escolar y social*. Barcelona: Paidós.
- Mir C. (1997), Diversidad o heterogeneidad, *Cuadernos de pedagogía*, No. 263, España, pp. 44-50
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia de España (1994), *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*, Salamanca, Autores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2004), *Temario abierto sobre Educación Inclusiva*, Santiago de Chile, Autor.

- Sánchez Escobedo Pedro (coord.)(2003), *Aprendizaje y Desarrollo*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Van Steenlandt Danielle (1991), *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Santiago de Chile, UNESCO / OREALC.
- Warnock. H. M. (1978), *The Warnock Report. Special educational needs*, London, Her Majesty's Stationery Office.
- Yadarola María Eugenia (2006), Una mirada desde y hacia la educación inclusiva, *Boletín Electrónico de IntegraRed*.

LA PRÁCTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO CONSTRUCTIVISTA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Karla Ivonne Reyes Meraz. Estudiante de Maestría en Docencia. Profesora de la Escuela Primaria Estatal "Carmen Serdán". Correo electrónico: mirinda_83@hotmail.com

25

Resumen

El constructivismo es un [proceso](#) mental que consolida la adquisición de un [conocimiento](#) nuevo, por medio de los conocimientos previos que se posean, pues éstos serán claves para la construcción de este nuevo conocimiento. [Éste](#) va ligado al contexto, a las experiencias previas de cada persona y a la motivación intrínseca-extrínseca que les ayuda a fundar su propia comprensión, conocimientos y metacognición. El docente debe de conocer y aplicar innovación educativa la cual significa referirse a proyectos socioeducativos de transformación de nuestras ideas y prácticas educativas en una dirección social e ideológicamente legitimada, y que esa transformación merece ser analizada a la luz de criterios de eficacia, funcionalidad, calidad y justicia y libertad social para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje de cada alumno.

Palabras claves: Modelo pedagógico constructivista, innovación educativa.

Abstract

The construct is a mental process that consolidates the acquisition of a new knowledge, by means of the previous knowledge that are possessed, since these will be key for the construction of this new knowledge. This one is tied to the context, to the previous experiences of every person and to the intrinsic-extrinsic motivation that helps them to construct his own comprehension, knowledge and metacognición. The teacher must know and apply educational innovation which means to refer to projects socio educations of transformation of our ideas and

educational practices in a social and ideologically legitimized direction, and that this transformation deserves to be analyzed in the light of criteria of efficiency, functionality, quality and justice and social freedom.

Keywords: Pedagogic model construct, innovation educations.

A través de este artículo se pretende realizar un análisis del modelo pedagógico constructivista y los elementos que en él participan para que el alumno pueda utilizar funciones mentales como memoria, atención, percepción y lenguaje entre otros, para poder juzgar, inferir, deducir, investigar, seleccionar, sistematizar y otras que le permitan formar estructuras metacognitivas que le ayudarán a lograr aprendizajes significativos y a la construcción de los mismos. Lo anterior nos facilita los cuestionamientos sobre ¿Qué es el modelo pedagógico del constructivismo? ¿Qué bondades tiene este modelo? ¿Qué es la innovación educativa? ¿Cómo el constructivismo favorece la innovación educativa o viceversa.

Es importante retomar las aportaciones de la perspectiva constructivista según Jean Piaget pues él puntualiza que: “El aprendizaje puede facilitarse, pero cada persona reconstruye su propia experiencia interna, con lo cual puede decirse que el conocimiento no puede medirse, ya que es único en cada persona, en su propia reconstrucción interna y subjetiva de la realidad.” Y de manera paralela Lev Semiónovich Vigotsky expresa: En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas

superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Lev Vygotsky, 1978. pp. 92-94).

En el siglo XXI la globalización favoreció la interdependencia creciente de las economías nacionales y en consecuencia el surgimiento de una nueva sociedad competitiva en todos los aspectos como pueden ser la economía, política, industria, ecología y educación solo por mencionar algunas; por eso una de las preocupaciones fundamentales de México, como prácticamente todos los países de América Latina, es lograr la mejora en la calidad de los servicios educativos en educación básica para poder brindar a la comunidad personas competentes y formales en su rendimiento personal, escolar y laboral, por lo que es muy importante que cada ser humano pueda alcanzar estos objetivos por medio de una educación constante que reconozca que todos y cada uno de los seres humanos es único, irrepetible y con características muy específicas como competencias, conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas e inteligencia, que se deben de evolucionar de manera gradual por medio de las interacciones sociales y la construcción del aprendizaje.

Básicamente puede decirse que el constructivismo es el modelo pedagógico por excelencia y propone que una persona crece, tanto en los aspectos cognitivos, actitudinales, sociales y afectivos cuando éstos se producen en base a una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de todos los factores. En consecuencia, según la posición constructivista el conocimiento es una construcción del ser humano, ésta se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea para después asimilarlo y acomodarlo como cimiento de nuevos aprendizajes significativos.

Todo agente educativo debe de realizar un análisis de los modelos pedagógicos que pueden favorecer la mejora en su práctica docente, el constructivismo es uno de estas variables y se puede considerar desde una concepción filosófica, social y

psicológica, lo cual permite tener una visión mas completa de este modelo y sus beneficios para lograr en los alumnos una educación de calidad y con aprendizajes realmente significativos y eficaces en su vida.

El constructivismo es un proceso mental que consolida la adquisición de un conocimiento nuevo, por medio de los conocimientos previos que se posean, pues éstos serán claves para la construcción de este nuevo conocimiento.

Jean Piaget, Lev Semiónovich Vigostsky, David Paul Ausubel, John Dewey, Ovide Decroly, Édouard Claparede, Barbel Inhelder, Lawrence Kohlberg, Nelson Goodman, Jerome Bruner, John H. Flavell y Joseph Novak y Helen Hanesian, son teóricos precursores del modelo pedagógico constructivista y han desarrollado su teoría y modelo de intervención específica.

Los elementos básicos de este prototipo se describen a continuación:

El alumno es el personaje principal que construye su conocimiento en base a las experiencias vividas, que asimila experimentando actividades, emociones, sentimientos, vivencias y las acomoda para próximas experiencias. Éste debe ser expuesto a experiencias problemáticas para que las pueda resolver en base a su experiencia. El contexto le ayudará a socializar los conocimientos y adquirir un nuevo aprendizaje con la interacción. Será creativo, proactivo, no está exento de errores, equivocaciones y confusiones, pues éstos serán la parte central de su aprendizaje.

El docente, como facilitador y guía del aprendizaje, quien proporciona de manera directa o indirecta las situaciones en las que, el alumno, deberá analizar, reflexionar, comprender y aplicar los conocimientos construidos o adquiridos a través de la experiencia. Debe ser flexible, reflexivo, crítico y facilitar aprendizajes significativos por medio del acompañamiento en la construcción del conocimiento, genera un ambiente de respeto, autoconfianza y tolerancia a los propios procesos

individuales. Es reflexivo y subordina la enseñanza al aprendizaje. Debe de ser innovador en su práctica pedagógica diaria.

La escuela, es el contexto en el cual se deberá tener un ambiente de constante aprendizaje, en donde se realizarán los nuevos constructos de aprendizaje y a la vez se socializarán. Debe tener un ambiente agradable, parecido al entorno natural del alumno, donde se pueda desenvolverse de una manera armónica. Debe además representar un reto constante que le proporcione al alumno y al docente todos los elementos físicos necesarios para enseñar, aprender y aplicar los conocimientos en la vida diaria de manera integral y funcional.

El conocimiento está ligado al contexto, a las experiencias previas de cada persona y a la motivación intrínseca-extrínseca que les ayuda a construir su propia comprensión, conocimientos y metacognición.

La Metodología propuesta es un proceso gradual, el cual implica aplicar la teoría epistemológica y la sociocultural para llevar un orden progresivo y sistemático en el constante proceso de enseñanza – aprendizaje por medio de herramientas tales como proyectos, análisis de casos, uso de tecnologías de información y comunicación (TIC's), resolución de problemas, entre otras. La enseñanza debe ser apropiada al nivel y madurez de desarrollo del alumno, propuesta por la iniciativa, curiosidad o necesidad del mismo. Siendo siempre consciente de la autoconstrucción y responsabilidad del aprendizaje.

Se debe de diagnosticar y partir de los conocimientos previos, conocer la etapa de desarrollo del pensamiento, empezar de lo concreto a lo abstracto, jerarquizar el aprendizaje, favorecer la contradicción consciente, promover desequilibrios o conflictos cognoscitivos pues estos son la base fundamental del desarrollo.

Es de suma importancia aprovechar el conocimiento social y las tutorías entre iguales pues estas estrategias partirán de situaciones reales, aprendizaje

cooperativo, puntos de vista alternativos, [negociación](#) social, [debate](#), discusión, presentación de [evidencias](#) que ayudaran a reflexionar sobre lo aprendido.

La Evaluación, deberá ser integral y constante por parte de todos los actores que intervienen en el proceso: el alumno, el docente, la metodología, la escuela, los conocimientos adquiridos, la socialización de los mismos, su aplicación vivencial y el resultado final. Se debe de evaluar los procesos cognoscitivos y los cambios que se originan más que los resultados. Puede ser con fundamentación cualitativa para tener en cuenta el proceso y los resultados de manera global y específica.

La suma de estos elementos, dan como resultado el Modelo Pedagógico Constructivista, el cual podemos definir, para este trabajo, como: “Un modelo que considera que cada persona puede construir su estructura mental en base a sus conocimientos previos y alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración; es decir, el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona y al aprendizaje para la vida, el cual se va construyendo en base a conocimientos prácticos y vivenciales donde la persona sea la participe activa de su propio aprendizaje por medio del análisis y la reflexión y que le ayude a desarrollar competencias, habilidades, capacidades y aptitudes que le permitan el ser autónomo y tener las aptitudes que favorezcan su inserción adecuada a la actual sociedad competitiva”.

Este modelo tiene la bondad de que los aprendizajes serán significativos basado en la inducción, deducción, recepción, descubrimiento y manipulación como elementos esenciales.

Todo este modelo y su metodología debe de ayudar a la mejora e innovación educativa de la practica docente, pero ¿qué es Innovación Educativa?

La palabra innovación proviene del sustantivo latino *innovatio*. Su etimología es *novus*, que constituye la base de un extenso campo léxico: *novo*, *novitas*, *novius*,

renovo, renovatio, renovator, innovo e innovatio. Es interesante resaltar la existencia en latín del verbo *novare* (*novare*), sin prefijo, cuyo significado equivale al de los verbos *innovare* y *renovare* (RIVAS, 2000).

Según el criterio de la Real Academia, el prefijo *in-*, de origen latino, en su primera acepción equivale a *en, adentro, dentro de, al interior*. Por consiguiente, el prefijo *in-* aporta al lexema base *-nov-* un sentido de *interioridad*, sea como introducción de algo nuevo proveniente del exterior; sea como obtención o extracción de algo, que resulta nuevo, a partir del interior de una realidad determinada.

Innovación sería, entonces, tanto el ingreso de algo nuevo, *dentro de* una realidad preexistente, cuanto la extracción o emergencia de algo, que resulta nuevo, del *interior* de una realidad preexistente.

En suma, podemos afirmar que la innovación es una realización motivada desde fuera o dentro de la escuela que tiene la intención de cambio, transformación o mejora de la realidad existente en la cual la actividad creativa entra en juego.

Innovación es “introducción de algo nuevo que produce mejora” (Moreno, 1995; párr. 6) y coincide con la definición de Richland (citado por Moreno, 1995): “la innovación es la selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados” (párr. 11).

Varios autores han aportado con definiciones de innovación educativa. Entre ellos está Jaume Carbonell (CAÑAL DE LEÓN, 2002: 11-12), quien entiende la innovación educativa como:

“(un) conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas

educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente – explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría-práctica inherentes al acto educativo.”

Por su parte, Francisco Imbernón (1996: 64) afirma que:

“la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación”.

De otro lado, Juan Escudero (PASCUAL, 1988: 86) señala que:

“Innovación educativa significa una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Supone, pues, una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la transformación de lo existente. Reclama, en suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado. (...) innovación equivale, ha de equivaler, a un determinado clima en todo el sistema educativo que, desde la Administración a los profesores y alumnos, propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar... cambiar.”

Escudero concluye afirmando que hablar de innovación educativa significa referirse a proyectos socioeducativos de transformación de nuestras ideas y prácticas educativas en una dirección social e ideológicamente legitimada, y que esa transformación merece ser analizada a la luz de criterios de eficacia, funcionalidad, calidad y justicia y libertad social.

Si bien el principal objetivo de los procesos de innovación es mejorar la calidad de la educación, también es cierto que tiene otros objetivos como los siguientes:

- ✚ Promover actitudes positivas en toda la comunidad educativa en función de un comportamiento permanente, abierto a la necesidad del cambio y sus implicaciones, a la adecuación del currículo y a las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas.
- ✚ Crear espacios y mecanismos en las instituciones educativas para identificar, valorar, sistematizar, normalizar, aplicar y difundir las experiencias novedosas que contribuyan a la solución de problemas educativos que estén afectando la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.
- ✚ Animar el desarrollo de propuestas educativas válidas que respondan a la realidad de nuestro país y que rescaten la creatividad, la riqueza humana y los recursos naturales y culturales que provee nuestro medio.
- ✚ Promover transformaciones curriculares flexibles, creativas y participativas, acordes con las necesidades de los sujetos y de su comunidad, procurando una educación de calidad y de aprendizajes significativos.
- ✚ Implementar la aplicación de teorías, procesos, métodos y técnicas administrativas y docentes reconocidamente válidos, congruentes con las necesidades de la institución y de la comunidad, en su propósito de buscar una mejor calidad de la educación.

- ✚ Estimular la investigación como un elemento cotidiano determinante de la formación profesional continua de los y las docentes a partir de su propia práctica educativa.
- ✚ Recuperar y sistematizar experiencias del personal docente, directivo, asesor y supervisor.
- ✚ Compartir y transferir a otras escuelas y docentes las experiencias educativas innovadoras para ampliar y generalizar la experiencia.
- ✚ Crear condiciones permanentes para que las experiencias innovadoras se conviertan en una práctica institucionalizada, es decir, en cultural organizacional.

El concepto de innovación implica el cambio, pero mediado por tres condiciones:

- ✚ El cambio debe de ser consciente y deseado, por lo que se constituye en el resultado de una voluntad decidida y deliberada.
- ✚ El cambio es producto de un proceso, con fases establecidas y tiempos variables.
- ✚ El cambio no modifica substancialmente la práctica profesional, esto es, el cambio se da dentro de los límites admisibles por la legislación y el status quo establecido.

Como cierre se concluye que este modelo pedagógico al igual que la innovación educativa deben de ser aplicadas desde la conciencia y compromiso del docente como responsable de los alumnos que cada ciclo escolar atiende. Por medio de la preparación profesional básica, la actualización constante y la experiencia pueden

aplicar diferentes estrategias didácticas e intervenciones según las características de sus alumnos; si se lograra que cada docente tomara conciencia de la importancia de su trabajo, ellos mismo tendrían el interés continuo de hacer innovaciones, sistematizar sus aprendizajes-logros y compartirlos con sus colegas para que cada niño pueda por medio de un ambiente adecuado construir, aplicar y ser participe activo de un aprendizaje que no es mecánico sino funcional y competente.

El sistema educativo y sus elementos están obligados a estar a la vanguardia en los avances educativos para posicionar a nuestro país como un México competente y con visión futurista a pesar de las tantas limitaciones que se presentan en el camino.

Se debe de tener la satisfacción del deber cumplido con cada alumno que construye y asimila un aprendizaje significativo y que sea funcional, congruente a las necesidades del educando y del mundo, para su adecuada implantación en el mundo laboral y social.

Referencias

- AUSUBEL, David (1995). *Psicología Educativa*, Editorial Trillas. México.
- CAÑAL DE LEON, Pedro, y otros (2002). *La Innovación Educativa*, Madrid.
- CARRETERO, Mario. (1997). "Desarrollo cognitivo y Aprendizaje". *Constructivismo y educación en: Carretero, Mario. Progreso. México.*
- COLL, C. (1997) *Psicología y currículum*. México: Editorial Paidós.

- IMBERNÓN, Francisco, En busca del discurso perdido. Edit. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires-Argentina, 1996.
- MORENO Bayardo María Guadalupe (1995), *Investigación e Innovación Educativa*, Revista la Tarea No. 7, disponible en URL: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>
- PASCUAL, Roberto y otros, La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Edit. Narcea, Madrid, 1988
- RIVAS, Navarro Manuel (2000). *La innovación educativa*. Edit. Síntesis, Madrid.
- VIGOTSKI, Lev y otros (1979). *Psicología y Pedagogía*. Akal Editor.
- VIGOTSKY, Lev L. S. Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, Pléyade, 1985.
- FUENTES, Aldana Mylvia. Las teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. Caracas, 2003.
<http://www.monografias.com/trabajos15/panel-psicología/panel-psicología.shtml>
- BARRAZA, Arturo. Innovación Educativa. Universidad Pedagógica de Durango (UPD).
<http://www.monografias.com/trabajos18/innovacion/innovacion.shtml>
- RIMARI, Arias Wilfredo. La innovación educativa. Un instrumento de desarrollo.
<http://www.fondep.gob.pe/boletin/Innovacion.pdf>

LA INSERCIÓN DE LOS DOCENTES EN LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA: REFLEXIONES DESDE EL ENFOQUE DEL APRENDIZAJE SITUADO

Flavio Ortega Muñoz. Maestría en Educación: Campo Práctica Educativa.

37

Resumen

Jean Lave y Etienne Wenger han propuesto que el aprendizaje es una actividad situada que ocurre mediante la participación periférica legítima de los participantes dentro de una comunidad de práctica. Partiendo de este modelo de los teóricos del Aprendizaje situado y tomando como referencia las condiciones contextuales inherentes a la sociedad de la información que han influido en las prácticas escolares, el objetivo del presente trabajo es hacer una caracterización del proceso de inserción de los docentes noveles en su comunidad de práctica. Se asume que debido a la buena actitud de los docentes expertos, así como al dominio de la tecnología por parte de los novatos, dicha inserción se ha facilitado.

Palabras Clave: Inserción de los docentes, comunidades de práctica, aprendizaje situado.

Abstract

Jean Lave and Etienne Wenger have proponed that learning is a situated activity that takes place through legitimate peripheral participation of participants in a community of practice. Based on this model Situated learning theorists and with reference to the contextual conditions inherent in the information society that have influenced school practices, the aim of this study is to characterize the process of integrating new teachers in their community of practice. It is assumed that due to the good attitudes of expert teachers, as well as the domain of technology by novices, such integration has been provided.

Keywords: Insertion of teachers, communities of practice, situated learning.

En los últimos años hemos sido testigos de una creciente influencia de los avances científicos y tecnológicos en nuestras vidas. En la conclusión de la primera década del siglo XXI, conformamos una sociedad configurada por los vertiginosos cambios ocurridos en los últimos años en sus distintos ámbitos. El conocimiento y la información recobran especial relevancia en un contexto en la que la única constante es el cambio, *Sociedad de la Información* o *Tercera Ola* son algunas de las expresiones que autores como Delors (1996) y Toffler (1980) han popularizado en los últimos tiempos.

Frente a este panorama es posible sostener que la educación en México no ha quedado al margen de la revolución tecnológica que vive el mundo en la actualidad. La presencia de las tecnologías en el ámbito educativo mexicano es irreversible. En la educación primaria por ejemplo, se experimenta una aceleración en el uso de herramientas tecnológicas en las aulas; Enciclomedia y Red Escolar son programas informáticos que han disipado el debate sobre la integración de las tecnologías a la educación, esta discusión ha sido rebasada. Ahora el análisis gira alrededor de los cambios que ha provocado la tecnología en las prácticas escolares y específicamente, en los roles de cada uno de los agentes educativos.

Los docentes enfrentan hoy el dilema de reconfigurar su práctica mediante la utilización de herramientas tecnológicas que les permitan atender las necesidades de la sociedad actual. No obstante, las condiciones han sido distintas; mientras la mayoría de los docentes en activo han recurrido (obligatoriamente o no) a procesos de actualización para tratar de cubrir una necesidad formativa, los docentes que apenas incursionan al campo laboral, han sido participantes activos en las prácticas sociales generadas a partir de dicha revolución tecnológica.

Diversos autores resaltan la importancia que tiene el hecho de que los docentes cuenten con conocimiento informático previo a su inserción al campo laboral (Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizovic, 2004, Andersson & Hellberg, 2009, Cannata, 2007).

Con base en los aportes de los teóricos del Aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991, Wenger, 2001), los argumentos anteriores me permiten asumir que la inserción de los docentes en las comunidades de práctica que se conforman en el contexto actual se facilita, debido a que el conocimiento tecnológico que poseen, les permite tener una participación periférica legítima. De esta manera, el objetivo del presente trabajo es hacer una caracterización general de este proceso que es condicionado por la esencia misma de la sociedad del conocimiento.

En los apartados subsecuentes hago una exposición de los conceptos teóricos aprendizaje situado, comunidades de práctica y participación periférica legítima, propuestos por Lave y Wenger (1991) y Wenger (2001). Estas unidades de análisis y la representación de algunos aspectos contextuales son el punto de partida para discutir sobre la inserción de los docentes en comunidades de práctica.

Finalmente, presento algunas reflexiones acerca de la pertinencia de esta perspectiva teórica para comprender dicho proceso de inserción y su valía para seguir investigando sobre la forma en que los docentes enfrentan nuevos retos que va planteando el escenario social y educativo.

Aprendizaje situado y participación periférica legítima

En los últimos años, son diversos los estudios que hacen referencia al estudio de fenómenos sociales a través del concepto de aprendizaje situado. Algunos estudios recurren a ese enfoque para explorar conceptos relativos a la enseñanza

y al aprendizaje en la educación primaria (Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizovic, 2004), el impacto de los conocimientos previos que los docentes poseen en su trayectoria profesional (Andersson & Hellberg, 2009), la adaptación de los docentes a las condiciones que demanda la sociedad actual (Krumsvik, 2009), e incluso, la propuesta de un nuevo modelo de competencias que el docente debería desarrollar (Krumsvik, 2008).

Para Lave y Wenger (1991), el aprendizaje es una dimensión integral de la práctica social. En este sentido, el aprendizaje, visto como actividad situada, tiene como característica fundamental un proceso que es denominado por ambos autores como participación periférica legítima. Pero antes de profundizar en este segundo concepto, es necesario aclarar que la exploración inicial del concepto de aprendizaje situado es realizada por Lave y Wenger (1991) a partir de una serie de investigaciones realizadas en contextos informales de aprendizaje (parteras, sastres, navegantes, carniceros, e incluso, alcohólicos no bebedores).

Ambos teóricos plantean el carácter indisociable del aprendizaje con respecto al contexto local de la acción; es decir, consideran que el conocimiento es situado, es a la vez, elemento inherente y producto del contexto donde se desarrolla y es utilizado (López & Weiss, 2007). A diferencia de otros autores que exploran los procesos cognitivos y estructuras que están en juego, Lave y Wenger (1991) indagan acerca de las características sociales del contexto que determinan el aprendizaje. Los siguientes son postulados centrales con respecto a la construcción teórica sobre aprendizaje situado realizada por Lave y Wenger (1991):

- a) El aprendiz adquiere habilidades de conocimiento que le permiten orientarse en la actividad y seguir participando.
- b) El aprendizaje tiene su origen en un esquema de participación; es decir, está mediado por la diversidad de puntos de vista de los coparticipantes.

- c) Aprender en la práctica implica aspectos explícitos e implícitos, como el lenguaje, documentos, instrumentos, imágenes y roles definidos; pero además, relaciones, convenciones y normas no escritas de la misma práctica.

En síntesis, los teóricos del aprendizaje situado retoman aspectos fundamentales: el conocimiento es situado y es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (Díaz Barriga, 2003). Pero además, desde este enfoque, se destaca la importancia de la participación de los sujetos en las prácticas culturales. Al respecto, Díaz Barriga (2003) afirma que “el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta” (p. 4). De esta manera, los sujetos son participantes activos en la construcción de significados y en su propio desarrollo (Kemp, 2010).

El aprendizaje situado ocurre mediante la participación periférica legítima. Los aprendices coparticipan en relación con los demás, la presencia de los aprendices es legitimada a la luz de los miembros del grupo (comunidad); inicialmente, la participación de los aprendices será periférica; no obstante, con la asunción gradual de responsabilidades se convertirá en un participante pleno (Mordechai, 2005). Según Lave y Wenger (1991), la participación periférica legítima abarca el proceso mediante el cual los participantes noveles se convierten en parte de una comunidad de práctica. Esta conversión a participante pleno de determinada práctica cultural compromete los propósitos de aprendizaje de la persona, y al mismo tiempo, lo configura.

En otras palabras, la participación periférica legítima sugiere la existencia de un proceso en el que los participantes novatos avanzan hacia una mayor comprensión de las prácticas y una mejor integración a las actividades de una comunidad. Al principio, participan en actividades de manera parcial y aparentemente superficiales, pero una vez que se les brinda legitimidad, llegan a

ser participantes plenos (López & Weiss, 2007). Así, la legitimidad de participación es la característica que determina las formas de pertenecer a una comunidad, no sólo se trata de una condición necesaria para el aprendizaje, es también un elemento intrínseco al mismo (Lave & Wenger, 1991).

La periferialidad de los novatos no es simplemente un puesto desde el cual se observa, por el contrario, implica la participación en una serie de elementos constituyentes de una cultura, implica una manera de aprender en la que se absorbe y se es absorbido por una comunidad de práctica (Lave & Wenger, 1991). El aprendizaje desde este punto de vista, corresponde específicamente a la situación en la que ocurre y a la forma en que coparticipan en relación con los demás miembros de una comunidad de práctica (Anderson, Reder & Simon, 1996).

Comunidades de práctica

En sus trabajos iniciales, Lave y Wenger (1991) hacen una representación de comunidades de práctica en contextos informales; su caracterización abarca comunidades de parteras, sastres, navegantes de la armada de Estados Unidos de América, carniceros y alcohólicos. No obstante, sus aportes teóricos han sido la base para entender los fenómenos ocurridos al interior de diversos grupos de profesionistas, como el caso de la comunidad docente (Cannata, 2007, Monge & Méndez, 2006).

Es necesario profundizar sobre el concepto para saber a qué se refieren Lave y Wenger (1991) cuando hablan de una comunidad de práctica. El término no implica necesariamente un grupo identificable bien definido, no es requisito tampoco el que tenga límites sociales bien establecidos. Lo que implica es la participación de personas en un sistema caracterizado por cierto tipo de actividades, acerca de las cuales los participantes comparten la comprensión de lo que están haciendo, así como ciertos valores sobre lo que significa en sus vidas.

De esta manera, todos pertenecemos a comunidades de práctica, las comunidades de práctica están en todas partes (Wenger, 2001). Una comunidad de práctica se erige como una condición intrínseca para la existencia de conocimiento. Una comunidad de práctica es un juego de relaciones existentes entre tres elementos: personas, actividad y mundo; todo ello, en un espacio determinado, en un tiempo definido y en relación con otras comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991).

Desde esta perspectiva de comunidades de práctica, aprender en las prácticas propias de la comunidad incluye un compromiso mutuo; es decir, implica establecer una participación recíproca para formar parte de una colectividad. Es una empresa conjunta definida a través de la participación de las personas en las distintas actividades y que demanda además, una respuesta negociada, un repertorio compartido de formas de hacer, de decir y de actuar. Es a través del uso específico de artefactos y de todos aquellos productos materiales y no materiales, que la comunidad se distingue por medio de las prácticas que sus miembros realizan en la cotidianeidad (Wenger, 2001).

Lave y Wenger (1991) identifican a la participación en la práctica cultural en la que existe todo conocimiento, como un principio epistemológico del aprendizaje. La estructura social de esa práctica, sus relaciones de poder y sus condiciones para la legitimidad definen las posibilidades de aprendizaje. Definen por ende, la inserción de participantes plenos en una comunidad de práctica, así como sus formas de participación y de pertenencia.

Algunos aspectos contextuales

Todos los cambios en la estructura social provocados por la dinámica de la sociedad de la información, así como las necesidades inherentes a la época actual, las cuales definen la formación del nuevo ciudadano, invitan a reflexionar

sobre las consecuencias que conllevan en la reconfiguración de las instituciones educativas de nuestro contexto. Obligan a preguntarse por las prácticas escolares más adecuadas para hacer frente a este escenario y los cambios provocados en los roles de los distintos agentes educativos. Me surgen al respecto una serie de interrogantes: ¿está la escuela obligada a reformularse ante este panorama? ¿los recursos didácticos utilizados en la actualidad implican una formación diferente de los docentes? ¿cómo incursionan los nuevos docentes al campo laboral ante los retos que plantea la aceleración de recursos tecnológicos en las aulas?

Respecto a la primera pregunta, considero que las instituciones educativas han entrado en un proceso de transformación, quizá lento y quizá por inercia ante las condiciones actuales, pero un proceso al fin y al cabo que busca responder a los retos que plantea la llamada “sociedad del conocimiento”. Es evidente que los recursos didácticos que empleamos actualmente (o deberíamos emplear, según los lineamientos educativos) los docentes, no son los mismos que utilizábamos hace diez años en las aulas de nuestras escuelas.

Hoy en día, por ejemplo, en la educación primaria es común observar un ambiente determinado por el uso de herramientas tecnológicas. En el tercer ciclo (quinto y sexto grados), ha sido implementado desde hace algunos años el Programa Enciclomedia, cuyo propósito fundamental fue diversificar la enseñanza y mejorar los aprendizajes de los alumnos de este nivel educativo. Como dispositivo pedagógico, Enciclomedia articula múltiples procesos y componentes que tienen como eje los libros de texto digitalizados, enriquecidos con recursos multimedia, orientados a proporcionar variadas opciones al trabajo docente, que puedan alejarse de la vieja rutina de “leer el libro de texto gratuito” como única vía pedagógica (Elizondo, Paredes & Prieto, 2006).

Como dispositivo pedagógico, Enciclomedia articula múltiples procesos y componentes que tienen como eje los libros de texto digitalizados, enriquecidos con recursos multimedia, orientados a proporcionar variadas opciones al trabajo

docente, que puedan alejarse de la vieja rutina de “leer el libro de texto gratuito” como única vía pedagógica (Elizondo, Paredes & Prieto, 2006).

No obstante lo anterior, es verdad también que un aula puede estar bien equipada tecnológicamente y a la vez estar al margen del proceso de construcción de conocimientos. Es decir, la computadora y el software no es garantía de aprendizajes significativos, por lo que nos recuerda que el papel del docente recobra importancia, al desempeñarse como mediador entre la información, el recurso y el alumno. Sin duda, los escenarios en las aulas mexicanas están cambiando, pero es el docente, quien construye situaciones reales de aprendizaje.

Pero ¿cuál es el balance entonces en torno a los propósitos planteados por el programa? ¿se ha constituido realmente en una fuente de transformación de las prácticas docentes? La reflexión en este sentido no es sencilla, pues implica una evaluación de nuestro propio accionar con respecto al dispositivo y en relación a lo que hemos logrado en el aula. Implica una reflexión sobre los usos eficaces de esta tecnología, implica lo que Lion (2006) llama tecnoconocimiento, sólo así se lograría una comprensión más profunda. Con la representación que he realizado en este apartado, solamente quiero hacer evidente un par de cuestiones:

- a) La tecnología ha arribado a las aulas de docentes en servicio, en este sentido, automáticamente se ha convertido en una necesidad formativa para la mayoría de ellos.
- b) La comunidad docente ha sido “invadida” por artefactos desconocidos (tecnología), lo que ha provocado un desequilibrio en las prácticas de los participantes.

Este desequilibrio ha ocasionado a su vez, un vacío que ha facilitado la inserción de docentes noveles en la comunidad de práctica; es decir, en la comunidad docente.

La inserción de los docentes en la comunidad de práctica

Es innegable que el uso de tecnologías en nuestras casas ha precedido a su utilización en contextos escolares. Esta situación ejemplifica que el aprendizaje situado en la sociedad de la información ocurre como una consecuencia de la participación en ambientes formales e informales (Krumsvik, 2009). Mientras el uso de la tecnología por parte de docentes que se suponía tenían una participación plena en su comunidad se ha reservado para fines administrativos debido el desconocimiento hacia ésta (Monge & Méndez, 2006), los docentes noveles han sido participantes activos en los cambios sociales provocados por los dispositivos tecnológicos.

Si al argumento anterior le agregamos que en el proceso de formación de los docentes en la actualidad (hablo específicamente de la educación normal) se adquieren y desarrollan habilidades informáticas, puedo afirmar que su inserción a la comunidad de práctica ha resultado más sencilla que antaño. Investigaciones experimentales donde se comparan grupos de docentes formados de una y otra forma, han mostrado que docentes que adquirieron “competencias digitales” con anticipación, obtuvieron mejores resultados (Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizovic, 2004). Otros procesos investigativos señalan que las experiencias previas y el aprendizaje adquirido con antelación son de especial relevancia en la inserción y próxima trayectoria de los docentes en la comunidad (Andersson & Hellberg, 2009).

Resulta interesante percatarse que a pesar de las distintas experiencias tecnológicas experimentadas por docentes noveles y expertos, ambos grupos comparten la visión acerca de la importancia de la tecnología en los procesos educativos. La diferencia en el manejo de herramientas tecnológicas es evidente desde distintas perspectivas, pero lo más interesante de todo esto, es que entre participantes plenos y novatos hay un consenso común sobre la importancia de las

tecnologías en la sociedad actual, y particularmente, en los procesos educativos (Krumsvik, 2009).

Al respecto, Gargallo, Suárez y Almerich (2006) asumen que las actitudes de las personas, entendidas como disposiciones para valorar y actuar, son fundamentales para la integración: una actitud comprometida dinamiza el proceso y ayuda a buscar soluciones a los problemas. Este último elemento es el que consolida el proceso de inserción descrito hasta aquí: la progresión de una participación periférica legítima a una participación plena de los novatos. No olvidemos que la finalidad no es únicamente pertenecer a la comunidad de práctica, sino a partir de ahí, seguir en un proceso continuo de aprendizaje.

Recordemos también que la inserción de los docentes en la comunidad de práctica se ha producido debido al vacío cognitivo respecto a las tecnologías que experimentan los docentes expertos. Sin embargo, la participación plena involucra el constante aprendizaje sobre otros aspectos inherentes a la labor docente. Este aspecto complementa el conjunto de rasgos esenciales alrededor de los cuales se termina conformando la comunidad docente:

- a) Valores y creencias compartidas. Más allá de coincidir únicamente en la importancia de los dispositivos tecnológicos, la comunidad de práctica debe compartir creencias y valores en relación a la educación y los objetivos de aprendizaje.
- b) Responsabilidad por el aprendizaje de los alumnos. Una comunidad de práctica implica un compromiso colectivo, las instituciones educativas pueden crear excelentes comunidades docentes, pero no debe olvidar la responsabilidad por el aprendizaje de sus alumnos.
- c) Colaboración. La comunidad docente también requiere colaboración entre sus miembros para alcanzar la misión de la escuela. No se trata de compartir una

meta en común, implica la realización de actividades como un colectivo y el mejoramiento del trabajo del otro.

Comentarios finales

Lave y Wenger proponen una perspectiva del aprendizaje relacionada a las actividades de las personas en determinadas circunstancias que encierran una comunidad de práctica y enlazan la participación con la intervención activa de los individuos (participación periférica legítima-participación plena) en prácticas sociales; además, asumen que el aprendizaje en la práctica implica la existencia de un mutuo compromiso entre las personas.

Esta construcción teórica me permitió caracterizar el proceso de inserción de los docentes en una comunidad de práctica, no sin antes hacer una representación de las condiciones contextuales que determinan la realidad social, y la actualidad de las instituciones educativas principalmente de educación primaria. Los avances científicos y tecnológicos tienen cada vez más influencia en la vida cotidiana y el ámbito educativo no ha quedado exento de una aceleración en el uso de herramientas tecnológicas.

Dispositivos tecnológicos como Enciclomedia han representado un reto mayúsculo para que los docentes en activo desarrollen sus prácticas de manera adecuada; en contraposición, los docentes noveles son producto de la sociedad de la información de la que formamos parte; estas condiciones han permitido que la inserción de los docentes a las comunidades de práctica se facilite. Un hecho sin precedentes es que en las escuelas de educación primaria del medio urbano, a los docentes novatos se les han asignado tareas relacionadas con Enciclomedia o Red escolar por el conocimiento que tienen acerca de la tecnología; tradicionalmente, los grupos de quinto y sexto grados por ejemplo, habían sido atendidos por docentes expertos.

El dominio de la tecnología por parte de los docentes novatos, así como la buena actitud de los docentes expertos, son aspectos centrales que permiten a los primeros, transitar de una participación periférica legítima a una participación plena dentro de la comunidad de práctica; es decir, al interior de un colectivo docente en un espacio y tiempo determinados. Con el aprendizaje de otros aspectos relativos a la labor docente por parte de los novatos, la comunidad docente se consolida a través de valores y creencias compartidas, la responsabilidad con el aprendizaje de los alumnos y el compromiso mutuo.

Queda pendiente el compromiso de seguir estudiando de manera sistemática la participación plena de docentes considerados en un inicio como novatos en una comunidad de práctica. Me interesa especialmente indagar sobre su trayectoria docente y la forma en que enfrentan los nuevos retos que va planteando el escenario social y educativo. Resulta motivante investigar hasta qué grado son capaces de participar en situaciones novedosas, o por el contrario, si se envuelven en una actitud conformista de delegar responsabilidades.

Considero que la perspectiva teórica del Aprendizaje situado es importante para estudiar la trayectoria que abarca la conversión de un docente novato a un docente experto. Recordemos que en educación básica, hoy en día estamos inmersos en un contexto de reforma, y específicamente en educación primaria, nos encontramos en la antesala de la implementación de un nuevo programa tecnológico llamado Habilidades Digitales para Todos (HDT). Estas condiciones representan nuevos retos para los docentes que buscan insertarse en las comunidades de práctica; pero además, para aquellos que ya están insertos en ellas. De ahí que resulte apasionante seguir profundizando en este tema desde el enfoque del Aprendizaje situado.

Referencias

- Andersson, P. & Hellberg, K. (2009). Trajectories in teacher education: recognizing prior learning in practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), pp. 271-282.
- Cannata, M. (2007). Teacher Community in Elementary Charter Schools. *Education Policy Analysis Archives*, 15(11). Recuperada el 30 de noviembre de 2009 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n11/>.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO.
- Elizondo, A., Paredes F. & Prieto A. (2006). Enciclomedia. Un programa a debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(11), p. 215.
- Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Hafizovic, D. (2004). Situated learning in teacher training. *Zeitschrift für Paedagogik*, 5, pp. 727-747.
- Gargallo, B., Suárez, J. & Almerich, G. (2006). La influencia de las actitudes de los profesores en el uso de las nuevas tecnologías. *Revista española de pedagogía*, 233, pp. 45-66.
- Krumsvik, R. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Educ Inf Technol*, 13, pp. 279-290.
- Krumsvik, R. (2009). Situated learning in the network society and the digitized school. *European Journal of Teacher Education*, 32(2), pp. 167-185.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Argentina: Editorial Stella/La Crujía.
- López, S. & Weiss, E. (2007). Una mirada diferente a las prácticas. Un taller de electrónica en el CONALEP. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 35(12), pp. 1329-1356.
- Monge, J., & Méndez, V. (2006). El papel de la computadora en la escuela: contraste entre teoría y práctica en docentes costarricenses de primaria y secundaria. *Educación*, 30(2), pp. 47-62.

- Mordechai, B. (2005). Situated learning in “This high-technology world”. *Science & Education*, 14, pp. 367-376.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. New York: Bantam books.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 17 de junio de 2010, disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Anderson, J., Reder, L. & Simon, H. (1996). Situated Learning and Education. *Educational Researcher*, 25 (4), pp. 5-11.
- Kemp, S. (2010). Situated Learning: Optimizing Experiential Learning Through God-given Learning Community. *Christian Education Journal*, 7 (1), pp. 118-143.

GESTIÓN DE RECURSOS HACIA LAS INSTITUCIONES DONANTES: FONDOS PARA PROYECTOS DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL

Miguel Navarro Rodríguez. Profesor investigador de la Universidad Pedagógica de Durango. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1

52

Pedid, y se os dará; buscad, y hallaréis; llamad, y se os abrirá. ...
(Mateo 7: 7-8)

Resumen

Es necesario que existan Instituciones Donantes que apoyen los diversos proyectos de intervención en educación inicial y que tengan la disposición de ser gestores y administradores de los propios recursos del fondo económico que exista y que venga a permitir la capacitación, el desarrollo de la investigación y la realización de sus publicaciones.

Palabras Clave: *Instituciones Donantes, proyectos financiables, recursos económicos.*

Abstract

There need to be donor institutions supporting the various projects of intervention in early childhood education and have the disposition to be managers and administrators of the fund's own economic resources there and to come to allow training, research development and performance of their publications.

Keywords: *Donor institutions, bankable projects, financial resources.*

Lo primero... el desconocimiento ¿qué son las fundaciones donantes?

Cuando se trata de gestionar medios y recursos para el desarrollo tanto institucional como comunitario en entidades donantes no gubernamentales, esto a través de proyectos y propuestas de intervención financiables merced al concurso de las mismas, los profesores, directivos, académicos e investigadores empezamos por transitar en un terreno oscuro, minado, desconocido, estresante y las más de las veces infructuoso.

Quise remarcar el gestionar recursos en Instituciones Donantes no gubernamentales, tanto por una cuestión de delimitación, como porque los procedimientos para el concurso de proyectos a través de las instancias gubernamentales al menos para la educación superior, llámese el Conacyt federal o estatal, el PROMEP etc., se significan como vías etiquetadas a una población objetivo (Diario Oficial, 2009), con un perfil de formación específico, con una orientación hacia la formación de recursos en las universidades y la educación superior en lo general, sus fines son el logro de conocimiento, tecnología o transferencia tecnológica y no se enfocan de manera preferente hacia el desarrollo comunitario o hacia la intervención y/o apoyan a profesores de educación básica, esto debido a que la postulación institucional para el concurso de tales proyectos debe provenir de una Institución de Educación Superior (IES) o instancia de investigación con registro RENIECyT (Registro Nacional de Instituciones de Educación Superior, Ciencia y Tecnología).

Sin embargo si existen importantes áreas y ventanas para apoyar el desarrollo social, educativo y comunitario desde el gobierno federal, al respecto hay que consultar la base de datos de los programas federales y ventanas de apoyo, así como los procedimientos fiscales para los tipos específicos de apoyo requerido según reseña Villalobos (2004). Este tipo de financiamiento federal para el desarrollo se significa como otro gran marco, el cual para propósitos de este

documento pretendemos delimitar y en este caso dedicar nuestro abordaje solo para el financiamiento privado.

Recuperando este enfoque hacia el financiamiento privado, según Natal (2002), los gestores de recursos en las instituciones donantes (ID), arrastramos una serie de mitos y distorsiones de la realidad acerca de las mismas, de entre las cuales destacan: No hay instituciones donantes en México, Para recibir una donación de una ID, hay que ser estar conectado organizacionalmente con la ID, las ID no son importantes para el desarrollo, los recursos donados son ínfimos y marginales. El mismo Natal en su trabajo acerca de las instituciones donantes en México (2002), nos ofrece una caracterización fuerte de las ID y da respuesta mediante los resultados empíricos en su indagación, a la serie de mitos ya señalados.

Esta serie de mitos y falsas apreciaciones de las ID en México, han obligado a que se realicen estudios empíricos más profundos acerca de las mismas para destacar su naturaleza, características, metodología, estructura, monto, tipo de las donaciones y funcionamiento de las mismas. A este respecto, el estudio de Natal (2002), es de los primeros en mostrar una caracterización consistente. Sin embargo la investigación realizada por Berger et al (2009), presenta un panorama bastante preciso y detallado acerca del estado actual de las ID para el desarrollo comunitario en México.

De acuerdo al Sistema de Administración Tributaria (SAT, 2007) y revisando *el Directorio de Donatarias Autorizadas*, en 2007 hubo 5280 organizaciones de la sociedad civil con el estatuto de organizaciones donantes. Este número si bien sorprende cuando se desconoce el número de las instituciones donantes en México, sin embargo éste aún es pequeño debido al tamaño del país y al monto de sus recursos.

Para Berger et al (2009), éstas organizaciones de la sociedad civil (OSCs), adquieren el estatuto de Fundaciones Comunitarias (FDs), cuando actúan a

manera de puente entre las necesidades de los usuarios y los socios donantes hacia los cuales las OSCs dedican su atención para la gestión de recursos y donaciones. Por tal una Fundación Comunitaria se define como:

“Una organización de la sociedad civil que focaliza su trabajo en un área geográfica específica, responde a las necesidades diversas de su comunidad, trabaja para generar una amplia gama de recursos locales, es o está intentando convertirse en una institución donante y se esfuerza por permanecer durante el tiempo” (Berger, et al, 2009, p. V).

Un concepto adicional de fundación comunitaria en el sentido de fundación donante, nos es dado por Blair, Rubio y Sarvide (2003), cuando afirman que una fundación comunitaria es una organización civil que se crea bajo el supuesto del desarrollo social y opera a manera de un puente o nexo entre las personas que donan los recursos y medios y aquellas personas en condiciones de rezago y precariedad que los necesitan para su desarrollo. En este sentido, la fundación comunitaria actúa a manera de puente entre unos y otros, desempeñando el rol gestor y administrador de los recursos obtenidos para el desarrollo.

La anterior precisión nos mueve a preguntarnos: ¿Quién es la fundación donante, la organización civil o los socios donantes que son contactados y atendidos para su donación por dicha organización civil? La respuesta no da lugar a dudas, son ambos, la fundación donante es la asociación civil gestora y los propios socios donantes que aportan el capital o los medios de donación.

Podemos considerar a una dualidad de funciones en las instituciones donantes, cuando se afirma sobre lo que es este tipo de fundación:

Una organización privada no lucrativa y no gubernamental, con un fondo o un patrimonio principal, constituida con el propósito de atender necesidades sociales. Las fundaciones tienen dos grandes funciones: canalizar

donativos económicos a individuos, a organizaciones no lucrativas y a otras entidades; y/o proporcionar servicios, realizar investigación, organizar conferencias y hacer publicaciones (Cemefi, 2010, p.1).

Lo anterior significa que las fundaciones donantes no solo proporcionan recursos y medios para el desarrollo, esto es proporcionan donaciones, sino también otorgan servicios a distintos usuarios, entre ellos los educativos, intervienen en la capacitación, la investigación y realizan distintas publicaciones.

Videla (2007), por su parte y respecto al origen de las fundaciones comunitarias en México establece lo siguiente:

El concepto de fundaciones comunitarias, como fórmula de trabajo en lo social, se venía desarrollando en Estados Unidos desde hace muchos años. Sus acciones en ese país estaban más cerca de la filantropía que del desarrollo social, pero el desafío de recrearlo en la realidad mexicana a mediados de la década de los noventa parecía interesante y necesario, en un contexto donde no existían estructuras que permitieran una organización de segundo piso orientado a lo local y al apoyo de las organizaciones de la sociedad civil. Traer este modelo a la realidad mexicana era arriesgado, pues no existía el concepto ni la experiencia. Las acciones de desarrollo local de algunas ONG's necesitaban urgentemente de recursos. (p.2)

Como se puede apreciar, las fundaciones donantes se convierten en fundaciones comunitarias gracias a su misión enfocada al desarrollo del entorno en el cual operan, dichas fundaciones operan bajo la lógica de ser instrumentos para el desarrollo más que ser "benefactoras" de usuarios que requieren de un bien o un satisfactor, es decir, van más allá de la filantropía. Por lo que se refiere a México, se señala que no existía la estructura que permitiera la operación de las fundaciones donantes o comunitarias, tanto al nivel de la cultura como de la legislación social, sin embargo se apunta, eran estas organizaciones una

necesidad sentida para el logro del desarrollo local y la gestión urgente de recursos.

Ahora bien, respecto de la naturaleza y características de las organizaciones donantes en México, Berger et al (2009), apuntan algunos datos relevantes:

- Las FCs han incrementado las donaciones locales, en 2007 el 85% de los fondos recaudados, correspondió a fundaciones privadas nacionales.
- Catorce fundaciones comunitarias, reportaron información financiera que arrojó una suma de \$ 336.3 millones de pesos.
- Las Fundaciones comunitarias, al mismo tiempo que aumentan sus capacidades ayudan a desarrollarse a las organizaciones de la sociedad civil (OSCs).
- Todas las FCs canalizan recursos desde los donantes hasta los beneficiarios del desarrollo.
- Los financiamientos que otorgan son muy pequeños.
- Las FCs, son realmente jóvenes, el 86% tiene a lo sumo 12 años de vida organizacional.
- Las FCs tienen pocos recursos humanos, llegan a tener de uno a tres empleados y la mayor parte del personal es voluntario.
- Las FCs han desarrollado Consejos que trabajan en directrices escritas en sus documentos constitutivos y la mayoría de los consejeros se involucran en la gestión de recursos.

- Las FCs mantienen diversidad entre sus miembros, de entre los cuales: el 66% de los consejeros proviene de la empresa privada, el 14% de organizaciones de la sociedad civil, el 8% de la academia, el 4% del sector educativo y el 8% restante de otros sectores.

Respecto de las áreas de atención de dichas Fundaciones Comunitarias en México, Berger et al (2009), registran en ese orden descendente a: 1.- jóvenes, 2.- familias y mujeres 3.- niños y salud.

De acuerdo a Natal (2002), 54 de las fundaciones donantes en su estudio se dedican a atender el área de educación y capacitación, en tanto 37 de ellas se dedican al desarrollo comunitario y 33 se dedican a atender el área de la salud. Números intermedios en el tipo de fundación donante por área de atención, se registran como ejemplo: 22 se dedican a emergencias y desastres, 19 al desarrollo de infraestructura y 18 se dedican a fomentar la investigación, finalmente 17 de ellas promueven la filantropía y el voluntariado, en tanto otras 17 atienden el desarrollo ambiental.

El inicio, organizarnos e identificar nuestras fuentes de financiamiento

De acuerdo a la Junta de Asistencia Privada del Distrito Federal (2010), una vez instituida nuestra organización donante ante notario público, como una organización de la sociedad civil (OSC), cuya función, misión y objetivos se enfoquen al desarrollo educativo y a la intervención comunitaria, esto será realmente el verdadero inicio, el constituirnos como una fundación donante (FD), que actué a manera de puente entre los socios que donan y la población objetivo de la intervención, vía proyectos que atiendan las necesidades y problemas educativos de la comunidad.

El asunto que inmediatamente seguirá en la agenda de toda FD recién formada como la nuestra, es a la par que el diseño de proyectos, la procuración de fondos

para los mismos; a este respecto según señala Candanedo (2010), en materia de procuración de fondos no se trata solo de pedir, se trata en cambio de seguir una especie de metodología mínima que tome en cuenta aspectos esenciales como los que se enuncian:

- Posicionar la imagen social de la FD, trabajar por tanto en posicionar la marca institucional.
- Instituir sólidos Consejos de Administración, o “Patronatos” de la FD, que incorporen a potenciales donantes vinculados a otros donantes privados, se trata de que estos socios “abran la puerta” de dicho entorno de vinculación a la fundación donante.
- Establecer en los documentos normativos, las líneas estratégicas de acción de la FD y desde ahí anclar los diversos proyectos de intervención a diseñarse.
- Establecer acuerdos de vinculación con otras FD que ya tengan sustentabilidad organizacional e impacto comunitario y asistir a sus eventos posicionando la marca propia.
- Atender los aspectos técnicos del diseño en la elaboración de los proyectos de intervención haciendo énfasis en la identificación problemática, las estrategias de intervención y los criterios de evaluación, de forma que el proyecto sea financiable, integrar un resumen ejecutivo, que el proyecto sea ágil y atractivo, pero objetivo y cuadrado en lo metodológico.
- Integrar en el proyecto un apartado que responda a porqué es una oportunidad para el donante el ejercer su donación en nuestra fundación comunitaria y que a la vez explique el efecto multiplicador de su donativo.

- Seleccionar a los donantes institucionales o fundaciones privadas, estudiar formatos y fechas, integrar expedientes que respondan a convocatorias.
- Lograr en lo posible, una entrevista con el donante, entregar solicitud y proyecto.
- Ofrecer adicionalmente una garantía de transparencia e informes programados dentro del proyecto en cuanto a la operación de los recursos.
- En el proyecto proponer al donante, el financiamiento de uno o dos de sus componentes, mostrar el esquema de cooperación de otros donantes en la financiación general del proyecto. No procurar por tanto, grandes y únicas donaciones.

Como puede apreciarse, el logro de una financiación privada para nuestro proyecto de intervención requiere de determinada inversión en diseño organizacional – el constituir nuestra asociación civil- como del diseño de proyectos a la vez que realizar trabajo y gestión comunitaria, por tanto podemos reiterar que para la financiación de los proyectos es importante la identificación de nuestras fuentes de financiamiento, pero sobre todo el cultivo de las mismas, lo que implica acercarse, invitar, relacionar organizacionalmente a la FD con el potencial donante. Debido a lo anterior es que toma sentido el enunciado ya expresado por Candanedo (2010), respecto de que en materia de solicitud de fondos económicos no se trata solo de pedir.

Actuar sin una FD, como interventores a la caza de recursos para nuestro proyecto

Nos convertimos en cazadores de recursos cuando actuamos a manera de investigadores-interventores sin el respaldo de una FD, pero solicitando los recursos de las FD que tengan que ver con nuestro proyecto.

En este caso el cazador de recursos depende de su habilidad, conocimiento sagacidad y dominio técnico de su proyecto, a este respecto convendría tomar en cuenta las múltiples recomendaciones de la Sociedad Mundial para la Protección de los Animales, -una muy importante FD en el mundo- (WSPA, 2010, p. 2), que tienen que ver con las tres primeras características del interventor en busca de recursos: habilidades, conocimiento y sagacidad, veamos el grueso de dichas recomendaciones:

- ¿Conoce qué organizaciones apoyarán su proyecto específico?
- ¿Cómo prefieren dichas organizaciones que usted presente la aplicación?
- ¿Tiene usted algún vínculo con estas organizaciones, que pueda apoyar su aplicación?
- ¿Quién es el mejor contacto que usted puede hacer o con quién debe empezar a construir una relación?
- ¿Qué tipo de subvención ofrece? Ej. de capital o ingresos.
- ¿Qué restricciones han sido impuestas por el donante en relación con sus políticas? No tendría sentido si lo que usted solicita es algo que ellos no pueden darle o no van a apoyar.
- Analice qué tipo de proyectos han apoyado ellos en el pasado para que así usted pueda conocer sus intereses particulares y ajustar su enfoque acorde con eso.
- Todo en cuánto al tiempo: ¿Cuándo pasar la solicitud? ¿Cuánto tardarán en darle una respuesta?
- Investigue sobre otras organizaciones que hayan tenido éxito con sus aplicaciones.
- ¿Qué tipo de retroalimentación o qué clase de reporte solicitan ellos? Sea realista. ¿Puede usted cumplir con esos requerimientos? Por ejemplo, las subvenciones otorgadas por la Unión Europea, a menudo requieren un intensivo proceso de reporte.
- ¿Apoyan dos veces a la misma organización?

- Tome en cuenta si ellos esperan algún reconocimiento o beneficio en retribución por su apoyo, así usted puede incluir eso a la hora de elaborar su propuesta.

Como puede observarse, no estamos hablando aún del diseño de su propuesta, lo cual nos pone en el punto del dominio técnico que debe reflejar dicho documento. Al respecto, la misma WSPA (2010), establece orientaciones metodológicas esenciales como las que se enuncian para escribir un proyecto que solicite donación de fondos:

- a) **Planee su enfoque.**- Antes de diseñar su propuesta, Usted debe tomar en cuenta, aspectos como los que siguen:
- *Formularios de aplicación.*- ¿Cuenta la agencia donante con formularios de aplicación para vaciar en ellos su propuesta?, si es así haga lo que le piden y entregue dos o tres cuartillas según sea el formulario. Si ellos deciden que se anexe el proyecto, haga lo que se le indique.
 - *Fechas de convocatoria.*- ¿Está Usted en fechas apropiadas para aplicar? ¿En qué fechas se reciben propuestas y cuáles son sus límites de tiempo?
 - *¿Cuántos donadores busca Usted?*- si son más de un donante, cada uno de ellos debe tener una solicitud personalizada.
 - *Tamaño del donador.*- entre más grande sea la subvención solicitada y más grande sea el donante, se debe dedicar más esfuerzo y tiempo en preparar la propuesta, las organizaciones pequeñas no tienen tiempo de revisar mucho papel, si la subvención es grande y el donante también lo es, el proyecto deberá estar más detallado.

- *Tipo de proyecto.*- Existe la tendencia de muchas FD, de solo donar un concepto de su proyecto, bien proporcionar un bien o gastos de mantenimiento de x entidad, en este caso el adecuado manejo de la redacción de la propuesta puede presentar la solicitud como una oportunidad de promoción y difusión para la FD misma, a un bajo costo en comparación con el gasto ejercido.

 - *Enfoque personalizado.*- Redacte de forma amable y ágil, preferentemente tome contacto personal de forma previa a su solicitud con el donante, cultive dicha relación.
- b) **El contenido de su propuesta.**- generalmente los donantes requieren la siguiente información en los proyectos de solicitud de fondos:
- Resumen ejecutivo
 - *Acerca de su organización*, o referir en términos generales *acerca del proyecto*.
 - Objetivos del proyecto
 - Descripción del proyecto
 - Detalle de los beneficiarios del proyecto
 - Riesgos potenciales y una planeación acerca del manejo de dichos riesgos.
 - Sostenibilidad, demostrar que después de un determinado periodo, el proyecto puede ser auto sostenible.
 - *Apalancamiento*, qué impactos se busca se generan en participación, apoyo y compromiso de otras instancias en el proyecto.
 - *Medición del cumplimiento de objetivos*, cómo se medirá el logro de los objetivos, quien lo hará y cómo se reportará, ¿Cuales pueden ser los resultados probables?
 - *Presupuesto*, éste será revisado a detalle, por su potencial donante, no lo concentre en los pequeños detalles, centre su atención en los aspectos capitales, que sea dicho presupuesto claro, concreto y exacto, de forma que se justifique cada uno de los gastos.

¿Por dónde empezar? revisemos algunas Fundaciones Donantes en México

Los pasos de identificación de la fuente donante y de diseño de las propuestas a ser financiadas, lo que ya se han señalado en la anterior aproximación, se complementa cuando focalizamos a una Fundación Donante en específico, atendiendo a su tipo y orientación de sus áreas de atención, buscamos su página Web, accedemos a sus manuales de diseño de propuestas o bien a sus convocatorias y requerimientos. A este propósito sirve la tabla No. 1, sobre algunas de las principales organizaciones donantes en México.

Tabla No. 1 Principales fundaciones donantes en México

Fundación	Activos en MD	Monto anual de donaciones
Fundación Grupo Carso	3,000	
Fundación Teletón		45
Fundación Telmex	1000	
Nacional Monte de Piedad	800	200
Fundación Gonzalo Rio Arronte	600	
Fondo Mexicano para la conservación de la naturaleza	1000	5
Fundación Mary Street Jenkins	80	1.3
Becas Magdalena o Viuda de Brookman	40	
Fundación BBVV Bancomer		15
Fundación Walmart		13

Comité Cívico de los Distribuidores de Ford		5
Fundación del Empresariado Chihuahuense	3	6
Fundación Merced		7
Compartir Fundación Social		5
Fundación Manuel Arango		4
Fundación Mexicana para la Salud	3	
Corporativa de Fundaciones		1
Fondo Nestlé para la nutrición		1
Fundaciones Pfizer		1

Fuente: Cemefi (2006)

Podemos apreciar que existen fundaciones mexicanas con un monto considerable en millones de dólares destinados al desarrollo social y educativo, tal es el caso de la Fundación Telmex y la Fundación Bancomer, si bien en términos de la educación, la mayoría de los apoyos se destina a becas -caso Bancomer- y a infraestructura tecnológica de escuelas -caso Telmex- sin embargo existe una área de atención al desarrollo social de sectores marginales, el cual se puede cubrir diseñando proyectos que se vinculen a ese campo a través de la nutrición infantil en la educación inicial, es decir, la construcción de espacios para la educación inicial y la atención a la nutrición infantil enmarcan perfectamente en programas de desarrollo social de sectores marginales, ejemplo es el programa “para los que se quedan” de la Fundación Bancomer. (Fundación Bancomer, 2010).

Actualmente existen de acuerdo a Cemefi (2010), un total de 170 entidades donantes en México y se puede solicitar el directorio completo de dichas Fundaciones en La Dirección de Publicaciones del Cemefi. Sin embargo, en un enfoque complementario de búsqueda de instituciones donantes, ya en específico para la educación inicial y en el ámbito internacional, es conveniente consultar la base de datos del Proyecto Milenio (2010), la cual engloba a entidades de cooperación internacional, financiamiento de proyectos, convocatoria de becas, premios y fondos.

Al acceder a dicha base de datos y agregar en el buscador el equivalente en idioma inglés a la educación inicial (Child Care), aparecen instituciones donantes de ese subcampo, tales como el programa donante Alive & Thrive, el cual se enfoca a combatir la desnutrición infantil a través de financiar diversos proyectos en esa área.

Adicionalmente, la web childcare.net (2010), proporciona información y una metodología resumida en 8 pasos para obtener fondos de organizaciones donantes en el ámbito internacional. Por otra parte, es posible acceder a la base de datos AVINA IDB (2010), la cual proporciona un directorio de 548 fundaciones donantes internacionales enfocadas por grupos de ellas, a cada una de las regiones de América Latina.

En este mismo tenor, es posible acceder a la base de datos de la World Fish Center (2009), que acaba de publicar un directorio sobre fundaciones donantes, el cual se denomina Compendio de Oportunidades de Financiamiento para la Investigación, Educación y Desarrollo de Proyectos en América Latina, en esa base de datos se ofrecen datos de 160 fundaciones donantes, muchas de las cuales se enfocan al desarrollo y financiamiento de proyectos educativos en América Latina, lo importante de esta base de datos es que contiene la

información que requerimos para aplicar a los fondos de cada convocatoria anual, de entre ellos la dirección, el contacto, la página web etc.

Podemos concluir que la identificación de la fuente donante, nacional e internacional y el acceso a sus convocatorias debe ser un proceso cuidado que va paralelo al diseño de la propuesta, de acuerdo a los manuales previstos por dichas organizaciones y que tendremos más posibilidades de éxito si invertimos de forma previa en la constitución de nuestra propia organización donante intermediaria entre los socios donantes y los usuarios o población meta de nuestros proyectos de intervención educativa.

Referencias

- AVINA IDB (2010). Índice de donantes para América Latina (Base de datos). disponible en: <http://www.indicedonantes.org/organizations/d> fecha de consulta: 12 de septiembre de 2010.
- Blair, R. M. Rubio, L. Sarvide (2003). Fundaciones comunitarias, ejercicio de ciudadanía. Disponible en: <http://www.wingsweb.org/download/FC.Ejercicio%20de%20ciudadania.pdf> Fecha de consulta: 30 de julio de 2010.
- Berger, R., Bermúdez, D., Carrillo, P., Tapia M. (2009). Fundaciones comunitarias en México: Un panorama detallado. México: Teamworks. Alternativas y capacidades.
- Candanedo A. (2010). Procuración de fondos: no se trata sólo de pedir. Sesión Taller 12 horas, 14 y 17 de mayo de 2010. Junta de Asistencia Privada del Distrito Federal. Documento de trabajo.

- Cemefi (2010). Preguntas frecuentes. Disponible en: http://www.cemefi.org/spanish/index.php?option=com_content&task=view&id=2&Itemid=4 Fecha de consulta, 25 de agosto de 2010.
- Cemefi (2006). Directorio de Fundaciones y Entidades Donantes en México. Documento interno Cemefi (2006).
- Diario Oficial (2009). ACUERDO número 526 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). México, 30 de diciembre de 2009.
- Fundación Bancomer (2010). Programa “Para los que se quedan” disponible en: http://www.bancomer.com.mx/nuestrom/nuemu_funbb_edu_comun.html Fecha de consulta 10 de septiembre de 2010.
- Junta de Asistencia Privada del Distrito Federal (2010). Programa de Capacitación 2010 para Instituciones de Asistencia Privada. Disponible en: http://www.jap.org.mx/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1341&Itemid=99999999
- Natal, A. (2002). Las instituciones donantes en México, mitos y realidades. México: El Colegio Mexiquense.
- Proyecto Milenio (2010). Cooperación internacional, financiamiento de proyectos, convocatorias de becas, premios y fondos. Disponible en: <http://proyectomilenio.com/documentos-publicaciones-de-las-autoras/> consultado el 10 de septiembre de 2010.
- Videla, G. (2007). Fundaciones comunitarias en México. - el caso de Comunidad A.C- Disponible en: http://www.mesd.net/grupcies/boletin/ArticuloIII_Edic_54.pdf fecha de consulta: 3 de agosto de 2010.
- Wildcare.net (2010) Live well with wild life, Donate now, disponible en: <http://www.wildcarebayarea.org/site/PageServer?pagename=DonateNow> fecha de consulta, 20 de agosto de 2010
- World Fish Center (2009). Compendium of funding opportunities, for research, education and development projects in America Latina. The World Fish Center Compendium No. 2019 Penang Malaysia.

WSPA (2010). Asociación mundial para la protección de los animales, *Fundación Donante*. Disponible en: <http://animalsindisasters.typepad.com/wspa/2010/01/earthquake-in-haiti-preparing-to-respond.html> fecha de consulta: 10 de septiembre de 2010.

IMPORTANCIA DE LA VINCULACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Dr. Luis Manuel Martínez Hernández. Asesor de la Universidad Pedagógica de Durango y Catedrático de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

70

Resumen

Es de vital importancia que las universidades ajusten su normativa, para potenciar las actividades de vinculación y para que éstas cuenten con marcos que garanticen su reconocimiento y continuidad. Para efecto de no incrementar la confusión sobre lo que podría entenderse por vinculación en un país como México y en unas circunstancias de profundo cambio en las universidades, nos restringiremos a los textos elaborados por investigadores mexicanos que han abordado de manera sistemática este tema.

Palabras Clave: *vinculación, proceso innovativo, instituciones de educación superior.*

Abstract

It is vital that universities comply with its regulations, to enhance outreach activities and to have these frameworks to ensure their recognition and continuity. For the purpose of not increasing confusion over what could be understood by association in a country like Mexico and in circumstances of profound change in the universities, we will restrict ourselves to the texts by Mexican researchers have systematically addressed this issue.

Keywords: Bonding, the innovative process, institutions of higher education.

Al utilizar el término vinculación, habitualmente se enfatiza a la relación entre las universidades e industrias, comercios y otras empresas de servicios, preferentemente privadas. Esta dimensión se destaca por los procesos de globalización e integración industrial, comercial y financiera. Sin embargo, no deben perderse de vista otras dimensiones igualmente esenciales que se refieren al desarrollo social y político, al mejoramiento continuo de los sistemas tradicionales –como los democráticos y de justicia–, y a la adecuada integración de valores y tradiciones locales con los de otras naciones, constituyendo ricas y novedosas síntesis culturales alejadas de extremos y radicalismos.

La vinculación es un término muy utilizado actualmente, un acercamiento a el es la de unir o relacionar una persona con otra o un objeto con otro, otro es el de perpetuar o continuar una cosa. Vincular.

Relación entre dos o más objetos, acontecimientos o variables cualesquiera, que puede definirse como una simple vinculación recíproca no causal entre sus características o propiedades, cuya intensidad puede medirse mediante una comparación estadística de la frecuencia con que aparecen ambos factores.

Campos (2005) trata de establecer un acercamiento a este término y plantea que la función de vinculación en las Universidades, en principio se debe a que cuando se le ha intentado definir se hace en términos sumamente generales; además, alrededor de esta función existe una polémica en cuanto a dos aspectos:

En el sentido histórico relacionado principalmente con el momento de su origen, la relación docencia-investigación es una concepción que se comenzó en el siglo XIX, como lo plantea Espinoza (2010) tiene como origen la reforma de la universidad alemana a principios del siglo XIX, y está vinculada al nombre de Alexander Von Humboldt. De ahí se extendió al resto del mundo, estableciendo premisas y criterios de vinculación entre la producción y divulgación del conocimiento, con las siguientes características:

- En los niveles más avanzados del sistema educativo, los docentes dedicados ellos mismos a la investigación, deben entrenar a los estudiantes para la investigación haciéndolos participar en la misma.
- Los laboratorios y seminarios son los espacios privilegiados para que los estudiantes aprendan a investigar, buscando respuestas a problemas de investigación especificados por los profesores o por ellos mismos. De esta manera trabajan a la par, buscando de común acuerdo la verdad para dar lugar a un nuevo conocimiento.
- La investigación se convierte en el eje central del trabajo académico. La investigación se vuelve un modo de instrucción.
- En el papel del estudiante se funden investigación y aprendizaje ya que la actividad de la investigación se transforma en un modo de estudio. De esta manera, al orientar tanto a profesores como estudiantes, la investigación reúne docencia y estudio en una red interminable de compromiso con el avance del conocimiento.

Esta forma de ver a la triada investigación-docencia-vinculación, tiene como base la realidad de la educación superior en la Alemania del siglo XIX, en donde las universidades pequeñas con grupos pequeños que permitían la relación directa y cotidiana de alumnos y maestros.

Así, los múltiples centros educativos universitarios, que no tenían una tradición y prestigio como por ejemplo la universidad de Frankfurt tenían la oportunidad de defender el nuevo conocimiento a que se le estaba dando origen.

Asimismo, las nuevas universidades que estaban creándose dentro de una sociedad pujante contribuyeron al desarrollo económico y la unidad nacional. De esta forma, los grandes productores de conocimiento científico y humanístico en el siglo XIX se encontraban en

Alemania, en donde la producción de conocimientos como la investigación, será el eje y el éxito del sistema educativo de estos dos países.

En el plano de los conceptos existen dos concepciones, las cuales se conforman en diversas formas y enfoques de entender lo que es la vinculación.

Campos (2005), en un artículo que escribe, toma la posición en donde prevalece la idea de que la vinculación alude siempre a las relaciones que existen –o deben existir- entre la universidad y la sociedad de las cuales forma parte, además de considerar a la vinculación como axiológicamente positiva, como una función deseable o un elemento de “virtud” en las instituciones de educación superior.

Un poco de historia

Si nos remontamos un poco a la historia de este concepto, existen dos vertientes, la primera considera que la vinculación existe desde que la actual universidad surgió, es en este sentido que la vinculación tiene características constantes a lo largo del tiempo y del espacio el cual no pierde vigencia en el tiempo y el espacio que se puede adaptar a cualquier universidad.

La otra posición considera que la vinculación debe entenderse como un proceso histórico definido por las condiciones sociales de cada momento. De esa manera, sería de esperar que hubiera diversos modelos, definidos en cada caso tanto por el momento histórico, como por las circunstancias concretas de cada institución.

Existe una gran cantidad de artículos y libros que reseñan la experiencia de vinculación en las universidades norteamericana o europeas; sin embargo, sus procesos son tan radicalmente diferentes a lo ocurrido en México que no parece sensato tomar estas experiencias como modelos a seguir en relación con las estrategias de vinculación que se pudieran pensar para nuestro país. No obstante, es frecuente escuchar planteamientos que orientan las actividades de vinculación al seguimiento del modelo norteamericano.

Para efecto de no incrementar la confusión sobre lo que podría entenderse por vinculación en un país como México y en unas circunstancias de profundo cambio en las universidades, nos restringiremos a los textos elaborados por investigadores mexicanos que han abordado de manera sistemática este tema.

Es importante resaltar que (Gould Bei, 1997) en Campos (2005) plantea que la vinculación ha formado parte del terreno de la educación superior por más de un siglo, aunque para Gould Bei en muchos países las antiguas universidades clasistas se resistieron durante mucho tiempo a la creación de “enlaces”. El origen de la universidad contemporánea y, por ende de la vinculación, sería a finales del siglo XIX.

Moreno (1998), hace una historia importante de resaltar ya que en el año de 1910 Justo Sierra introdujo la idea de que la actividad académica de la educación no debería permanecer ajena a las necesidades sociales y a la problemática del país, a la extensión de la enseñanza superior y de la investigación hacia la sociedad.

La vinculación se puede tener desde la visión de la perspectiva institucional, a este respecto están los estudios de Etzkowitz y Webster (1991) que establecen la distinción entre dos momentos dentro de la relación entre universidad y sociedad: el de la primera revolución, que tuvo lugar en el siglo XIX, cuando se integró la investigación a las universidades como otra de sus tareas sustanciales, y el de la segunda, que se vive actualmente y que implica que las universidades asuman nuevas responsabilidades económicas con la sociedad, además de ofrecer educación y realizar investigación.

Esa es una razón para asumir un nuevo rol en donde las instituciones de educación superior formulen nuevas políticas y estrategias que les permitía establecer una interacción distinta con el sector productivo.

Carlos Payán (1978), ex director de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), sitúa el origen de la vinculación en México

en los años setenta del siglo XX, junto con el inicio de una política de investigación en las universidades de nuestro país.

El problema que se tiene es que no puede haber una vinculación adecuada si no existe una vinculación real entre la escuela y la empresa los cuales puedan ser aplicables a procesos de la vida real.

Payán (1990) observa que la posibilidad de relación entre la planta productiva y la universidad se convertiría en una función verdaderamente viable. De modo que antes de esta fecha la vinculación podía definirse como prácticamente inexistente o como una actividad que estaba en proceso de conformación. Para este autor la vinculación es un proceso que en ese momento vivía una fase más de su construcción.

Campos (2005) plantea en su artículo lo siguiente: “existe una corriente de investigadores que han sembrado la inquietud de que la vinculación es realmente una nueva función de la universidad moderna y no una subfunción derivada de las actividades sustantivas tradicionales. Dichos académicos se ha aglutinado en torno a Leonel Corona y un grupo de investigadores del doctorado en Economía de la Tecnología, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ellos sostienen entre otras cosas que:

Debido a la creciente convergencia entre investigación científica y el desarrollo tecnológico, una de las funciones de las universidades, la de producir conocimiento, tiene que tomar significados también nuevos (...) En realidad se requiere de un esfuerzo que incluya acciones gubernamentales, de agentes y actores de los sectores productivos y del llamado sistema de ciencia y tecnología. Aunque el mismo proceso de vinculación es deseable, no es fácil de definir ni de implantar (Corona, 1994, p. 123).”

Algunos otros autores consideran a la vinculación como un contenido básicamente económico, consideran que la vinculación se resuelve exclusivamente mediante un acercamiento físico con la sociedad (visión fiscalista, que también está fuertemente asociada a una visión asistencial) y por último que es una nueva función sustantiva de las

universidades.

El término *vinculación* se ha puesto de moda en la última década. Forma parte de la jerga de los especialistas en educación superior para aludir con un nuevo matiz a la misma dimensión que denotan los términos *difusión* y *extensión*. No obstante, el uso frecuente y restringido del término lo limita a las relaciones de las IES (Instituciones de Educación Superior) con industrias u otras empresas del llamado sector productivo de la sociedad. En los últimos años se han realizado múltiples cursos, talleres y otras actividades de vinculación en los que se ha manifestado esa conceptualización (Martínez Rizo, 2000).

La perspectiva internacional

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) recomienda a las universidades fortalecer las funciones de servicio a la sociedad, especialmente aquellas orientadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades. Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo mediante la participación en los órganos rectores de las IES, ampliar las posibilidades de aprendizaje profesional y combinación de estudios y trabajo, intercambio de personal y revisión de planes de estudio mejor adaptados a la práctica profesional y para aprender a emprender” (UNESCO, 1998). Esto es, vincular el proceso formativo y de generación y distribución del conocimiento que realizan las IES con las necesidades y requerimientos presentes y futuros de las organizaciones productivas y sociales en general.

También se ha definido a la vinculación como “el proceso integral que articula las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la cultura, así como los servicios de las instituciones de educación superior, para su interacción eficaz y eficiente con el entorno socioeconómico” (Gould, 2002), esto es generar enlaces efectivos y de beneficio mutuo entre la universidad y las empresas, como una parte importante de la vinculación, pero no limitarse a estos vínculos, sino que ampliarlos hacia todos los sectores sociales y a todos los ámbitos de la realidad.

La perspectiva mexicana

Desde el año de 1995 La ANUIES a través de su Programa Nacional de Extensión de la Cultura y Servicios, plantea que las instituciones de educación superior que han emprendido en el transcurso de esta década un conjunto de programas para elevar la pertinencia de los servicios que brindan, han puesto particular atención a aquellos orientados a estrechar los vínculos con los sectores social y productivo.

De aquí se deriva que el área de vinculación tiene como objetivo mantener relaciones de cooperación con el entorno especialmente con los sectores productivos, de servicios, gubernamental y educativos, con el propósito de trascender en el ámbito estatal, nacional e internacional en materia de docencia, investigación y extensión, lo que le permita a la universidad potenciar el desarrollo de servicios de educación continua y de la industria, fortaleciendo la imagen institucional y la generación de recursos adicionales.

La prestación de servicios externos comprende las siguientes modalidades:

1. Educación continua: cursos cortos, talleres de entrenamiento y capacitación, seminarios, diplomados, etc.
2. Servicios tecnológicos: estudios y proyectos técnicos, hosting, diseño, desarrollo e implementación de sistemas, diseño, desarrollo e implementación de sistemas de telecomunicaciones, sistemas de información, implementación y pruebas de servicios virtuales, consultorías y asesorías, servicios de laboratorio virtuales y edición de medios, multimedios e hipermedios, etc.

Objetivo

Promover y realizar estudios a solicitud de empresas públicas y privadas y del Estado para realizar convenios de asistencia y/o cooperación científica y/o tecnológica con otras

instituciones, compilar información y generar bases de datos que le permitan a la sociedad en general tener un acercamiento a las TIC'S.

ANUIES plantea la importancia de actividades como la creación de Departamentos de vinculación, la realización de foros nacionales y regionales de vinculación y reuniones específicas para la concertación de acciones de las IES con el sector productivo, así como la organización de cursos de capacitación para la creación de unidades de vinculación y de gestión de la vinculación, entre otras actividades que han propiciado el mejoramiento de la vinculación con el sector productivo.

Aunque la vinculación tiene una gran importancia en las actividades académicas de las universidades y en particular a las de investigación y desarrollo tecnológico con el quehacer de los sectores social y productivo, en la actualidad sin embargo se observa que en muchas instituciones educativas estas actividades no son tan importantes y muchas veces no se toman en cuenta a pesar de que estas acciones sean consideradas elementales por lo que se refiere a la calidad y trascendencia de sus resultados.

Pessaq (2004) nos dice que las relaciones entre universidad y pequeñas empresas no han sido históricamente fructíferas ni habituales. Una causa de esta cónica deficiencia institucional, ha sido la inadecuada o insuficiente forma contractual para realizar proyectos conjuntos.

Aunque la Universidad y el sistema científico-tecnológico en México han sido sostenidos por el gobierno principalmente, es aquí en donde la sociedad mexicana ha aportado recursos que permanentemente contribuyen para su sostenimiento a través de los impuestos. Muchos de estos recursos son potencialmente aplicables al mejoramiento de la producción del sector de las empresas, así, la incorporación de profesionales universitarios a las empresas del sector es la vía tradicional de proyección social de la Universidad.

La misión de la universidad pública es ser una institución formadora de profesionistas que como ciudadanos y personas comprometidas con su país, su estado y su localidad, pongan

sus conocimientos y sus capacidades al servicio de la sociedad para resolver sus problemas. La finalidad del sector productivo es generar los bienes y servicios que satisfagan las necesidades de la población local, nacional y mundial, con el empleo justo y respetuoso de las personas y de la naturaleza. Así, tanto las universidades como las organizaciones que forman el sector productivo, tenemos el compromiso de atender necesidades sociales, por lo que sumar esfuerzos y lograr apoyarnos para conseguir nuestros objetivos es también una necesidad. (Padilla 2004).

Pero sin embargo, las universidades - además de enseñar e investigar - debe estar relacionada y trabajar con las empresas, aportando sus conocimientos, el trabajo técnico y de investigación y desarrollo a las instituciones que lo soliciten. De este modo, se fortalecerá la creación de riqueza y fuentes de trabajo con un aporte explícito de la universidad.

El cumplimiento de esta función adjetiva de la universidad, le permitirá tener otra alternativa para que le sea de gran utilidad a la sociedad. También la relacionará con la realidad local, nacional e internacional y los problemas actuales de la sociedad del conocimiento, de esta manera, podrá acentuarse el aporte universitario a la resolución de problemas que se dan en esta sociedad globalizada. Pero esta relación será biunívoca, pues las empresas comprenderán la importancia y la potencialidad creativa de la universidad. El resultado de esta relación será benéfico y enriquecedor tanto para la universidad como para la empresa, lo que implica que al verse estas dos instancias beneficiadas, por consecuencia será también beneficiada la sociedad mexicana.

Es por ello necesario resaltar que en muchas ocasiones no se ha dado la importancia adecuada a este tipo de acciones ya que una gran mayoría de personas piensan que son de carácter externo a las Instituciones de Educación Superior, por lo mismo, no han propiciado el desarrollo efectivo de la vinculación.

Ante lo cual, es importante mencionar algunas de las causas por las que no se ha llevado a cabo el proceso de vinculación con el que las micro, mediana y pequeñas empresas (ya sean

públicas o privadas) no tengan una cultura hacia la innovación: la visión local y no de globalización de personas inmersas en las instituciones de educación superior que bloquean este tipo de proyectos, el que las empresas sociales y productivas no conozcan la oferta de bienes y servicios producidos en las instituciones de educación superior y centros de investigación y desarrollo, la preferencia de las grandes empresas para vincularse con organismos externos, la falta de un ambiente adecuado que le permita a la empresa la incorporación de avances tecnológicos, la demanda de los mismos y la vinculación con los centros de investigación de las universidades, el casi nulo financiamiento para la investigación, la relación docente académico-universidad-empresa es casi nula, entre otros.

Cabe resaltar que en 1992, como resultado del estudio producto del convenio entre la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES y la Dirección General de Desarrollo Tecnológico de la Secretaría de Comercio y Fomento Industrial (SECOFI) del gobierno federal, se planteaba como una propuesta que podrían impulsar estas dos instituciones “que las IES modifiquen sus estrategias de formación de profesionales, demandando tal vez, que los alumnos cubran un tiempo de ejercicio práctico, equivalente al de enseñanza teórica, que tenga como uno de sus objetivos lograr una participación propositiva por parte del estudiante. Algunas IES han concertado ya proyectos de estadias estudiantiles en empresas o dependencias, con ese fin. El reconocimiento social a este tipo de convenios, como prerequisite para la certificación profesional, contribuiría a institucionalizar esta práctica” (Taborga, Casillas y Acuña, 1992).

Es así que ANUIES (1995) plantea que los programas de vinculación de las IES permiten acercar entre sí las fuentes del conocimiento científico-tecnológico con las unidades de producción de bienes y servicios, proceso que beneficia a las instituciones y a los sectores productivo y social.

Los principales rasgos que se distinguen para el desarrollo académico de la vinculación son los siguientes:

- La existencia de cuerpos académicos multidisciplinarios e interdisciplinarios que participen en actividades de generación y aplicación de conocimientos con un alto grado de consolidación y con vocación en el desarrollo de las acciones de vinculación.
- La creación de Comités de Vinculación, patronatos y fundaciones, con la participación del sector privado y gubernamental, que permiten promover, desarrollar y evaluar programas de vinculación tendientes a identificar demandas de desarrollo del sector productivo.
- La existencia de políticas y estructuras institucionales flexibles para el desarrollo de los proyectos de vinculación y esquemas de evaluación apropiados del producto resultado de ellos.

Asimismo, en este programa de extensión de los servicios y la cultura de ANUIES se ubican los siguientes beneficios de la vinculación:

- Permite abrir nuevas fronteras del conocimiento y fortalece los programas de licenciatura y posgrado.
- Las prácticas profesionales, el servicio social, las estancias en las empresas, los servicios de asesoría y consultoría, la realización de proyectos de investigación para el desarrollo de procesos y productos, los programas de formación de investigadores para resolver problemas específicos del sector productivo y otras modalidades de vinculación, permiten evaluar, reestructurar y actualizar el diseño y contenido de los planes y programas de estudios.
- Con la práctica de la vinculación, el proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta a aplicar los conocimientos teóricos con la práctica laboral.
- La vinculación impacta positivamente en los procesos de administración, producción, comercialización, capacitación y calidad de los productos del sector productivo.

- La vinculación es un proceso que conduce a superar estereotipos, romper con distanciamientos, establecer mecanismos de comunicación y colaboración mutua entre los sectores.
- Las instituciones de educación superior al relacionarse con el sector productivo, amplían sus posibilidades de modernizar su infraestructura académica.
- La generación de recursos financieros, como resultado de las actividades de vinculación, complementan el presupuesto ordinario de las instituciones.
- La vinculación es una estrategia de pertinencia social de las instituciones de educación superior.

El Proceso Innovativo y sus Restricciones

Tidd, Bessant y Pavitt (1997), identifican cuatro aspectos que diferencian al innovador exitoso del resto de las empresas.

- 1- Contexto organizacional de apoyo
- 2- Estrategia de innovación
- 3- Vínculos externos e internos
- 4- Mecanismos de implementación del cambio

Aunque todos son importantes los mecanismos de implementación y cambio son una parte fundamental ya que esta vinculado a la gestión de la innovación.

Así Tidd, Bessant y Pavitt (1997), muestra que la gestión de la innovación en las empresas puede reconocer tres procesos genéricos para la misma. En primer lugar, el monitoreo del ambiente o entorno donde se desenvuelve la empresa. En segundo lugar, la asignación de recursos para el desarrollo de la innovación. Por último, la implementación de la

innovación. Este último resulta ser especialmente crítico.

Por su parte, estos tres procesos se ven restringidos y condicionados por una serie de factores tanto endógenos como exógenos a las empresas. Los factores endógenos vienen dados por la estrategia de innovación de las empresas y sus condicionantes, mientras que los factores exógenos tienen que ver con los vínculos establecidos entre la empresa y el mercado, los consumidores o usuarios, los proveedores, los competidores y otros actores del entorno.

Por lo tanto, la estrategia de innovación de la empresa y sus formas de vinculación con el medio (rutinas), constituyen otros dos puntos esenciales para el éxito empresarial en el campo innovativo.

Por último, el contexto organizacional de apoyo es generalmente entendido como un ambiente en el cual las ideas creativas pueden emerger y ser efectivamente implementadas. Sin ese ambiente propicio el desempeño innovativo de la empresa tiende a ser subóptimo.

Así, dentro de las rutinas organizacionales que llevan a cabo las universidades se encuentran las rutinas de vinculación con otras empresas o universidades. En la actualidad, la literatura que habla sobre este tema sugiere que el éxito de los productos, nuevos productos o servicios que lanzan las empresas al mercado depende de atender las necesidades de los clientes y de un involucramiento efectivo de los usuarios.

Se ha observado que las empresas colaboran unas con otras en el desarrollo de productos y servicios (alianzas, acuerdos de licencias, convenios, colaboración, entre otros) que le permiten tener un mejoramiento en la eficiencia, flexibilidad, acceso a tecnologías, acceso a recursos, proyectos de innovación e investigación y mercados complementarios.

Se puede observar que hay dos tipos de rutinas de vinculación: con el mercado (específicamente, los clientes y en particular con los usuarios avanzados) y con otras empresas (alianzas, convenios).

Las actividades relacionadas con el *marketing de algún producto o servicio producido por cualquier empresa pública o privada* requiere de la vinculación con los clientes para poder ofrecer el producto requerido, así por ejemplo, tenemos el caso del sistema virtual de la Universidad Juárez del Estado de Durango, los productos ofrecido son servicios tecnológicos y educativos, y estos dependen directamente de las características de la tecnología involucradas en el desarrollo de nuevos modelos educativos y la implementación de Las Tecnologías de la Información y Comunicación para su explotación en el mercado ya sea empresarial o educativo, pero en el caso particular de la UJED, este tipo de productos es de por si complejo ya que involucra una parte filosófica, otra pedagógica y una de herramientas computacionales tanto de software como de hardware.

Así, los estándares del *marketing* no son las más adecuadas para desarrollarlos y comercializarlos, ya que debe tenerse en cuenta la madurez de los mercados y la tecnología.

Tidd, Bessant y Pavitt (1997) nos habla del término que está adaptado del inglés “architectural”

En el caso de los bienes arquitecturales (mercados nuevos y tecnologías existentes) la clave está en expandir la participación en ese mercado que se está desarrollando. Una forma es, por ejemplo, a través de la identificación y explotación de dichos mercados específicos como en este caso son las universidades y las instituciones de educación como lo es la Secretaría de Educación Pública del Estado.

Asimismo, los bienes tecnológicos son aquellos donde se aplican nuevas tecnologías a productos existentes. En el caso de estos bienes los productos son virtuales, que no son tangibles para muchas personas como lo es por ejemplo el Hosting que es la renta de un espacio virtual, pero lo que se renta son electrones.

La tecnología provee una ventaja de costos o desempeño, pero se debe asegurar que la nueva tecnología es superior a la existente en al menos un atributo, por ejemplo la

velocidad.

Desde el punto de vista del mercado, es necesario que se identifiquen los grupos de usuarios dispuestos a adoptar la nueva tecnología, a través de estudios de comportamiento.

En el caso de la educación virtual, tanto la tecnología y el modelo educativo es revolucionado, no se puede decir que es nuevo, solo esta revitalizado con los elementos que se tienen actualmente y los que se generan día con día, estos son bienes complejos y es por ello que se debe tener muy claro la interrelación entre los desarrolladores y los potenciales clientes. En este caso, ni la tecnología ni el mercado están bien definidos y además, evolucionan conjuntamente.

Un ejemplo muy claro en la educación virtual es la parte de la tecnología, en particular las telecomunicaciones, los productos multimedia e hipermedia, ya que estos bienes complejos consisten en un conjunto de componentes o subsistemas, donde el desarrollo de los mismos es particularmente difícil por dos motivos principales. Por un lado, los beneficios para los potenciales clientes son difíciles de identificar; y, por el otro, el mercado no provee ningún *benchmark* para comparar. Además, no sólo para el desarrollador es indispensable atender a la necesidades de sus potenciales clientes, sino que también, frecuentemente, los debe guiar y “educar” (Hamel y Prahalad, 1994).

Cuando se desarrollan y se venden bienes complejos se tiende a tener una incertidumbre debido a la dificultad para poder evaluar el riesgo en la compra de un servicio y su posterior implementación, es aquí, en donde los usuarios avanzados toman una gran importancia, ya que son ellos los primeros en probar y adoptar el producto (es el caso el las Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la educación) y es a través de la interacción con estos usuarios avanzados como la empresa (escuelas, universidades o centros de investigación educativa) prueba el producto (virtualización de las aulas o implementación de nuevos modelos educativos como lo es la educación virtual) en un conjunto con clientes, los cuales reportarán la experiencia del uso del bien o servicio, lo que le permitirá realizar los cambios necesarios.

Se debe tener en cuenta que cuando la tecnología es más compleja (por ejemplo la educación virtual) la empresa (educativa para este caso) necesita entrenar al cliente en el uso de la misma (los docentes que impartirán clases virtuales). Se puede decir que los clientes tienen que participar en el proceso de desarrollo del producto simplemente porque tienen que aprender a usarlo, más allá de que puedan ayudar a mejorarlo.

El uso de proyectos de investigación educativa le permite a las universidades obtener una retroalimentación por parte del cliente que le permitirá obtener impresiones sobre el desempeño del servicio, así como la manera de corregir posibles fallas e incluir requerimientos adicionales.

En suma, la clave del éxito de un bien complejo estriba no solo en lanzar el producto tan rápido como los usuarios puedan sino adoptarlo, y hacer las retroalimentaciones necesarias para la mejora del mismo.

Los convenios y la colaboración entre industrias – alianzas estratégicas

Generalmente las empresas colaboran teniendo como finalidad diferentes motivos entre los cuales podemos mencionar:

- reducir los costos de desarrollos tecnológicos
- reducir el riesgo de desarrollo
- alcanzar economías de escala en la producción
- reducir el tiempo de desarrollo de nuevos productos.

Así, es importante tener en cuenta como las implicaciones estratégicas determinan qué tecnologías deben desarrollarse internamente y cuáles no. Por su parte, los costos de transacción también determinan cómo deben adquirirse en el mercado las tecnologías que no se desarrollan internamente.

Se debe tener en cuenta los costos de la compra de nueva tecnología, aunque muchas veces este depende de la novedad del equipo más que de los beneficios que este nuevo equipo tiene, pero de forma general cuanto más novedosa es una tecnología, mayores serán los costos de compra, por ello es más conveniente para el que adquiere tecnología tener una colaboración estrecha con los proveedores de tecnología. En el caso de las tecnologías más antiguas, los costos son menores y, por lo tanto, es más convenientes adquirirlas este es el caso de la subcontratación o las licencias.

Pero más que la compra de tecnología, esta debe desarrollarse internamente, como es el caso del software que se desarrolla en el Sistema Virtual de la Universidad, ya que el adquirirla en el mercado es muy costoso y la mayoría de las veces no se cuentan con los recursos necesarios.

La colaboración entre empresas

La mayoría de las veces, las empresas no pueden generar todo tipo de productos o servicios por ello colaboran para la creación de nuevos productos para el mercado, en este sentido existen diferentes tipos de colaboración entre empresas, a continuación mostramos algunos de ellos:

Subcontratación es una forma de colaboración, que la mayoría de las veces es a corto plazo, le permite a la empresa reducir riesgos y ahorrar costos, debido a que el proveedor puede aprovechar economías. Esta forma de colaboración permite a la empresa reducir tiempos de desarrollo y producción. Pero el problema que tiene este tipo de colaboración es buscar y encontrar proveedores que tengan calidad en el servicio que nos ofertan.

Licencias representan una forma de colaboración con un plazo prefijado o durante la utilización de la vida del producto, como es el caso del software, que se puede utilizar una versión de programa por el tiempo que desee el usuario, pero esto no implica que el contratante o comprador tenga derecho a actualizaciones ilimitadas o de por vida. Esta forma de colaboración le permite a las empresas adquirir tecnologías desarrolladas por otras

empresas, además de ahorrar costos de desarrollo de la tecnología. Una de las desventajas en la compra de licencias es que la mayoría de las veces se compra por equipo, lo que incrementa grandemente debido al número de equipos que se tienen en las empresas, como es el caso del sistema operativo Windows.

Consortio Este tipo de colaboración se basa en el trabajo de un grupo de organizaciones las cuales tiene como meta la creación de un proyecto específico, en general, por ejemplo la creación de tecnología aplicada a la educación como lo es el proyecto Sakai. La relación que se genera es generalmente a mediano plazo. Una de las ventajas principales es el compartir costes y riesgos de la investigación, además de la fijación de estándares, pero una desventaja la fuga de conocimiento que se da a la hora de la coordinación de las tareas de investigación.

Alianzas estratégicas es un acuerdo entre dos o más instituciones para desarrollar un nuevo producto o servicio. Este tipo de acuerdo esta mas orientado al mercado y no se constituyen como una empresa independiente. La duración de este tipo de alianza es más flexible y depende de la naturaleza del acuerdo. El compromiso entre las empresas que se alían tiende a ser bajo.

La ultima alianza es la Red esta es una forma híbrida que incluye grandemente el término de corporación virtual. La red está formada por distintos actores, como las empresas, clientes, gobierno y universidades, y por el conjunto de interrelaciones entre los mismos. Este tipo de alianza permite a las empresas acceder a una amplia gama de recursos a través de las relaciones virtuales que se dan en ella.

Siguiendo con los lineamientos planteados en 1995, la ANUIES en el año 2000, dentro de las líneas estratégicas plantea en el documento La Educación Superior en el siglo XXI el tema de vinculación mismo que tiene la siguiente fundamentación:

La relación de las IES con la sociedad en que se sitúan ha cambiado a lo largo de las últimas décadas. Hasta hace poco tiempo prevalecía una situación en la que las

instituciones orientaban sus funciones considerando básicamente la información derivada de su operación interna. Esto llevaba a un aislamiento considerable, que justificaba la crítica frecuentemente expresada de que las IES se comportaban como torres de marfil, enajenadas de los problemas de su entorno.

Actualmente existe consenso en el sentido de que debe haber una vinculación adecuada de las IES con su entorno, y de que sus funciones deben realizarse dentro y fuera de los espacios institucionales con participación amplia de la sociedad tanto en su orientación como en su vigilancia. Esto es debido en parte, por la importancia creciente que tiene para las sociedades contemporáneas la ciencia y la tecnología, que se cultivan especialmente en las IES, y que hace de ellas piezas clave en las estrategias de desarrollo. También por las dificultades económicas que han agudizado la conciencia de la importante inversión que significa la educación superior, y que por lo mismo debe potenciar su impacto en el desarrollo de la sociedad.

Caracterización

Con frecuencia el concepto de vinculación es visto de manera simplista, limitándolo a la relación con empresas privadas o a la generación de ingresos mediante la venta de bienes y servicios por parte de las dependencias de las IES.

Las concepciones reduccionistas empobrecen el concepto de vinculación, que tiene un alcance potencial extraordinario si se concibe como la relación de las IES en conjunto, incluyendo a todas sus áreas, con la sociedad considerada también de manera integral, con la idea de que todas las áreas del conocimiento que cultivan las IES deben aportar algo a la sociedad, y de que todas las áreas de ésta última, además de recibir apoyo de las IES, pueden hacerles también aportaciones valiosas. La vinculación, en su sentido más amplio, se concibe como una acción en dos sentidos: de las IES a la sociedad y de ésta a las IES.

Esta concepción abierta de las IES, que se relaciona claramente con la noción de redes planteada, incluye la realización de acciones que amplíen las posibilidades de acceso de

diversos grupos sociales a sus servicios, lo que es factible gracias a las nuevas tecnologías de la comunicación que permiten realizar la función educativa a distancia y asincrónicamente. Ello amplía las posibilidades de acción y genera espacios idóneos para la creatividad.

Por el lado de la demanda, las necesidades de adquisición de conocimientos por parte de una cantidad creciente de personas, con intereses y características diversas, son una importante motivación que los hace acercarse a las casas de estudio. Las IES deben abrir sus puertas a esas personas y ofrecer respuestas oportunas y de calidad a sus intereses y necesidades.

Al diseñar su oferta de servicios y los programas institucionales de vinculación, las IES deben reconocer las necesidades de los sectores sociales y productivos. Además, se deberá superar la concepción de la vinculación como un camino de una sola vía (oferta de servicios) y buscar mecanismos que faciliten el establecimiento de programas en que las partes obtengan beneficios valiosos, aunque diferentes y complementarios.

Es de vital importancia que las universidades ajusten su normativa, para potenciar las actividades de vinculación y para que éstas cuenten con marcos que garanticen su reconocimiento y continuidad.

En este sentido, la ANUIES plantea los siguientes proyectos particulares:

- De servicio social, que incluya programas de apoyo a comunidades y grupos sociales más necesitados y enfocados a la creación y fortalecimiento de empresas de base social.
- De asesoría, capacitación y servicios a la micro y pequeña empresa.
- Estancias de académicos y estudiantes en el sector productivo.
- Estancias de técnicos y profesionales del sector productivo en las IES.
- Asesoría a sectores externos.
- Apoyo a programas de capacitación de empresas e instituciones.

- De investigación en forma conjunta con el sector productivo y/o con organizaciones diversas.
- Apoyo a la innovación y a la transferencia tecnológica.

Para promover este tipo de programas, las IES deberán desarrollar ciertas estrategias, en tanto que otras corresponderán a la ANUIES como organización. Entre las primeras a desarrollar se proponen las siguientes:

- El establecimiento de consejos de vinculación en los cuales participen actores clave de los sectores con los que la institución quiera relacionarse, que ayuden a establecer lazos de colaboración y a definir orientaciones básicas para la formulación de los programas.
- La realización sistemática de estudios por parte de la institución o en colaboración con organizaciones especializadas para la identificación de las problemáticas de los diversos actores sociales.
- La creación o el fortalecimiento de una instancia ejecutiva coordinadora y, en su caso, de otros órganos especializados en actividades de esta naturaleza.
- Un aspecto relevante a considerar para el éxito de los esfuerzos de vinculación es el contar con cuerpos académicos consolidados e interesados en estas acciones. Por ello se propone que las IES consideren los productos del trabajo académico resultado de los programas de vinculación en los mecanismos de evaluación del desempeño del personal de carrera y aprovechen tales acciones como una estrategia académica en los programas formativos, con el propósito de fomentar el desarrollo de modalidades más complejas de vinculación.
- Igualmente, se propone que las IES establezcan programas de formación del personal académico y de los responsables de la vinculación, que incluyan tanto los aspectos organizativos y estratégicos, como los financieros y de licenciamiento de patentes y protección de derechos.

- Impulsar las estancias de académicos y estudiantes en establecimientos del sector productivo y la presencia de técnicos y profesionales en ejercicio, en espacios educativos, lo que contribuirá a una mejor relación de las IES con el entorno.
- Se recomienda, por último, que se superen los mecanismos de vinculación centrados exclusivamente en la oferta de servicios, para lograr alianzas estratégicas de beneficio mutuo con establecimientos productivos sociales y privados.

Para promover el establecimiento, por parte de las IES, de programas de vinculación acordes a la misión de cada una, que identifiquen las necesidades del entorno y establezcan alianzas con socios externos, es conveniente que la ANUIES juegue un papel activo, por lo que otro conjunto de estrategias tocará a la Asociación como tal, que deberá:

- Promover la realización de acciones de gestión, promoción, formación, capacitación, seguimiento y evaluación en las IES, que hagan posible una relación de vinculación eficaz, permanente, flexible, no burocrática y en continua retroalimentación de sus procesos.
- Promover acciones con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la Secretaría de Comercio y Fomento Industrial y otras dependencias relacionadas, para generar estrategias e instrumentos para la comercialización y difusión de los servicios y productos que se deriven de las actividades de vinculación de las IES.
- Apoyar los esfuerzos de las IES para el establecimiento de relaciones orgánicas con cámaras y otras organizaciones empresariales, así como con organizaciones sociales y no gubernamentales.
- Realizar estudios que permitan impulsar, fundamentar y apoyar los proyectos de vinculación.

- Sistematizar permanentemente las prácticas institucionales y mantener un banco de instrumentos de vinculación, que facilite el aprovechamiento de las experiencias exitosas.
- Difundir los logros de las actividades desarrolladas por sus asociadas, para promover una imagen positiva del quehacer de las IES entre las demás organizaciones y la población en general y facilitar así la vinculación.

Relación con otros programas

Este tipo de programas se relaciona estrechamente con el de financiamiento y el de redes académicas y movilidad, además de los correspondientes a los otros cuatro rubros del conjunto de programas institucionales: consolidación de cuerpos académicos; desarrollo integral de los alumnos; innovación educativa; y gestión, planeación y evaluación institucional.

Al vincularse las universidades con la industria no se trata de encontrar el hilo negro sino revitalizar lo que tenemos y tratar de mejorarlo, es decir, romper con el antiguo paradigma y crear el nuevo en donde todos ganemos como lo expresó en el año 2007 el rector de la Universidad Tecnológica de Jalisco Sergio Barrera Elizondo: el paradigma de ganar-ganar justamente es para lograr el éxito en todas las interacciones del ser humano, entre ellas la vinculación universidad – empresa. Ambas partes deben aportar y ceder, así mismo deben entender qué está detrás de la postura de la otra parte. Esta es la primera pregunta que se debe plantear cada uno de los interesados en llevar a efecto una negociación ganar-ganar; universidades e industrias deben aportar de manera similar en busca de alcanzar un objetivo en común. De ser así se deberán entender cuales son los factores que afectan a corto, mediano y largo plazo, si entendemos el proceso y alcance de la vinculación universidad – empresa como una relación necesaria, nos daremos cuenta de que ambas partes requieren establecer estrategias de negociación exitosas.

Una aportación de Barnett (2001) que corrobora lo que muchas personas piensan es que los ambientes de aprendizaje tradicional, están limitados a los espacios físicos dentro de las instituciones de educación superior, los perfiles profesionales sesgados hacia la enseñanza y hacia la formación de conocimientos y habilidades, resultan insuficientes en un entorno social que ha sufrido transformaciones fundamentales y ante una sociedad que reclama mejores respuestas a sus crecientes necesidades. De ahí que la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje y la ampliación de los perfiles de los profesionistas y posgraduados que forman las universidades, sea una tarea que requiere replantearse e intensificarse, y en ella la vinculación en general, y en especial la vinculación con el sector productivo y de servicios cobra nueva relevancia, pues debe reconocerse que “no es la universidad la que determina cuáles son los conocimientos importantes, sino que se trata más bien de conceptos sociales que son reformulados continuamente en respuesta a los cambios sociales y tecnológicos. La universidad, al integrarse más con criterios cognitivos de la sociedad, se ve obligada a mostrar nuevas definiciones sobre lo que se debe conocer y aprender”.

Para construir y conservar relaciones del tipo Ganar-Ganar y para tener una relación sana, se debe contar con la confianza, credibilidad y aprendizaje de manera recíproca.

Es por ello que la vinculación de las instituciones de educación superior es de primordial importancia en estos momentos en donde el país no apoya a la educación ni a la ciencia.

La vinculación comienza con la prestación de servicios menores, tales como visitas guiadas, prácticas dirigidas, estancias, estadías, educación continua, asistencia técnica y continúa con contratos específicos de desarrollo y licenciamiento de tecnología, los cuales se consideran formas superiores de vinculación universidad-industria.

La vinculación como política pública

Con el objetivo de analizar los problemas del país y el impacto del conocimiento generado por las Instituciones de Educación Superior (IES), se llevó a cabo la Segunda Reunión de la

Red Nacional de Vinculación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con el tema *Las realidades del país y la vinculación con las IES*, misma que se llevo a cabo el 12 de noviembre de 2009 en Guadalajara, Jalisco.

Durante la inauguración, el Dr. Rodolfo Tuirán, Subsecretario de Educación Superior de la SEP, dijo que dicha secretaría y la ANUIES, están obligadas a realizar esfuerzos muy significativos para potenciar la vinculación con las empresas.

Tuirán (2009) hace énfasis en que “La vinculación ya no es más una actividad marginal de las instituciones. Es una tarea estratégica, sin ella, las IES están condenadas a quedarse atrás. La educación superior es pertinente de acuerdo a las necesidades económicas del entorno. Debemos reconocer que la tasa de desempleo abierta ha crecido, y por los desajustes de la oferta educativa, los profesionistas jóvenes son los que resultan más vulnerables. Debemos garantizar que los jóvenes cuentan con las herramientas necesarias para innovar y crear nuevos productos y servicios, y que tengan la capacidad para resolver problemas directos.”

Dentro del Panel *La vinculación como política pública en un contexto de crisis*, el Director General del Conacyt, Juan Carlos Romero Hicks (2009), dijo que es necesario que las Universidades cumplan con su función, en tanto que son resonadores potentes que registran las vibraciones de la sociedad.

“En la Universidad ni pensamos, ni sentimos igual. Se busca libertad en la diversidad, se buscan valores y principios. Y la innovación es el tema transversal más importante dentro de los países de la OCDE. La propia universidad debiera ser la generadora más potente de innovación, pues la academia es también parte del sector productivo, en tanto que produce conocimiento, mejores personas.”

“En suma, si queremos que la Universidad sea la conciencia colectiva de la sociedad, tenemos que pensar en hacer las cosas de manera distinta. Hay que hacer un ejercicio sistemático de lo que es la Universidad, no porque esté mal, sino porque es totalmente

perfectible. Estamos frente a un gran espacio de oportunidad que se llama México; no es una entelequia, somos todos. No podemos reducir a la universidad a una sociedad de consumo, ni sujetarnos a caprichos empresariales. Queremos una universidad más diversa, más comprometida.”

Conclusiones

Es necesario que la universidad se vincule con empresas públicas y privadas mediante estrategias que le permitan avanzar hacia una mejor calidad educativa y que de solución a los problemas de la sociedad, esto ya sea desde lo local hasta lo internacional, de esta manera podrá fortalecer sus estructuras a través de consejos institucionales y estatales de vinculación.

En este sentido que aún y cuando haya recortes en el presupuesto, estos se pueden subsanar mediante la prestación de servicios a empresas, lo que permite aminorar los problemas existentes por la falta de recursos.

Ante esta situación, es necesario fortalecer los lazos interinstitucionales para mejorar la vinculación con la empresa, generar investigación tecnología de punta que sea de calidad y que responda a las problemáticas nacionales, apoyar la transferencia tecnológica a las empresas, e incentivar una mayor participación de los investigadores con los proyectos de vinculación.

Debemos ser conscientes que la vinculación no es un decreto del gobierno o el rector en turno, sino por la voluntad de la academia y la industria. Para lograr la vinculación, la ANUIES debe ser parte fundamental por unidades de vinculación, realización de diagnósticos nacionales, redes de vinculación, entre otros, para fortalecer esta cadena, se creó la Fundación Educación Superior – Empresa.

Cabe señalar que dentro de las XXIX REUNIÓN NACIONAL DE EXTENSIÓN DE LA CULTURA Y LOS SERVICIOS de la ANUIES plasmó como una de sus principales

prioridades la vinculación de las IES y la prestación de servicios y dentro de sus conclusiones escribe:

“Ante los retos de la globalización, los estudiantes se enfrentan a requerimientos esenciales de su formación personal y profesional, por lo que las instituciones de educación superior, tienen ante sí la responsabilidad de fortalecer acciones concretas que incidan en su formación integral a través de los programas de la extensión,” vinculación y difusión cultural.”

Para ello, es necesario reconocer a la función desde el ámbito de la planeación institucional y dar impulso a políticas nacionales desde la ANUIES que favorezcan el desarrollo de sus ámbitos: extensión, vinculación y difusión de la cultura, a través de los cuatro ejes fundamentales para su operatividad: transversalidad, formación integral, así como desarrollo social y económico.

Cabe señalar que las universidades han dejado fuera la educación especializada que reciben los jóvenes que se integran al trabajo aún y cuando no hayan completado su carrera y que es recibida solamente en las empresas a través de la capacitación que se da a sus empleados y cuyos saberes prácticos les proveen de lo necesario para continuar ocupando un puesto de empleo, aún por encima de los sujetos que se han formado en las universidades.

Los maestros deben tener claro la diferencia entre educación e instrucción, además de que en los nuevos modelos educativos incluyen tanto la flexibilidad y la movilidad; es decir, por un lado se espera un trabajador que tenga “educación” y ésta se da dentro de la especialización pero por otro lado se requiere educar a este mismo trabajador para la flexibilidad (cambio de puestos al interior de la organización o cambio radical de actividades y de organización), al mismo tiempo que se eduque para que pueda adaptarse a los cambios que le exige la globalización.

Pero este cambio va aunado a la vida útil del trabajador, y se refiere a los años que el trabajador le es útil al empleador y que legitiman y legalizan los acuerdos que las

respectivas clases políticas, dirigencias sindicales y patronales, toman al momento tanto de legislar en materia de trabajo como en las revisiones que se hacen a los contratos colectivos, aunque en otras partes del mundo existen diferentes tipos de contratos, así, el que alumnos estén vinculados a la empresa desde la escuela es que la vida útil del egresado es mucho mayor, ya que desde su ingreso a la empresa tiene las habilidades y conocimientos para el trabajo, es decir, esta educado y esta instruido.

Esto implica que **Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia a partir de las unidades de vinculación típicas como lo son: institutos, centros, departamentos entre otros, mediante el impulso de nuevas formulas en especial los grupos de investigación.**

Cabe destacar que la relación que se da entre las empresas y la universidad tiene una doble implicación, además del ganar-ganar el trabajar en conjunto le permite a los alumnos incrementar su reconocimiento social, así, la vinculación se convierte en una óptima estrategia para la formación de profesionistas que respondan de una manera adecuada a los requerimientos del sector productivo, además de garantizar que los profesores universitarios guíen a sus alumnos en el aprendizaje con problemas reales, así como el abordaje y tratamiento de problemas de investigación que incentiven la generación de nuevas aplicaciones y conocimiento.

Además, en lo que respecta a la productividad que tiene la vinculación y su relación con las instituciones educativas posibilita y eficientiza los procesos y productos; lo que redundará en una mejor organización, gestión administrativa, gestión operativa, recursos humanos calificados para alcanzar de manera mas pronta y expedita una eficiencia, productividad lo que redundará en una mejoría de la competitividad de la empresa.

No debe olvidarse que las empresas e instituciones de educación superior e institutos de investigación y en particular la de las empresas tiene un slogan muy conocido: “La satisfacción total de nuestros clientes” o “En nuestra empresa lo mas importante es usted”,

el escribir estos slogans es muy fácil, pero el poder llevarlos a cabo en la empresa es sumamente difícil.

Es por ello que para el proceso de vinculación universidad-empresa adoptemos el paradigma de ganar-ganar ya que esto ello nos permitirá lograr el éxito tan anhelado del ser humano. Se trata de una negociación entre ambas partes en donde ambos aportan y ceden, por ello los negociadores de este proceso o alianza deben tener claro que se debe tener una empatía con el otro, es decir, que ambos tanto empresa como industria llevarán a cabo una negociación en donde tanto la universidad como la empresa deben aportar productos, servicios, recursos humanos, investigaciones, conocimiento, etc., de manera similar en busca de alcanzar un objetivo en común. Además de se debe comprender cuales son los factores que afectan a corto, mediano y largo plazo esta alianza, si logramos comprender este proceso además del alcance que tiene la vinculación universidad-empresa y su necesidad, podremos observar que ambas partes requieren establecer estrategias de negociación en donde ambos saldrán beneficiados.

Referencias

Roberto Rodríguez Gómez, Roberto. Revista mexicana de investigación educativa, ISSN 1405-6666, Vol. 3, N°. 4, 1997

Diccionario de filosofía en CD-ROM. Copyright © 1996. Empresa Editorial Herder S.A., Barcelona. Todos los derechos reservados. ISBN 84-254-1991-3. Autores: Jordi Cortés Morató y Antoni Martínez Riu.

ANUIES (1995). Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios, México, ANUIES (Temas de Hoy en la Educación Superior No.11).

ANUIES (2000). La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas para su desarrollo. Una propuesta de la ANUIES, México, ANUIES.

- ANUIES, La educación superior hacia el siglo XXI.- Líneas estratégicas de desarrollo.- Una propuesta de la ANUIES, México, Documento de trabajo para la XXX Asamblea General, Xalapa, Ver, 12 y 13 de noviembre de 1999.
- Clark, Burton R., El sistema de educación superior, una visión comparativa de la organización académica. México, UAM/Nueva Imagen, 1983.
- Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia. México, CESU, UNAM/Miguel Angel Porrúa, 1997, (Problemas educativos de México).
- BARNETT, Ronald (2001). *Los límites de la competencia*, Barcelona, Gedisa.
- CLARK, B. R. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México, UNAM/Porrúa.
- CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2001). *Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006*, México, CONACyT.
- DE IBARROLA, María (1998). *Formación Profesional, Productividad y Empleo (desde la perspectiva del desarrollo latinoamericano)*. Ponencia presentada en el Seminario sobre Formación Profesional y Empleo. Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional. IBERFOP. Encuentro Iberoamericano de Responsables de la Formación Profesional. México D.F., 28 de septiembre – 1º de octubre.
- GOULD BEI, Giacomo (2002). *La administración de la vinculación ¿cómo hacer qué? Tomo I*. México, SEP.
- Pessacq. Raul A., Iglesias, Omar A., Willis, Edgar. Hacia un nuevo paradigma en la relación Universidad – Empresa dentro del CUARTO CONGRESO ARGENTINO DE ENSEÑANZA DE LA INGENIERÍA (IV CAEDI) Septiembre de 2004.
- PALLÁN FIGUEROA, Carlos (1997). “La pertinencia social de la vinculación universidad-empresa en México”, en: Pallán Figueroa, Carlos y Gerardo Ávila García (Ed.). *Estrategias para el Impulso de la Vinculación Universidad-Empresa. Factores que inciden en su desarrollo*, México, ANUIES,
- TABORGA TORRICO, Huáscar, María de Lourdes Casillas M. y Patricia Acuña M. (1992). “Marco contextual de la relación de la educación superior con el sector productivo y con el desarrollo tecnológico”, en Arredondo Galán, Víctor Martiniano

- (Coord.). La Educación Superior y su Relación con el Sector Productivo, México, ANUIES.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*, París, UNESCO.
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (1995). *Acuerdo Universitario para el Desarrollo Sostenible de Jalisco (ACUDE)*, México, U de G.
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (2003). *Puesta a Punto de la Red Universitaria. Plan de Desarrollo Institucional 2002-2010*, México, U de G.
- <http://www.anuies.mx>
- http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/129/01b.html - [La vinculación de la universidad pública con el sector productivo Mirador](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/129/05.html)
- <http://www.conacyt.mx/comunicacion/comunicados/68-09.html>
- Campos Rios, Guillermo; Sanchez Daza, Germán. La vinculación universitaria: ese oscuro objeto del deseo [http://redie.uabc.mx/Guillermo Campos Ríos gcamos@siu.buap.mx](http://redie.uabc.mx/Guillermo_Campos_Rios_gcamos@siu.buap.mx) Revista electrónica ReDIE. Vol. 7, Núm. 2, junio de 2005.
- XXIX REUNION NACIONAL DE EXTENSIÓN DE LA CULTURA Y LOS SERVICIOS “LA DIFUSIÓN ARTÍSTICA DE LAS IES: EJE PRIMORDIAL EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE”.
- SEDE: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN octubre de 2009
- Cabrera Fuentes, Juan Carlos. Pons Bonals, Leticia. IMPLICACIONES CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN DESDE LA MIRADA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES. www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/.../PRE1178934856.pdf
- Alcántar Enríquez, Víctor Manuel. La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de educación superior en Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 6, No. 1, 2004
- Padilla López, José Trinidad. La vinculación de la universidad pública con el sector productivo en Revista de la Educación Superior. Vol. XXXIII(1), No. 129, México 2004.

MÉXICO: INTEGRACIÓN/INCLUSIÓN

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar. Maestría en Educación: Campo Práctica Educativa.

Resumen

102

Para el año 2006, la Secretaría de Educación Pública en México inicia una serie de planteamientos de educación inclusiva, observándose que los conceptos de integración e inclusión se insertan como sinónimos, de manera que se continua hablando de necesidades educativas especiales en los alumnos y en forma indistinta se menciona la necesidad de eliminar las barreras para el aprendizaje en la escuela y en el aula.

Por tal motivo, este documento presenta las características de cada una de estas propuestas: integración e inclusión, estableciendo además los criterios básicos que las hacen diferentes y que pueden provocar un cambio significativo en cuanto a las ideas sociales sobre la diversidad, la inclusión de todos los alumnos en las diversas acciones escolares, la necesidad de respetar y atender a todos los individuos con la idea de que lo único común son las diferencias.

Palabras Clave: Educación inclusiva, educación especial, integración educativa.

Abstract

For 2006, the Ministry of Education in Mexico began a series of inclusive education approaches, noting that the concepts of integration and inclusion are inserted as synonyms, so that we continue talking about special educational needs of students and interchangeably referred to the need to eliminate barriers to learning in school and in the classroom.

Therefore, this paper presents the characteristics of each of these proposals: Integration and inclusion, also establishing the basic criteria that make them different and can cause a significant change in terms of social ideas about diversity, inclusion of all students in various school activities, the need to respect and serve all individuals with the idea that the only differences are common.

Keywords: Inclusive education, special education, inclusive education.

EL SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO

La educación en México enfrenta situaciones de exclusión, marginación, desigualdad, rechazos, etiquetación y apatía ante las diferencias en cada uno de los alumnos en los diversos niveles educativos. En las aulas puede percibirse un marcado énfasis en las diferencias del nivel económico, apariencia física, presentación personal, cultura y muchas otras características personales.

Durante varias décadas el país ha intentado estrategias diferentes para atender a las necesidades de atención de las personas con discapacidad o con necesidad de apoyos en el aprendizaje.

En la segunda mitad del siglo XIX (1860-1870) surgieron las primeras escuelas para atender a personas con discapacidad en el país como respuesta a demandas de padres de familia y especialistas, estas escuelas estaban dedicadas a atender a niños sordos o ciegos, además se inauguró la primera escuela normal dedicada a niños “sordomudos”, también se creó la Oficina de Coordinación de Educación Especial dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica, todo esto como una alternativa diferente de la atención que habían recibido siempre a través de la Secretaría de Salubridad y Asistencia.

En los años 80's se surgieron en el país un gran número de escuelas de educación especial para niños con discapacidad, además de varios servicios que, por primera vez, se ubicaban en las escuelas primarias para atender a niños "reprobados" de 1er. Grado y a niños con "capacidades y aptitudes sobresalientes". Surgieron además los "Centros Psicopedagógicos" que ofrecían apoyo a alumnos con "problemas de aprendizaje" en horarios alternos y en edificios de educación especial.

En los inicios de los años 90's se iniciaron una serie de programas y leyes nacionales y estatales para proteger a las personas con discapacidad, promoviendo su inserción en la escuela regular; predominantemente en educación primaria, antecedidos por planteamientos y acuerdos internacionales de manera que se adoptó el modelo de Integración Educativa como una propuesta para atender a alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, esta vez los alumnos se ubicaron en el ámbito de la escuela regular.

Esto provocó una serie de medidas a nivel nacional para difundir las ideas de la integración educativa mediante cursos de actualización a maestros de educación básica en servicio; así como la inserción de esta propuesta en la formación inicial de los maestros en las escuelas normales y en los programas de licenciaturas y posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional.

Como resultado de la Integración Educativa gran cantidad de alumnos que asistían a escuelas de Educación Especial se integraron a escuelas regulares desde 1991, en su mayoría en educación básica (preescolar, primaria y unos cuantos en secundaria). Actualmente, muchos niños logran ya ingresar a las escuelas regulares sin pasar antes por la Educación Especial.

De esta forma se abrió camino para insertar a alumnos anteriormente considerados como especiales con o sin discapacidad para participar en las

escuelas regulares ejerciendo su derecho legal a la educación; sin embargo existen aún grandes necesidades para que estos niños sean considerados “iguales a los demás”, de manera que sean “tan diferentes como sus compañeros”, sin necesidad de etiquetas, clasificaciones, diferenciación, aislamiento, etc.; sino que reciban los apoyos necesarios igual que los reciben el resto de sus compañeros.

INTEGRACIÓN EDUCATIVA

La integración educativa surgió en los años ochenta como una tendencia mundial hacia la igualdad de oportunidades y hacia la práctica de los derechos humanos, todo ello como resultado de diversos movimientos y demandas internacionales que han pretendido establecer opciones de desarrollo social, educativo y ocupacional adecuadas a las diferencias y dificultades individuales para alcanzar la eficiencia económica de los pueblos a partir de la globalización enmarcada en los términos de las políticas del neoliberalismo.

Es así como estos cambios atañen a aspectos políticos, sociales y culturales en los que las oportunidades que tiene cada sujeto de emplearse en el ámbito productivo constituyen la fuente de un futuro próspero y duradero para él y para la sociedad a la que pertenece.

De esta manera la población con necesidades especiales ha sido objeto de atención de múltiples programas y acuerdos internacionales primordialmente organizados por la UNESCO, la PNUD, UNICEF y el Banco Mundial en los cuales se intentaba lograr la equidad para los sujetos que “presentan dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que les corresponde por su edad (Secretaría de Educación Pública, 1994). Considerándose como **alumnos con necesidades educativas especiales** a “...niños discapacitados, bien dotados, niños que viven en las calles y que trabajan, niños de poblaciones remotas y nómadas, niños de

minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas” (Secretaría de Educación Pública, 1994).

Estos planteamientos se ven reflejados en el texto que a continuación se presenta:

“Este sistema doble, inicialmente un paso positivo para la educación, ya no conviene... ha llegado el momento para la educación especial y regular, de fusionarse en un solo sistema unificado, estructurado para atender las necesidades propias de todos los alumnos”. (Stainback & Staninback, 1984).

La integración educativa constituye, entonces, en una serie de planteamientos que promueven la ubicación de niños con discapacidad en las escuelas regulares con la firme intención de resolver su derecho a la educación, de abrirles contextos “normalizadores”, de promover su aceptación social y de eliminar las “etiquetas”. También promueve la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, de aquellos que muestran un ritmo de aprendizaje diferente al de sus compañeros, por lo que requieren un maestro mejor preparado para responder a las diferencias de esos alumnos y una organización escolar que colabore con el maestro que les atiende.

Como resultado de esta estrategia de corte internacional se formuló en México el Programa de Integración Educativa como “un proceso ideológico, político y técnico que pretende posibilitar e incrementar la participación democrática de los niños/as con necesidades educativas especiales y sus familias en la cultura del centro y del aula eliminando los obstáculos que impidan un acceso al currículum ordinario de las escuelas” (Antonio Fortes R., 1994). Este programa es el medio fundamental para conducir a la **equidad**, para dar más a los que menos tienen, para hacer efectivo el derecho constitucional a la educación y garantizar la igualdad de oportunidades de acceso y de permanencia en los servicios educativos, especialmente a los más débiles y desprotegidos (Hernández Camargo, 1997).

Por tal motivo, desde 1996 la Secretaría de Educación Pública adoptó las ideas de la “Integración Educativa” en las escuelas, predominantemente del nivel básico y dirigido por Educación Especial; por lo cual se crearon leyes, reglamentos, instituciones, programas, materiales, reconocimientos profesionales y una serie de medidas políticas y escolares para promover la inserción de alumnos con discapacidades diversas en las escuelas regulares. Estos principios, además, quedaron insertados en la formación inicial y en la actualización de los maestros de preescolar, primaria y secundaria.

La “integración educativa” se presentó como una oposición a los modelos anteriores:






- ❖ Modelo asistencial: los niños eran considerados como seres dependientes y en custodia, por lo que debían ser atendidos en sus hogares por voluntarios y auspiciada por grupos religiosos o por personas altruistas.
- ❖ Modelo Médico-terapéutico en el que predomina la visión individual del alumno en quien radican las dificultades, visualizado como un enfermo que tiene que diagnosticarse, corregirse o curarse a través de una atención especializada, distinta y separada de la organización ordinaria.

En contraposición la integración ofreció el modelo educativo que sostiene como sujeto de atención a quien muestra necesidades educativas especiales (tenga o no alguna discapacidad) y se fundamenta en:

- a) La importancia del contexto para crear estas necesidades.
- b) El rechazo a los procesos de categorización, discriminatorios y estigmatizantes.
- c) Adaptación curricular en un currículum flexible y amplió que se adapte a las necesidades y posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

Con estos planteamientos, la Secretaría propuso un proceso de atención centrado en la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales, el cual se ha venido aplicando a partir de tres momentos clave: la identificación de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula regular (predominantemente de educación primaria), la evaluación más detallada de los alumnos detectados (mediante una evaluación psicopedagógica) y la elaboración de una propuesta curricular adaptada). En el siguiente cuadro No. 1 se presenta el proceso de Integración Educativa que se acaba de describir.

Algunas de las condiciones necesarias para la integración educativa son (SEP, 2000. p. 41):

-  Modificaciones legislativas.
-  Apoyo de autoridades educativas.
-  Cambios en la organización de los centros escolares y en las actitudes de todos los implicados (directivos, maestros, padres de familia, y en ocasiones de los mismos niños).
-  Transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
-  Evolución en las prácticas de evaluación.

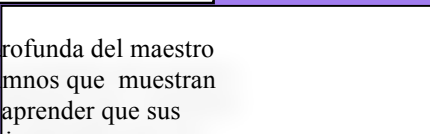
CUADRO 1. PROCESO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA DIAGNÓSTICO DE UN GRUPO ESCOLAR

1. Detección de necesidades educativas especiales en un grupo.

a) Realización de la evaluación diagnóstica de un grupo escolar

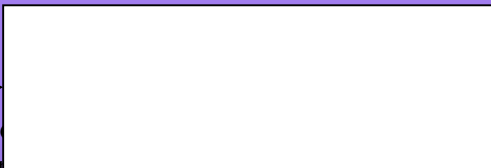


b) Observación más profunda del maestro de grupo hacia los alumnos que muestran más dificultades para aprender que sus compañeros y adaptaciones en su metodología.

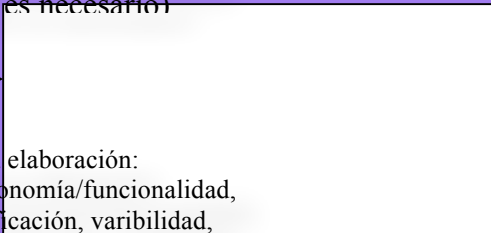


2. Evaluación más profunda de los alumnos detectados.

Evaluación psicológica de los alumnos que muestran más dificultades para aprender, con la participación de personal de educación especial y de diversos especialistas (si es necesario)

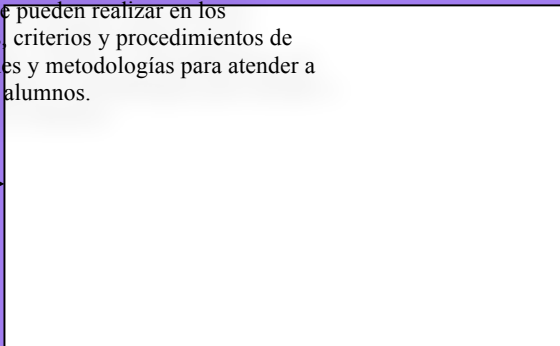
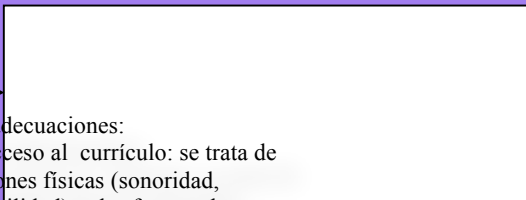


a) Criterios para su elaboración: compensación, autonomía/funcionalidad, sociabilidad, significación, varibilidad, preferencias personales, adecuación a la edad cronológica, transferencia y ampliación de ámbitos.



3. Elaboración de adecuaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales.

b) Hay dos tipos de adecuaciones:
 - Adecuaciones de acceso al currículo: se trata de propiciar las condiciones físicas (sonoridad, iluminación y accesibilidad) y las formas de interacción y de comunicación más favorables para el alumno con n.e.e.
 - Adecuaciones a los elementos del currículo: modificaciones que se pueden realizar en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodologías para atender a las diferencias de los alumnos.



EDUCACIÓN INCLUSIVA

La **inclusión** surge, a nivel internacional, de su antecedente: la integración. Esto constituye una evolución conceptual sustentada en razones psicológicas, pedagógicas, sociales y éticas (Giné, S.F.).

La educación inclusiva inicia en Inglaterra en el año 2000, fue presentada por Tony Boot y Mel Aiscow en el documento denominado “Índice de inclusión” editado por el Centro de Estudios en Educación Inclusiva (CSIE) y ha sido difundida por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO.

El Índice de Inclusión, es un documento que promueve todo un proceso de transformación escolar con la participación del equipo docente, del Consejo Escolar, de la familia y de otros miembros de la comunidad en una investigación acción, a través de la cual se analiza la situación de la institución a partir de una serie de indicadores y cuestionamientos para, en seguida, construir propuestas educativas para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, en todos los ámbitos de la escuela.

Esta participación plural es una de las características de la escuela inclusiva, en la cual se desarrollan conceptos como: inclusión, escuela inclusiva, barreras para el aprendizaje y la participación, discapacidad (con una interpretación diferenciada) y condiciones para una escuela inclusiva.

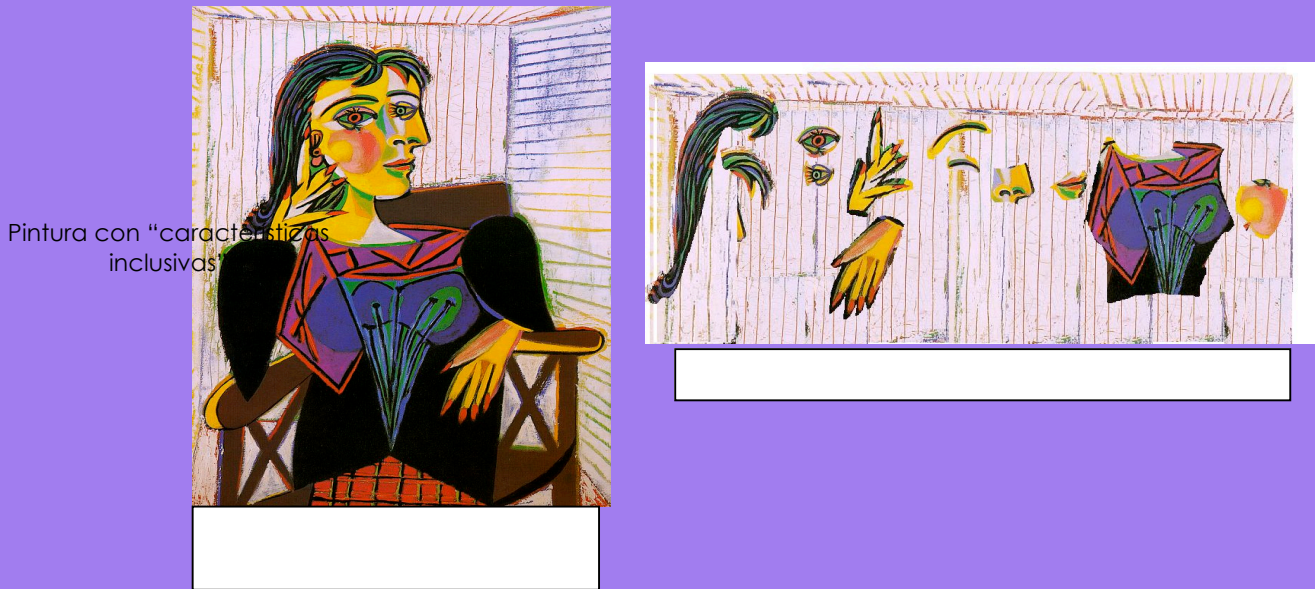
La **Inclusión** es: “un **proceso de desarrollo que no tiene fin**, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes. No cabe duda que la respuesta a la diversidad del alumnado es un proceso que no sólo

favorece el desarrollo de éste sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos mismos". (Booth y Ainscow, 2000; p. 7).

El concepto de inclusión hace referencia a que "Todos los niños/as y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños/as. Es por ello, que es el sistema educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños/as y jóvenes". (B. Lindqvist, UN-Rapporteur, 1994). De manera que es necesario eliminar las clasificaciones, la etiquetación, la discriminación y considerar a la diferencia como una característica común a todas las personas; es decir lo que nos hace iguales es ser diferentes.

Para aclarar el concepto de inclusión se hace en seguida una comparación que se presenta en la Figura 1. Pintura inclusiva; en la cual se presenta una primera imagen que muestra una pintura de Picasso con la figura de una mujer en la que es posible observar las diversas partes de su cuerpo, cada una preparada para realizar las funciones vitales que la persona necesita. En cambio en la segunda pintura, se hizo una descomposición de la primera imagen tratando de representar una clasificación que une a los órganos y a las partes del cuerpo formando grupos de acuerdo a su forma o la función semejante que desempeñan y como resultado se obtuvo una descomposición total de la figura humana. De esta manera se puede notar que en la "Pintura Inclusiva" (primera pintura) existe diversidad en los órganos y en las diversas partes del cuerpo, a partir de la cual el todo se complementa y llega a resultar enriquecedor el combinar las diferencias, otorgando a cada uno su importancia en sí mismo y en su aportación al todo que integra.

FIGURA 1. PINTURA INCLUSIVA



En el contexto de la educación inclusiva, el término de necesidades educativas especiales se sustituye por el de barreras para el aprendizaje y la participación (Duran y Echeita, 2005); pues se considera que el primero llega a convertirse en una "etiqueta" para los alumnos y provoca expectativas más bajas al centrarse en las dificultades que experimentan, desvía la atención de las dificultades que enfrentan otros alumnos y se llega a creer que deben ser responsabilidad únicamente de especialistas.

"No existen escuelas inclusivas, sino escuelas en proceso de inclusión" afirmó Tony Booth en el 1er. Congreso Internacional sobre Discapacidad (2008); por tanto, lo importante para lograr una escuela inclusiva es una institución decidida a enfrentar el **proceso de inclusión**, el cual se desarrolla en 5 etapas.

En el siguiente Esquema 2 se muestra el proceso de inclusión.

ESQUEMA 2. PROCESO DE INCLUSIÓN.

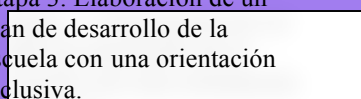
Etapa 1. Inicio del proceso del índice.



Etapa 2. Exploración y análisis de la escuela.

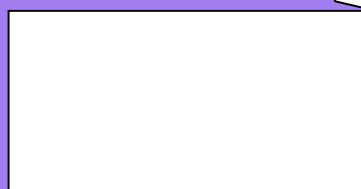
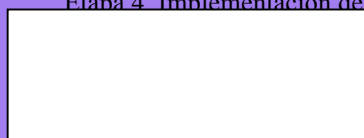


Etapa 3. Elaboración de un plan de desarrollo de la escuela con una orientación inclusiva.



Etapa 5. Revisión del proceso seguido con el índice.

Etapa 4. Implementación de los



1. Iniciación del proceso del índice: se trata de constituir un grupo coordinador, sensibilización de la escuela respecto al *Índice*, explorar el conocimiento del grupo, prepararse para usar los indicadores y las preguntas y prepararse para trabajar con otros grupos; todo esto con una duración de medio trimestre.
2. Exploración y análisis de la escuela: consiste en la exploración del conocimiento del personal y de los miembros del Consejo Escolar, exploración del conocimiento del alumnado, exploración del conocimiento de las familias y

DIMENSIÓN "A".

CREAR CULTURAS

INCLUSIVAS

SECCIÓN A.1. Construir una comunidad

“segura, acogedora y estimulante” en la que

todos los alumnos logran mejores niveles con

de los miembros de la localidad y decisión de las prioridades a desarrollar. Se desarrolla durante un trimestre.

SECCIÓN A.2. Establecer valores

3. Elaboración de un plan de desarrollo de la escuela con una orientación **inclusivos** en los que cada uno es valorado, inclusiva: se refiere a la introducción del *Índice* en el proceso de planificación base fundamental para mejores niveles de la escuela y la introducción de las prioridades en el plan de desarrollo de la escuela. Se realiza durante medio trimestre.

4. Implementación de los aspectos susceptibles de desarrollo: consiste en poner en práctica las prioridades, lograr el desarrollo sostenido y el registro del progreso. Se trabaja en forma continua.

5. Revisión del proceso seguido en el índice: esta etapa se refiere a la evaluación de los cambios, a la revisión del trabajo realizado con el *Índice* y a la continuación del proceso del Índice. También se trabaja en forma continua.

Para lograr que una escuela se inicie en la inclusión es necesario atender a 3 **dimensiones**: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.



DIMENSIÓN “B”.

DESARROLLAR POLÍTICAS

INCLUSIVAS

SECCIÓN B.1. **Desarrollar una escuela para todos** en la que la inclusión es el centro para mejorar el aprendizaje y lograr la participación de todo el alumnado.

SECCIÓN B.2. **Organizar el apoyo para atender a la diversidad.** Todas las actividades escolares se enfocan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.

DIMENSIÓN “C”.

DESARROLLAR

PRÁCTICAS

INCLUSIVAS

SECCIÓN C.1 **Orquestar el aprendizaje.** Asegurar que la enseñanza, los apoyos y las actividades en el aula y las extraescolares promueven la participación de todo el alumnado y su experiencia extraescolar.

SECCIÓN C.2 **Movilizar recursos** de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje de todos los alumnos.

En lo que se refiere a las características de una escuela inclusiva, Climent Giné propone una serie de **condiciones para una escuela inclusiva**:

- Trabajo colaborativo entre el profesorado, consiste en:
 - Desarrollar la intervención conjunta de dos profesores en el aula.
 - Planificación conjunta de las unidades de programación.
 - Incremento de la ayuda mutua.

- Mejora de la conciencia de equipo docente.
- Promoción de la autoestima a partir de la colaboración.

- Estrategias de enseñanza-aprendizaje:
 - Organización del aula.
 - Optimización de los recursos materiales y humanos existentes y, en particular de los conocimientos y experiencias de cada profesor.

- Atención a la diversidad desde el currículo:
 - Mejora de la formación del profesorado.
 - Elaboración de objetivos compartidos y claramente definidos.
 - Definición de criterios de centro en el desarrollo del currículo.
 - Acuerdo en relación con los criterios de evaluación y de indicadores para el seguimiento.

- Organización interna:
 - Disponer de una estructura organizativa que favorezca la cohesión.
 - Potenciar el intercambio entre el profesorado.

- Colaboración escuela-familia:
 - Fortalecimiento de la comunicación con las familias.
 - Fortalecimiento de la participación de los padres en la toma de decisiones.
 - Desarrollo de contactos formales e informales.

- Transformación de los servicios:
 - El profesor de apoyo, clave para el trabajo colaborativo.
 - La transformación de los centros de educación especial en centros de recurso para la educación inclusiva.

En México, para el año 2006 puede observarse un cambio importante en los planteamientos que la Secretaría de Educación Pública plasmó en el documento denominado “Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial”, pues aunque para muchos puede pasar desapercibido, los términos que se utilizan al describir las funciones de los diversos servicios de Educación Especial se inmiscuyen ya no en planteamientos de la integración educativa; sino que se combinan con las características de la escuela inclusiva mediante propuestas como:

- Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular son aquellos que “apoyan, la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general” (SEP, 2006; p.37).
- Los servicios escolarizados son aquellos que ofrecen atención a quienes “las escuelas de educación regular no han podido integrar por existir barreras significativas para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos para participar plenamente y continuar con su proceso de aprendizaje” (SEP, 2006; p.67).
- Los servicios de orientación son aquellos que informan, asesoran y capacitan a maestros, padres de familia y a la comunidad en general sobre opciones educativas, estrategias y materiales para “dar respuesta a las necesidades educativas de estas personas y desarrollan estudios indagatorios con el fin de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de las escuelas” (SEP, 2006; p 105).

Estos textos muestran una serie de conceptos que trascienden la inserción de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela para, en cambio, proponer:

- Una gestión escolar que promueve la participación y el aprendizaje de **todos** los alumnos.
- La participación de la comunidad educativa en general, no sólo del maestro de grupo o del maestro de educación especial que atiende al alumno integrado.
- Más que la atención a las necesidades educativas especiales se plantea la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación; por lo tanto:
- Las “barreras para aprender” no se ubican en el alumno, sino en el contexto escolar.
- La escuela se adapta a las características de los alumnos al ofrecer una educación pertinente, y no los alumnos se insertan en las exigencias de la escuela.

Para concluir: la educación inclusiva no es sólo una modificación de términos, es un cambio en el paradigma educativo que centra en la comunidad escolar (maestros, alumnos, padres de familia y comunidad) la responsabilidad del aprendizaje y de la participación de todos los alumnos en todas las actividades escolares. Los alumnos son valorados y los docentes buscan las estrategias necesarias para lograr una atención diferenciada dentro del aula y planeada en la gestión escolar mediante el trabajo colaborativo del personal.

La educación inclusiva ha sido reconocida a nivel internacional como la mejor educación para los niños y las niñas identificándose beneficios económicos y sociales, lo cual ha podido comprobarse en investigaciones en diversos países europeos (como Inglaterra y España) y en América (Colombia, Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay, Nicaragua, El Salvador, Honduras, Costa Rica y Panamá y en Brasil). Sin embargo las experiencias describen la participación comprometida de comunidades escolares, sin lograr aún que se inmiscuyan localidades, distritos o municipios.

COMPARACIÓN: INTEGRACIÓN EDUCATIVA/ EDUCACIÓN INCLUSIVA

Para concluir, pueden notarse diferencias importantes entre la integración educativa y la educación inclusiva, estas diferencias pueden notarse en la siguiente tabla de comparación:

DIFERENCIAS ENTRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Aspecto	Integración Educativa	Educación Inclusiva
D E F I N I C I Ó N	<p>La integración educativa se entiende de diversas formas: como una política educativa emprendida por los gobiernos, una filosofía que promueve la igualdad de oportunidades para niños con discapacidad en ambientes más normalizadores, una opción de reorganización interna de los centros escolares y fortalecimiento de recursos para atender a todos los niños y una práctica educativa centrada en mejorar el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>La integración educativa abarca tres puntos principales:</p> <p>A) La posibilidad de que los niños con necesidades educativas especiales aprendan de la misma escuela y en la misma aula que los demás niños.</p> <p>B) La necesidad de ofrecerles todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que las necesidades específicas de cada niño puedan ser satisfechas.</p> <p>C) La importancia de que el niño y/o el maestro reciban el apoyo y la orientación del personal de educación especial, siempre que sea necesario.</p>	<p>Inclusión es “un proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes. No cabe duda que la respuesta a la diversidad del alumnado es un proceso que no sólo favorece el desarrollo de éste sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos mismos”. (Booth y Ainscow, 2000; p. 7).</p> <p>El término inclusión no sólo tiene que ver 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” (Booth y Ainscow, 2000; p. 6).</p>
A L U M N O S	<p>Los alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.) son aquellos que presentan un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio; por lo tanto requiere de recursos mayores o diferentes que puedan ser:</p> <ol style="list-style-type: none"> Profesionales: maestro de apoyo, especialistas. Materiales: mobiliario específico, prótesis, material didáctico. Arquitectónicos: construcción de rampas y adaptación de distintos espacios escolares. 	<p>En el contexto de la educación inclusiva, el término de necesidades educativas especiales se sustituye por el de barreras para el aprendizaje y la participación (Duran y Echeita, 2005); pues se considera que el primero llega a convertirse en una “etiqueta” para los alumnos y provoca expectativas más bajas al centrarse en las dificultades que experimentan, desvía la atención de las dificultades que enfrentan otros alumnos y se llega a creer que deben ser responsabilidad únicamente de especialistas.</p> <p>En cambio, el término barreras</p>

	<p>d) Curriculares: adecuación de las formas de enseñar del profesor, de los contenidos e incluso de los propósitos del grado.</p> <p>Las n.e.e. son relativas porque dependen de la competencia curricular de los compañeros y de los recursos disponibles en la escuela y tienen un carácter interactivo y normalizador (SEP, 2000. pp. 50-51).</p> <p>Las n.e.e. toman en cuenta las condiciones particulares del alumno y las de su entorno planteando que pueden estar relacionadas con tres grandes factores: el ambiente familiar, el ambiente escolar o condiciones individuales del niño como: discapacidad, problemas emocionales, problemas de comunicación u otras condiciones de tipo médico (epilepsia y artritis, por ejemplo). (SEP, 2000. pp. 52).</p>	<p>para el aprendizaje y la participación se refiere a que estas barreras “surgen entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (Booth y Ainscow, 2000; p. 8). Las barreras pueden localizarse en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales.</p>
<p>D I S C A P A C I D A D</p>	<p>“Se habla de discapacidad cuando, debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera “normal” para el ser humano (definición que se retoma del ámbito de la salud). Las limitaciones que impone la discapacidad no dependen únicamente del individuo, sino que se dan en función de la relación que se establece entre la persona y su medio ambiente” (SEP, 2000. pp.47-48).</p>	<p>Discapacidad, aunque proviene del ámbito de la salud, alude a las barreras para la participación del alumnado con deficiencias o enfermedades crónica y, sin embargo en el ámbito educativo se refiere a que “las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas” (Booth y Ainscow, 2000; p. 9).</p>
<p>M A E S T R O S</p>	<p>El maestro deja de ser exclusivamente un transmisor de la cultura para promover que los alumnos la asimilen; se busca que el maestro esté más preparado para aumentar su efectividad.</p>	<p>“profesorado”, “docentes” o “profesores” se utilizan indistintamente para referirse a cualquiera que cumpla el rol de enseñar en un contexto educativo formal”, el cual se encargará de “asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. El profesor trabaja en forma colaborativa para orquestar el aprendizaje y superar las barreras para aprender y participar que puedan enfrentar los alumnos. Este rol se comparte con el personal de la escuela con quien se realiza un análisis a profundidad</p>

		estableciendo un "desafío constructivo" a sus colegas (Booth y Ainscow, 2000. p.31).
E S C U E L A	La escuela integradora es aquella en la cual las autoridades educativas del centro escolar acompañarán al maestro que atiende a niños con necesidades educativas especiales; además debe recibir apoyo de sus compañeros, del director, del personal de educación especial, de las familias y de las autoridades educativas. "La integración de los alumnos con n.e.e. en la escuela común requiere diferentes cambios sociales: en las actitudes personales de padres, maestros, alumnos y compañeros; en la organización y en las funciones de la institución escolar:	Escuela inclusiva es aquella en la cual "...todos los alumnos son aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella, pues, que ofrece a todos los alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal." (Gine, S.F).
P R O C E S O	Proceso de integración educativa: inicia con la detección de los alumnos que no aprenden igual que sus compañeros, para los cuales el maestro de grupo regular adopta algunas medidas en el ámbito metodológico; en seguida se identifica a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (n.e.e.) a través de un Evaluación Psicopedagógica para quienes no lograron aprender con las adaptaciones del maestro de grupo. Se realiza entonces una Propuesta Curricular Adaptada (basada el Programa de Estudios oficial) para los alumnos que se determinan con n.e.e., esta propuesta se aplica durante el ciclo escolar, valorando en forma periódica los resultados obtenidos.	Proceso de inclusión: se identifica con los momentos de una investigación acción, en el cual se establece un equipo coordinador del proceso de inclusión, se concientiza a la escuela, se aplican instrumentos para identificar las circunstancias escolares que provocan barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos, se ubican las situaciones prioritarias. Se formula un proyecto de centro que se incluye en todos los procesos de planeación escolar, se desarrollan las acciones previstas con el seguimiento y la evaluación del equipo coordinador, al final se aplican de nuevo instrumentos para medir los logros alcanzados y para continuar la planeación el período siguiente.

Por todo lo anterior es necesario conocer los planteamientos de ambos procesos; integración educativa y educación inclusiva, de manera que los maestros y las instituciones identifiquen y tomen decisiones sobre:

- La planeación institucional.
- La organización institucional.
- Los valores que la escuela difunde.
- La atención a los alumnos.

- Las actitudes de los maestros frente a las diferencias de los alumnos.
- El trabajo que desempeña el personal de educación especial en las escuelas regulares.
- La relación y las funciones del personal de escuela regular y el personal de educación especial.
- La participación de los padres de familia en la escuela.
- La participación de los padres de los alumnos en las decisiones escolares.
- La aceptación de los “diferentes”.

CONCLUSIONES

- La integración educativa es una propuesta filosófica, política y educativa que plantea el respeto al derecho a la educación, propone la inserción de los niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad en el aula regular, mientras que la inclusión siendo también una propuesta filosófica de convivencia con la diferencia constituye un proceso para transformar la cultura, las políticas y las prácticas escolares.
- La integración educativa se centra en identificar a alumnos con necesidades educativas especiales, con la finalidad de que sean atendidos con una evaluación más detallada y con un programa curricular adaptado a sus características. La inclusión educativa, en cambio, propone que la escuela identifique las prácticas, las políticas y la cultura que provoca en los alumnos barreras para aprender y para participar considerando que todos los niños tienen posibilidad de aprender y la escuela debe adaptarse a ellos buscando mejores logros educativos.
- La integración educativa y la educación inclusiva toman el término “discapacidad” del ámbito de salud, pero la primera considera que las personas con discapacidad enfrentan limitaciones las cuales surgen de la relación entre estas personas y su ambiente; mientras que la educación inclusiva se plantea

que la discapacidad se crea en la interacción con la discriminación. Pareciera que los planteamientos son semejantes por situar su interés en el contexto del alumno con discapacidad, sin embargo, la escuela integradora ha centrado la intervención en el maestro de grupo con la ayuda de personal de educación especial; mientras que en la educación inclusiva es la escuela la que toma decisiones y participa en la atención de estos alumnos, además de consultarles para desarrollar todo un proceso de trabajo.

- La integración educativa y la educación inclusiva constituyen modelos que buscan la mejora de la escuela pero con medios diferentes:

La integración educativa se centra en lograr cambios en el trabajo en el aula apoyados por la comunidad escolar; para lo cual se identifica a los alumnos con necesidades educativas especiales, se les evalúa de manera especial y se crea una adaptación al programa de estudios regular para que sea atendida por los maestros de la escuela regular apoyados por personal de educación especial. De esta manera se atiende a las diferencias y se logra el propósito de “educación para todos”.

En la educación inclusiva se promueve la mejora de la escuela a partir de una investigación acción coordinada por el centro escolar, mediante la cual se identifican los aspectos que dificultan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, en seguida se establece un plan de acción que permea todas las actividades escolares y a todos los integrantes de la comunidad escolar, así como a los del contexto social de la institución. De esta manera la escuela pretende mejorar el aprendizaje de todos los alumnos atendiendo a las necesidades de cada uno.

REFERENCIAS

- Boot Tony, Mel Ainscow (2002), *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK.
- Fortes Ramírez Antonio (1994), *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito*, Granada, España, Ediciones Aljibe.
- García Cedillo Ismael, et. al. (2000), *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*, México, SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y científica México-España, Cooperación Española.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (2005), *Proyecto OEA. Agencia Interamericana para la cooperación y el Desarrollo (AICD)*, “Las nuevas tecnologías y la educación inclusiva a la capacitación y actualización docente en la búsqueda de una educación de calidad”.
- Sandoval, M.; López, M.L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C.; Echeita, G. (2002), *Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Madrid, España.
- Secretaría de Educación Pública (1994), *Cuadernos de Integración Educativa. No. 1. Proyecto General para la Educación Especial en México*, México, Ed. D.G.E.E./SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1996), *Cuadernos de Integración Educativa. No. 6. Proyecto General de Educación Especial. Pautas de Organización*, México, Ed. D.G.E.E./SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1994), *Cuadernos de Integración Educativa. No. 3. Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*, México, Ed. D.G.E.E./SEP.

Secretaría de Educación Pública, Cooperación Española (2000), *Integración Educativa. Materiales de trabajo. La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México.

Secretaría de Educación Pública (2006), *Orientaciones Generales para el funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. México.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Sólo se aceptarán para su publicación trabajos inéditos.

El Consejo Editorial procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta revista.

126

El contenido de los trabajos deberá referirse a:

- a) El tema que corresponda al número monográfico
- b) Tema relacionado con la educación en cualquiera de sus formas.

La extensión de los trabajos será de 10 a 15 cuartillas, letra arial y 1.5 de interlineado.

La estructura del trabajo será:

1. Título
2. Autor o autores
3. Resumen en español
4. Palabras clave
5. Resumen traducido al inglés
6. Palabras clave traducidas al inglés
7. Texto
8. Referencias bibliográficas

Las referencias se realizarán conforme a la normativa de la APA.

Los trabajos serán remitidos a paula_elviral@hotmail.com , jcarrillo0803@yahoo.com.mx o praxiseduc.redie@hotmail.com

NOTAS:

1. El cuarto número monográfico será sobre el tema de evaluación educativa.
2. Anexar en cada artículo, en un máximo de cuatro renglones: perfil profesional, lugar de trabajo y puesto o actividad que se desempeña.
3. Para el cuarto número, el plazo máximo para la recepción de trabajos será la primera quincena del mes de febrero de 2011.
4. Se le comunicará a través de su correo electrónico en un plazo de un mes la aprobación del artículo para su publicación.
5. Se solicita hacer extensiva a las personas interesadas en publicar algún artículo académico relacionados con la temática o algún otro tema para posteriores publicaciones.