



tir

**Monumento al Maestro, obra del escultor Víctor de los Ríos (1909-1996).  
Parque del Oeste. Madrid, España**

Nació el 28 de marzo de 1909 en la localidad cántabra de Santoña. Con 15 años se desplazó a Madrid para formarse junto a los escultores Enrique Sierra, Martínez Otero y Francisco Martorell. Destaca el gran legado que dejó en la Semana Santa de León o la de Linares más amplio aún que el de Palencia. Para la Semana Santa de Zamora realiza la Virgen de la Esperanza, Virgen de gran devoción entre los zamoranos.

Falleció el 13 de diciembre de 1996 en Santander a la edad de 87 años, dejando un legado extenso a la ciudad que le vio nacer.



## SUMARIO DEL NÚMERO 05

JULIO DEL 2009

|   |   |     |
|---|---|-----|
| <b>CARTA DE LA DIRECTORA GENERAL</b>  |   |     |
|    | <b>A un año de distancia</b><br>Luz Astrid Rodríguez Cuberos  | 03  |
| <b>EDITORIALES</b>  |   |     |
|    | <b>Congreso Internacional: Desarrollo Humano Sustentable con Enfoque Transdisciplinario.</b><br>Julio Cesar Antolin Larios  | 04  |
| <b>INVESTIGACIONES ACADÉMICAS</b>   |   |     |
|    | <b>El sustento legal del Trabajo Infantil en México.</b><br>María Rita Chávez Gutiérrez; Erika Ramírez Diez   | 05  |
|    | <b>Evaluación de la Calidad del Proceso Formativo del Estudiante en la nueva Universidad Cubana.</b><br>Carlos Alberto Hernández Medina   | 14  |
|    | <b>La perspectiva andragógica: la educación superior en adultos.</b><br>María de Jesús Orozco Valerio; Ana Cecilia Méndez Magaña; Zoila Margarita Gómez Lomelí  | 27  |
|  | <b>Transdisciplina y creatividad ecológica. Consideraciones Epistémico-literarias y eco pedagógicas desde América Latina.</b><br>Ricardo Romo Torres  | 31  |
|  | <b>Inclusión o exclusión social: el reto de las TIC y el caso de las poblaciones rurales centroamericanas. Apuntes alrededor de la experiencia.</b><br>Vivian Carvajal Jimenez  | 44  |
|  | <b>Tráfico Ilegal de aves en la narrativa para niños: lectura "loros en emergencia"</b><br>María Teresa Orozco López  | 65  |
| <b>PROPUESTAS EDUCATIVAS</b>  |   |     |
|  | <b>Plan Estratégico: "Hacia la Calidad de su Modelo Educativo"</b><br>Maria Eugenia López Coutigno.<br>Instituto Líderes del Siglo. Guadalajara, México.  | 72  |
|  | <b>Mejoramiento de Procesos iniciación de la Alfabetización del nivel inicial y de lecto-escritura de primer y segundo grados de Primaria.</b><br>Elizabeth Tapia Altagracia<br>Centro Educativo Eduardo Brito. San Felipe, República Dominicana.     | 76  |
|  | <b>Un Proyecto de Trabajo para la Zona Escolar No. 1 de Jardines de Niños dependientes de la Secretaria de Educación Básica en el Estado de Nayarit, México.</b><br>Hortensia Delgadillo Hernández<br>Zona Escolar No. 1 Preescolar. Nayarit, México. | 85  |
|  | <b>Propuesta de creación de Círculos de Calidad para el Colegio Gerardo Molina de Bogotá, Colombia</b><br>Carlos Mario Valencia Zapata<br>Colegio Gerardo Molina. Bogotá, Colombia.   | 92  |
|  | <b>Estrategias para mejorar el ambiente escolar y lograr un Aprendizaje Efectivos</b><br>Marcela Domínguez Hernández<br>Instituto Oviedo. León, México.   | 100 |



## ACTIVIDADES Y EVENTOS

Convocatorias 2009-2010  
Pizarra Educativa

103  
104



**HEKADEMUS** es una publicación trimestral editada por la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa como revista de difusión científica y tecnológica de carácter académico. El contenido de esta información, es propiedad intelectual y responsabilidad exclusiva del medio emisor y sus autores, y no necesariamente representa la opinión de esta Fundación Educativa.

ISSN - 2027-1824. Copyright© 2008-2009 Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa

### Algunas Indexaciones:

Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). España  
Dialnet. Universidad de la Rioja. España.  
Guías Temáticas de Educación. Wordpress

### Junta de Gobierno de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa (FIEE)

Presidente: Julio César Antolín Larios. México.  
Secretario: Edith Pemjean Castro. Chile.  
Tesorero: Carlos Mario Valencia Zapata. Estados Unidos de América.  
Tequila 102. Guadalajara, México. CP. 44110  
URL: [www.fundacion.calidadpp.com](http://www.fundacion.calidadpp.com)  
Email: [fundación@calidadpp.com](mailto:fundación@calidadpp.com)

### Comité Editorial de Hekademus

#### *Directora General:*

Luz Astrid Rodríguez Cuberos. Colombia.

#### *Comité de Referato:*

Gloria Tuse Llacsahuanga. Peru.  
Willington Algeri Benitez Chara. Colombia.  
Nelson Marcelo Aldaz Herrera. Ecuador.

URL: [www.hekademus@calidadpp.com](http://www.hekademus@calidadpp.com)  
Email: [hekademus@calidadpp.com](mailto:hekademus@calidadpp.com)

## CARTA DE LA DIRECTORA GENERAL

**A un año de distancia**

Luz Astrid Rodríguez Cuberos



Nos complace dejar a su disposición el número del mes de Julio de 2009 de la Revista Hekademus de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa. Con este número cumplimos nuestro primer año de ofrecer un espacio de vinculación del trabajo académico y la investigación educativa. Felicidades por ese esfuerzo.

En esta ocasión contamos con diversos artículos de índole investigativa y agradecemos muy cordialmente la participación de los/las colaboradores/as quienes han compartido el producto de su trabajo académico con nosotros en esta edición.

Por otra parte nos complace mencionar que en nuestro constante esfuerzo por fortalecer el trabajo que realizamos para la Revista Hekademus hemos contando para este número con la participación y colaboración de nuevos miembros en nuestro equipo editorial a quienes doy la bienvenida. Ellos son:

Gloria Tuse Llacsahuanga de Perú quien es Licenciada en Educación por el Instituto Pedagógico Superior de Piura; es igualmente, Especialista en Educación Intercultural y cuenta con formación Magisterial y Gerencia Social por la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Willington Algeri Benitez Chara de Colombia es Licenciado en Educación por la Universidad del Cauca; es igualmente Especialista en Matemáticas por la misma universidad y se encuentra actualmente realizando sus estudios de Maestría en Educación.

Nelson Marcelo Aldaz Herrera de Ecuador, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Chimborazo del Ecuador.

A nuestro equipo un fuerte abrazo de bienvenida.

Esperamos que la dedicación y trabajo conjunto siga vertiendo resultados positivos que beneficien a toda la comunidad académica que sigue las entregas trimestrales de la revista.

Cordial saludo,

**Luz Astrid Rodríguez Cuberos**  
Directora General Hekademus  
[hekademus@calidadpp.com](mailto:hekademus@calidadpp.com)

## Editorial

### Congreso Internacional: Desarrollo Humano Sustentable con Enfoque Transdisciplinario.

Julio Cesar Antolin Larios



Del pasado 26 al 29 de mayo del 2009, se celebró en Guadalajara, México, el Primer Congreso Internacional: Desarrollo Humano Sustentable con Enfoque Transdisciplinario en las instalaciones de la Universidad de Guadalajara (México) en su Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUSH), en conjunto con la Universidad la Universidad de la Habana (Cuba), la Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, Santa Clara (Cuba), el Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría" (Cuba) y la Universidad de Camagüey (Cuba).



El tema a discusión en el marco de este congreso fue: "La problemática del medio ambiente, del agua y crisis alimentaria en el contexto del capitalismo de la era de la globalización neoliberal", en donde la conciencia intelectual de la distintas universidades mencionadas, miembros de la sociedad civil y organizaciones en defensa del humanismo y de la vida en el planeta, se dieron cita desarrollando ponencias académicas organizados en mesas de trabajo discutieron temáticas como:

- Biodiversidad y desarrollo
- La Cultura y su compromiso con el desarrollo y el medio ambiente
- La vida natural, el ser social y la Historia
- Género, familia, desarrollo y medio ambiente
- La conciencia artística literaria y el fomento a una cultura ambiental frente a la globalización neoliberal
- El agua como imperativo de la vida, contaminación, conservación, distribución y consumo
- Ciencia, tecnología y medio ambiente
- Basamento filosófico para una nueva calidad de vida
- Alimentación, medio ambiente y desarrollo sustentable
- Transdisciplina, ética, educación y medio ambiente
- Economía, apropiación y distribución de la riqueza
- La niñez, la juventud, la ancianidad y el desarrollo
- Sida, cáncer, diabetes y las nuevas enfermedades del nuevo milenio
- El abogado y su compromiso en la construcción de un nuevo orden jurídico internacional para la defensa de la vida de la tierra y el hombre
- Guerra, paz, poderes y sustentabilidad
- Cosmovisión indígena y la conservación de los recursos naturales
- El Estado y la política como sustentación o como extinción de la humanidad

Interesantes participaciones en los auditorios del centro universitario, mismos que serán publicados en una memoria que en números subsecuentes compartiré en la revista con todos ustedes. Si duda temáticas complejas pero que permitirá a partir de su próximo Congreso en el año 2010 un análisis de iniciativas de solución desde distintas áreas del saber. Todos podemos aportar algo en nuestra propia supervivencia como especie.

En hora buena a los organizadores y mis mejores parabienes

Julio César Antolín Larios

[antolinjc@yahoo.com.mx](mailto:antolinjc@yahoo.com.mx)

## INVESTIGACIONES ACADÉMICAS

### El sustento legal del Trabajo Infantil en México.

María Rita Chávez Gutiérrez; Erika Ramírez Diez



Dra. María Rita Chávez Gutiérrez<sup>1</sup>

Doctora en Derecho Social

[asesorchavezrita@yahoo.com.mx](mailto:asesorchavezrita@yahoo.com.mx)



Mtra. Erika Ramírez Diez<sup>2</sup>

Magister en Lengua y Literatura Mexicana

[mtperedo@hotmail.com](mailto:mtperedo@hotmail.com)



### Resumen

El presente trabajo aborda las implicaciones socio jurídicas del trabajo infantil en México. A este propósito nos remitimos a los ordenamientos jurídicos nacionales e internacionales en favor de la infancia y su relación con la doctrina de la situación irregular versus la teoría de la integralidad.



Podemos decir, sin temor a equivocarnos, que el trabajo infantil es un fenómeno social que engulle fuerza de trabajo inmadura y anula las expectativas de un sano desarrollo para niñas, niños y adolescentes en los espacios del mercado laboral de los adultos.

Los hechos muestran los efectos de un sistema socioeconómico inequitativo que endilga a las niñas, niños y adolescentes responsabilidades que les son ajenas. La actuación de estos actores vulnerables es, a un tiempo, síndrome de la pobreza, respuesta a las ineficaces políticas sociales y expresión de la irresponsabilidad social de los adultos. El trabajo infantil es producto de un modelo económico concentrador de la riqueza social entre pocos y socializador de la pobreza entre muchos. Las historias de familias en condiciones de precariedad que convierten a los niños en su fuente de sobrevivencia, a quienes desde temprana edad insertan en el mundo del trabajo, se multiplican. Es así como nace y se reproduce un mercado laboral de niñas, niños y adolescentes ante la ineficacia de las acciones de los organismos internacionales y nacionales para su erradicación.



<sup>1</sup> Profesora investigadora en la Universidad de Guadalajara. SNI nivel uno. Licenciada en Derecho por la Universidad de Sonora, maestra en Derecho por la Universidad de Guadalajara, especialidad y el doctorado en Derecho Social en la Universidad Autónoma de México.

<sup>2</sup> Catedrática de la Universidad de Guadalajara. Licenciada en Psicología por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, Licenciada en Letras Hispánicas y Maestra en Lengua y Literatura Mexicana por la Universidad de Guadalajara. Candidata a doctora en Filología por la UNED España.



No resulta exagerado afirmar que el trabajo infantil se siembra, cultiva y cosecha en las naciones subdesarrolladas, en la medida en que éstas sostienen una dependencia económica, tecnológica y comercial con respecto a las naciones desarrolladas.

Con este panorama a la vista, describiremos aquí algunos oficios del mercado laboral infantil en México y haremos algunas consideraciones acerca del trabajo infantil considerado como "ligero". A este propósito nos remitimos a los ordenamientos jurídicos nacionales e internacionales en favor de la infancia para relacionarlos con la doctrina de la situación irregular versus la teoría de la integralidad. Cabe destacar la inexistencia de información oficial reciente acerca de la magnitud del fenómeno del trabajo infantil en este país. Los datos actuales de las instituciones públicas y de organizaciones sociales difieren, según se quiera tornarlos visibles o no. Razón suficiente para poner ojo avizor sobre aquellos que visualicen mejor el problema.

Reconocemos la dificultad que supone encontrar y contar a los niños trabajadores ilegales, invisibles en los censos oficiales e informes institucionales. Sin embargo, en tanto no se revelen datos nuevos, habremos de tomar como referente el informe El trabajo infantil en México 1995-2002, publicado por el INEGI en 2004. Durante ese periodo se logró identificar 3.3 millones de niñas, niños y adolescentes entre 6 y 14 años en el ejercicio de alguna modalidad de trabajo económico. Con esta salvedad, haremos uso de esa información para explicar la relación entre pobreza, trabajo infantil, condiciones y riesgos.

### **La pobreza endémica y el trabajo infantil**

Podemos afirmar que las simientes del trabajo infantil caen en tierra fértil de la pobreza endémica (si se nos permite esta paradójica analogía) de los países con una deficiente infraestructura en salud, educación, vivienda y con bajos niveles de educación formal. De hecho, el crecimiento y desarrollo económico de estas naciones depende de la producción primaria y de la explotación de sus recursos naturales no renovables. Carecen de modernización de la infraestructura industrial, están sujetas a contratos internacionales onerosos y suelen permitir la invasión de empresas transnacionales aunque ello suponga una situación desventajosa para ellos. Presentan, además, altos índices de desempleo abierto, empleo informal y precariedad laboral formal. Esta descripción retrata en forma cruda las condiciones socioeconómicas de un país como México que impactan en las familias de las niñas, niños y adolescentes trabajadores.

La desafortunada apuesta por el Tratado de Libre Comercio (TLC) de 1994 forzó a México a abrir en forma unilateral sus fronteras ante sus socios comerciales, sin la previa capacitación de una fuerza laboral eficiente y competitiva, y sin haber apuntalado una infraestructura productiva para establecer la competencia. A casi quince años, las condiciones macroeconómicas no han propiciado la creación de nuevas fuentes de trabajo, ni las empresas existentes han mejorado sus condiciones laborales.

La política fiscal sigue sangrando los recursos económicos derivados del petróleo y el uso irracional de los pocos ingresos fiscales de los causantes cautivos. Continúa solapando la evasión y elusión fiscal de los grandes grupos económicos. El remate es el peso de las deudas pública y privada, y los rescates económicos que han inhibido el crecimiento y el desarrollo sostenible.

Una cosa es cierta, en palabras llanas hay que decir que en México existen pocos ricos y muchos pobres. Polarización que debe corroborarse con datos oficiales. El estado de pobreza sigue siendo similar al de 1992. Los hechos demuestran que de los 104.9 millones de habitantes, más del 50% vive "al día" y en la línea de sobrevivencia. El 30% vive un presente sin futuro desde el momento en que se ve obligado a gastar lo que gana y sin la posibilidad de ahorro. Sólo el 20% cuenta con futuro: gasta y ahorra. Sin embargo, la realidad indica que 23.5 millones de hogares gastan más de lo que logran ingresar y el 20% del consumo de cinco de cada diez familias depende de las remesas que envían trabajadores que han emigrado a Estados Unidos (INEGI, 2001).

En estas condiciones, la pobreza familiar propicia la expulsión de niñas, niños adolescentes hacia un precario mercado laboral con el propósito de satisfacer algunas de sus necesidades mínimas, frente a la incapacidad probada del Estado y de la sociedad para hacerle frente.

El informe de 2006, *La Infancia También Cuenta*, de la Red por los Derechos de la Infancia 2005, identificó a 16.5 millones de niños de familias con ingresos promedio de dos salarios mínimos o por debajo de ellos. Por su parte, el Banco Mundial consignó en 2004 al 53% de la población en México vive en condiciones de pobreza y el 24% sufre de pobreza extrema. El 2006, el mismo organismo reiteró que el 10% de la población posee el 40% de los ingresos del país, contra el 50% que tiene acceso apenas al 1.1% de esos ingresos.

Para abundar en los datos que se consignan, datos del INEGI han informado que el índice de desempleo se ha incrementado de 2006 a 2008 del 3.33% al 3.60%. Con una población ocupada de 41.1 millones de personas y 1.6 millones de desempleados, 66% de asalariados, 21.1% de trabajadores autónomos y 6.7% sin pago fijo. Ahora bien, es necesario aceptar la calidad de huidizos de los datos en razón de que el INEGI considera como empleada a una persona mayor de 14 años que haya trabajado cuando menos seis horas a la semana. Esta apreciación acerca de la ocupación laboral nos lleva a suponer que el índice de desempleo es, en realidad, mucho mayor. Como se ve, se prefigura un panorama que encuentra vasta justificación para la proliferación del trabajo infantil precario.

En este mismo tenor, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF-2004) ha señalado que en México existen más de 52 millones de personas en condiciones de pobreza y 24.7 millones de niños que viven en condiciones de vulnerabilidad a consecuencia de la carencia de infraestructura de servicios y de recursos públicos en materia de salud, educación, alimentación sana, esparcimiento de sus comunidades, aunado al incumplimiento la normatividad en favor de la niñez.

El Reporte *Infancia Cuenta* de la Red por los Derechos de los Niños, 2006, identificó 17.9 millones de niños menores de 17 años carentes de patrimonio, y 6.9 millones con hambre. El propio informe considera la existencia de dos millones 634 mil niños entre doce y 17 años como parte de la población económicamente activa. El 40% no recibe remuneración y el 15% labora 48 horas. Ahora bien, si se considera a los niños jornaleros se alcanza un total aproximado de 3.5 millones de niños en el ejercicio de algún trabajo.

Conviene recordar que para atender el impacto del fenómeno del trabajo infantil, la Recomendación 146 Sobre la edad mínima de la OIT (1973), propone a las naciones subdesarrolladas la aplicación de medidas económicas y sociales para aliviar la pobreza, estimular el desarrollo y el pleno empleo, asegurar a las familias niveles de vida e ingresos que impidan la actividad económica de los niños, la extensión de la seguridad social y medidas de bienestar familiar suficiente para la manutención de los niños, incluso los subsidios por hijo. Esta recomendación se identifica con el enfoque de la integralidad y se contrapone a la teoría de la situación irregular como lo veremos más adelante.

### **La teoría de la situación irregular**

La teoría de la situación irregular desarrolla una cultura de la compasión-protección. Este paradigma se centra en el control social de la infancia, y considera al niño como un objeto pasivo de intervención familiar, estatal y social. Este enfoque reconoce el trabajo infantil validado por la ley y no plantea acciones para su erradicación gradual.

Lo cierto es que el trabajo de los menores de 14 años se justifica como una forma de sobrevivencia familiar en los países pobres. Se acepta que estos niños trabajen y se pugna por la legalización de la actividad aduciendo su vigencia. En consecuencia, se asume que no importa la prohibición del trabajo de los menores de edad, ellos seguirán en el mercado laboral como si se tratara de un destino manifiesto que pende sobre ellos. En cuanto a los menores trabajadores legalmente contratados, se les impone en forma unilateral un representante legal para "su protección" porque para la ley laboral

no resulta válido que los menores opinen y decidan por sí mismos acerca de su propia situación laboral. Desde el enfoque de la integralidad se trata de una posición contraria a la libertad de expresión y de opinión referida en la CDN y a las leyes en favor de la infancia, como veremos en seguida.

### **La doctrina de la integralidad**

La doctrina de la protección integral subyace a la Convención de los Derechos de los Niños (CDN 1989). Concibe al niño como sujeto de derechos para exigencia de la satisfacción de sus necesidades. Representa el eslabón entre el desarrollo económico y humano y el desarrollo de los derechos de los niños para ejercer sus derechos interdependientes (Cillero Bruñol, Miguel; 2000).

También se encuentra presente en ella la autonomía progresiva de la infancia y la adolescencia que resulta de un proceso de desarrollo progresivo de la personalidad, en virtud de la evolución de sus facultades y de la capacidad para ejercer la titularidad de derechos y atributos ante el Estado, la familia y la sociedad.

Los mismos ordenamientos protectores establecen al tiempo responsabilidades para los niños. Éstos deben respetar su cuerpo, a sus padres y a sus semejantes. Reconocer al otro con sus pensamientos, sentimientos, opiniones y costumbres. Acatar las normas y conductas que mantienen el orden y la armonía. Cuidar el medio ambiente. Mantener buena conducta en la escuela y en la casa. Aprender a trabajar y a convivir con otros. Fomentar el amor a la patria, la independencia y la justicia. Cuidar los bienes propios y los sociales.

Ningún abuso y violación a sus derechos se justifica por el cumplimiento de estos deberes. El incumplimiento supone el establecimiento previo de medidas disciplinarias y sus procedimientos de aplicación. No obstante, la imposición de correctivos no debe atentar contra su dignidad e integridad física o mental. Corresponde a los padres la dirección y orientación para el ejercicio de esos derechos y el cumplimiento de sus obligaciones. Subsidiariamente, la responsabilidad recae en el Estado.

Con este enfoque los principios de la Convención representan los estándares jurídicos presentes en las legislaciones e instituciones en favor de la niñez. Expresa unos derechos para el ejercicio de otros. Cuando se presentan conflictos entre derechos, más que sujetarse a reglas interpretativas preexistentes es preciso considerar el peso de la situación concreta.

El principio del interés superior del niño constituye una regla de interpretación y resolución de conflictos entre derechos. El principio de no discriminación se encuentra presente en la teoría de la justicia social que prevé el trato a los iguales de modo igual y a los desiguales de un modo desigual para lograr el máximo beneficio de los miembros desfavorecidos de la sociedad. Bajo esta visión, los infantes y adolescentes son titulares de los mismos derechos que corresponden a las personas, además de los derechos que les corresponden como sujetos en desarrollo.

El principio de la efectividad de los derechos supera a los instrumentos declarativos e indicativos de las leyes. Las políticas públicas en favor de la infancia establecerán medidas legales y administrativas eficaces para el ejercicio pleno de los derechos humanos vivenciados por los destinatarios. Las infracciones por el incumplimiento de sus derechos serán de carácter pecuniario, primero apercibimientos y amonestaciones; después, multas, arrestos o privación de la libertad, según sea la gravedad del caso y cuando se violen leyes penales.

### **Las convenciones y leyes a favor de la niñez**

La Convención de los Derechos de los Niños (1989) promueve estrategias administrativas, legislativas y económicas para hacer efectivos los derechos económicos, sociales y culturales de los niños (art.4) con el propósito expreso de garantizar el derecho a la vida, la identidad, la familia, la salud, la educación, el descanso, el juego y la protección en situación de discapacidad.

En este ordenamiento se destacan la no discriminación, la protección a sus familiares y tutores, la prioridad en el ejercicio de sus derechos, el goce de un estado de bienestar integral, la protección a su integridad y libertad, y se pronuncia en contra del abuso y maltrato sexual. Garantiza el derecho a la libre expresión, el respeto a su cultura y la protección penal.

Conviene recordar que México asumió en 1999 el compromiso de incorporar a su sistema jurídico esta Convención de los Derechos de los Niños. En consecuencia, con fundamento en el párrafo sexto del artículo 4º constitucional, se emitió la Ley Federal de Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2000) de aplicación general para toda la República. Las correspondientes leyes estatales reconocen, protegen y promueven también los derechos de las niñas y niños hasta de 12 años incumplidos y de los adolescentes de 18 años incumplidos, para el goce de un desarrollo pleno. Esta integralidad se refiere a la oportunidad de una formación física, mental, emocional, social y moral en un plano de igualdad (artículos 1, 2 y 3).

Con fundamento en las garantías individuales y sociales de la Constitución Política de México se incorporaron al sistema jurídico positivo mexicano los lineamientos generales de protección y reconocimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en los siguientes términos:

Las garantías individuales:

- La prohibición de cualquier tipo de discriminación que atente contra la dignidad humana y contra los derechos y libertades (art.1ºc).
- Derecho a la educación básica obligatoria, laica, nacional y sin privilegios. Respeto a la dignidad de la persona, la integridad de la familia, el interés social y la gratuidad en lo que corresponde a la que imparta el Estado (art.3ºc).
- Protección a la familia, la salud y un medio ambiente adecuado para el desarrollo y bienestar.
- El acceso a una vivienda digna y decorosa. El derecho a satisfacer sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral (art.4ºc).
- El derecho a ser reconocidos como ciudadanos mexicanos (art.34 c).

Las garantías constitucionales sociales<sup>3</sup>:

Conviene recordar que la Constitución prohíbe el trabajo de los menores de 16 años en lugares insalubres o peligrosos, nocturno industrial y después de las diez de la noche. Del mismo modo, incluye el trabajo de los menores de 14 años. Los mayores de esta edad y menores de 16 tendrán una jornada máxima de seis horas (art.123-I-II c). En esta parte de la Constitución no aparece la prohibición para el trabajo de los menores de edad en lugares que afecten su moralidad y buenas costumbres, como sucede en la Ley Federal del Trabajo.

Los tratados celebrados por el presidente de la República y aprobados por el Senado son ley suprema de toda la Unión (art.133c). De esta manera, los tratados en favor de la infancia se incorporan al sistema jurídico nacional por encima de las leyes federales y estatales.

Cabe mencionar que estas garantías constitucionales forman parte de la Ley de Protección de las Niñas, Niños y Adolescentes (2000) y de las leyes análogas de las 31 entidades federativas y del Distrito Federal, cada cual con sus diferencias y similitudes. Con estas disposiciones jurídicas, las autoridades federales, el Distrito Federal los estados, los municipios, y los sectores social y privado, habrán de adoptar el Programa Nacional para la Atención de los Derechos de la Infancia y la

---

<sup>3</sup> En las garantías sociales en favor de los niños trabajadores se hace uso del término menor para referirse a los niños en la normatividad laboral. Entendemos que ésta debe homologarse a los términos niñas, niños y adolescentes. Sin embargo, por el momento respetaremos el término, y así lo mencionaremos en este texto hasta en tanto se modifique la legislación laboral



Adolescencia (2002-2010) a fin de asegurar la protección del ejercicio de los derechos de los niños y adolescentes (art.7). Para su cumplimiento, las secretarías de Estado, en el ámbito de sus competencias y jurisdicción, aplicarán programas específicos en favor de la niñez.

### **La vinculación entre convenciones a favor de la niñez trabajadora**

Debe reconocerse la dificultad de lograr la aplicación efectiva de los acuerdos que reconocen a los niños como sujetos de derechos y protección para asumir responsabilidades en su vida de adulto, aunque todos los países se comprometan con la Convención en sus legislaciones.

México aún no hace efectivos los principios del interés superior del niño, la no discriminación y la efectividad de los derechos humanos de los niños.

Ahora bien, con la intención de vincular las convenciones internacionales en favor de los niños con capacidad legal para trabajar, diremos que existen dos visiones teóricas diferentes. Por una parte está el reconocimiento de los menores de edad objeto de protección con representación legal para ejercer sus derechos laborales según los convenios y las recomendaciones de la OIT. Por otra parte se encuentran la doctrina de la atención integral, las convenciones internacionales y las legislaciones nacionales en favor de la niñez por encima del término limitativo de minoría de edad para referirse a las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos, resaltando los derechos de expresarse y de decidir según el proceso de desarrollo progresivo de su personalidad.

Con esa visión, la Convención reconoce el derecho del niño a expresarse libremente en los asuntos que le afectan, tomando en cuenta su opinión, en función de la edad y madurez. La niña, el niño y el adolescente tienen derecho a ser escuchados, en forma directa o por conducto de su representante, en todo procedimiento judicial o administrativo que les afecte (art.12).

En el mismo orden de ideas, la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2000), de alcance federal en México, denomina niñas y niños a las personas de hasta 12 años incompletos y adolescentes (art.2.) a quienes tienen 12 años cumplidos y 18 años incumplidos. Reitera su derecho a recibir información, opinar, criticar y proponer, sin más limitaciones que las legales (art. 38).

Es de observarse la incompatibilidad entre la CDN y Ley Federal del Trabajo cuando ésta última impone por conducto de la Defensa del Trabajo a un representante de oficio para el menor de 14 años (art. 691). Se trata de una ley laboral no ha superado el concepto civilista de minoría de edad que sujeta a las niñas, niños y adolescentes trabajadores a una capitis diminutio desde el momento en que decide por ellos y los representa en el ejercicio de sus derechos, sin considerar el desarrollo progresivo de su personalidad y su capacidad de decisión.

No tratamos aquí de objetar esa protección, pero consideramos que vale la pena cuestionar hasta dónde el derecho laboral deja de considerarlos como objeto de protección y llega a reconocerlos como sujetos de derechos en los términos de la Convención y de las leyes protectoras de la infancia.

Se trata de un diferendo digno de llevarse a la mesa de concertación entre la OIT y el gobierno de México. Éste último debe asumir el compromiso de incluirlo en la agenda de reforma del Estado para empatar, entre otros aspectos, la legislación laboral y las convenciones protectoras de la niñez trabajadora.

### **La naturaleza jurídica del trabajo infantil**

Para intentar un análisis sociojurídico del trabajo infantil lo definiremos como la fuerza de trabajo material e intelectual para la producción de bienes y servicios, generada por las niñas, niños y adolescentes, considerada como fuente de autoempleo para subsistir o para el beneficio de otra

persona, se obtengan o no recursos económicos por ella y tenga o no reconocimiento legal. Excluyendo únicamente las actividades no lucrativas para su formación.

Esta propuesta de concepto de trabajo infantil relaciona la energía física o intelectual de las niñas niños y adolescentes trabajadores con los objetos producidos, los servicios prestados y las acciones realizadas para la satisfacción de una necesidad económica personal o la de otro, exista o no reconocimiento legal, que pueda afectar su desarrollo biopsicosocial.

En el mismo sentido, la OIT considera como trabajo infantil:

- El realizado por un niño con menor edad a la especificada como mínima en la legislación nacional para un tipo de trabajo determinado.
- El trabajo realizado en condiciones que ponen en peligro el bienestar físico, mental o moral del niño.
- El trabajo en condiciones de esclavitud, servidumbre, prostitución y pornografía.
- La ocupación forzosa en actividades ilícitas y la trata de personas.

### **La edad mínima de admisión al empleo**

La CDN promueve acciones en contra de la explotación económica de los niños y el desempeño de cualquier trabajo peligroso o que entorpezca su educación, sea nocivo para la salud o su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social. Para garantizar su cumplimiento se adoptarán medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales. En particular se fijará una edad o edades mínimas para ejercer el trabajo, se reglamentarán horarios, condiciones de trabajo y se establecerán penas y sanciones por su incumplimiento (art. 32).

En este mismo sentido, la OIT y la CDN reconocen, con sus excepciones, la edad máxima de 18 años para la categoría de niño y la existencia de rangos de edades mínima para trabajar de acuerdo a la evolución de las capacidades, las responsabilidades y las actividades de los niños, según se trate de naciones más o menos desarrolladas. En el ámbito laboral prohíbe el trabajo de los menores de 14 años y establece sanciones penales por violación a esta prohibición (art.35).

A estas alturas del desarrollo de las ciencias biológicas se reconoce y protege el trabajo infantil según el rango de edad establecido en forma arbitraria, 14 años en la mayoría de los países pobres, y 15 y 16 en los países desarrollados. Sin embargo, la distancia de entre dos y tres años no marca la diferencia en el proceso del desarrollo de la personalidad entre un niño y otro. En consecuencia, existe resistencia legal para la elevación de la edad mínima, aunque el desarrollo biológico, psicológico y social de un niño-joven se consolide a los 18 años, tal como lo considera el derecho civil para la realización de actos jurídicos. Esto nos muestra la férrea oposición de un sistema de explotación laboral para renunciar a la plusvalía que genera la fuerza de trabajo joven.

El Convenio 138 Sobre la edad mínima de admisión al empleo (1973) y la Recomendación 146 Sobre la edad mínima (1973) comprometen a los estados a la realización de acciones para lograr la abolición del trabajo infantil y la elevación, en forma progresiva, de la edad mínima de admisión al empleo o al trabajo para permitir un adecuado desarrollo físico y mental de los menores. Especifican la edad mínima para que ningún menor de esa edad trabaje (cabe decir que México no ha ratificado este convenio).

Con este criterio, el Convenio 138 Sobre la edad mínima (1973) establece que la edad laboral mínima no debe ser inferior a la edad escolar y, en ningún caso, inferior a los quince años. No obstante, por la naturaleza del trabajo y la situación precaria de los países pobres, se coloca a los niños menores de esa edad en condiciones de desventaja. El mismo convenio establece tres rangos mínimos de edad laboral:

- Quince años como mínimo general de admisión al empleo y catorce años en los países con economía y educación insuficientes.
- Para trabajos ligeros se establecen los trece años y, en forma excepcional, doce años para los países pobres.
- Para trabajos peligrosos la edad mínima es de 18 años siempre que haya garantía de salud, seguridad y moralidad y reciban instrucción profesional. En forma excepcional se admite la edad de 16 años en los países de economía precaria.

### Los niños económicamente activos

Es cierto que para atender el fenómeno del trabajo infantil en el mundo se han realizado acciones internacionales para tratar de frenar su crecimiento. Así lo confirma, el Segundo Informe Global sobre el Trabajo Infantil rendido en la 95ª reunión de la OIT, denominado "La eliminación del trabajo infantil, un objetivo a nuestro alcance". En el encuentro 2006 celebrado en Ginebra, se presentaron los resultados del Programa Internacional 2004 para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC), el Programa Trabajo Decente y la prospectiva de su erradicación para el 2015. Estos datos se describen en las siguientes categorías.

El informe de la OIT mencionado identificó en el mundo a 317.4 millones de niños económicamente activos, entre los 5 y los 17 años de edad, que trabajan una hora diaria mínimo en un periodo de siete días en la realización de actividades productivas para el mercado o no, sean pagadas o no, trátense de algunas horas o de tiempo completo, en forma ocasional o regular, legal o ilegal, con exclusión de las actividades del hogar y la escuela. Los organismos internacionales atribuyen a las acciones internacionales en favor de la infancia como las causas que hicieron posible la disminución hasta en un 11% de esta categoría de trabajo infantil. Dicho con cifras: de 240 millones de niños trabajadores en el 2000 la cifra se redujo a 218 millones el 2004. Sin embargo, cabe decir que cien millones de estos niños no van a la escuela.

El informe destaca la reducción del 36.4% en México y en Brasil. Entre las causas importantes de esa reducción señalan el movimiento mundial en contra del trabajo infantil en el que participaron el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) y la OIT para concretar la voluntad política de los Estados para la creación de conciencia y la realización de acciones para la reducción de la pobreza, la ampliación de la cobertura de la educación y la promoción del 12 de junio como un día mundial en contra del trabajo infantil.

Sin embargo, resulta desalentador que en América Latina continúen trabajando 5.7 millones de niñas y niños con edades por debajo de la edad mínima de admisión al empleo. Por caso, en México, desde el 2002 se ha reconocido la existencia de más de 3.3 millones de niñas, niños y adolescentes económicamente activos distribuidos en los tres sectores: el 48.3% en el primario, en el secundario el 13.8% y en terciario el 37.9%. De éstos, el 23.4% se ocupa en el comercio y 14.5% en los servicios, (INEGI-2002).

Se trata de datos que prenden la alerta y señalan un largo camino por delante. Las líneas aquí esbozadas apenas prefiguran un problema de múltiples aristas y de grandes compromisos. Es de suma importancia considerar las perspectivas futuras y planificar con cuidado las acciones. El objetivo de lograr un mundo sin trabajo infantil debe mantenerse en nuestro proyecto común, con énfasis en el exterminio de sus peores modalidades. Queda, sin duda, mucho por hacer por la dignidad de la totalidad de los niños del mundo.

## Bibliografía

- ❖ Chávez Gutiérrez, María Antonia (2006). "Explotación sexual y comercial de menores en Jalisco. Los de la calle de la Antigua Central Camionera de Guadalajara". En Ávila Claudia (coord). Rostros de una infancia vulnerada. México: Universidad de Guadalajara.
- ❖ Chávez Gutiérrez, María Rita (2006). "La infancia es un paquete". En Ávila González Claudia (coord). Rostros de una infancia vulnerada. México: Universidad de Guadalajara.
- ❖ Cillero Bruñol, Miguel (2000). Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. Programa Regional-- Nacional de Capacitación en Derechos del Niño y Políticas Sociales para la Infancia y la Adolescencia en América latina y el Caribe/UNICEF.
- ❖ Orozco Valerio, María de Jesús (2006). "Explotación, ángeles trabajando: los menores que laboran en el mercado Felipe Ángeles". En Ávila González, Claudia (coord). Rostros de una infancia vulnerada. México: Universidad de Guadalajara.

### Informes

- ❖ INEGI- 2001.
- ❖ Informe 2006 de la organización La Infancia también Cuenta, 2005.
- ❖ Informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2005.
- ❖ Segundo Informe Global sobre el Trabajo Infantil, rendido en la 95ª reunión de la OIT, denominado "La eliminación del trabajo infantil. Un objetivo a nuestro alcance", 2006.
- ❖ Informe de la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación, Delegación del estado de Sonora, 2004.

### Internet

- ❖ Reporte de La Infancia también Cuenta (noviembre de 2006) presentado por la Red por los Derechos de la Infancia. (en línea). (ref. del 08 de mayo de 2007). Disponible en Web: [http://www.infanciacuenta.org/Documentos/boletin-de-prensa\\_221106.pdf](http://www.infanciacuenta.org/Documentos/boletin-de-prensa_221106.pdf)
- ❖ Ochoa Barajas, Martha Alicia (03 de mayo del 2007). "Inhumanas las condiciones de vida de 100.000 jornaleros en Michoacán". El Sol de Morelia. (en línea), (ref. del 08 de junio de 2007). Disponible en Web: <http://www.oem.com.mx/elsoldemorelia/notas/n262341.htm>
- ❖ Muñoz Ríos, Patricia. "Buscan prescindir de la mano de obra infantil en el campo". En Periódico La Crónica, Mexicali, 27 de marzo de 2007.
- ❖ Muñoz Ríos, Patricia (20 de diciembre de 2006). "Denuncia la Secretaría del Trabajo que 60,000 niños sufren explotación sexual". Entrevista con Patricia Espinoza Torres, Subsecretaria de Desarrollo Humano y Trabajo Productivo de la STPS, en Sociedad y Justicia de La Jornada. (en línea). (ref. del 09 de junio de 2007). Disponible en Web: <http://www.jornada.unam.mx/2006/12/20/index.php?section=sociedad>

### Documentos

- ❖ Convención de los Derechos de los Niños, 1989.
- ❖ Convención 138 de la OIT, Acerca de la edad mínima de admisión al empleo, 1973.
- ❖ Recomendación 146 de la OIT, Acerca de la edad mínima, 1973.
- ❖ El Convenio 182, Sobre las peores formas de trabajo infantil y de la acción inmediata para su eliminación de la OIT, 1999.
- ❖ Recomendación 190 de la OIT, Sobre las peores formas de trabajo infantil, 1999.
- ❖ Consejo Nacional de Población, 1997.
- ❖ Estudio de niñas, niños y adolescentes trabajadores en 100 ciudades, DIF/UNICEF, 1999.
- ❖ Programa Nacional para la Atención de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia (2002-2010).

### Leyes

- ❖ Constitución Política de México
- ❖ Ley Federal del Trabajo
- ❖ Ley Federal de Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2000)

## INVESTIGACIONES ACADÉMICAS

### Evaluación de la Calidad del Proceso Formativo del Estudiante en la nueva Universidad Cubana.

Carlos Alberto Hernández Medina



**Dr. Carlos Alberto Hernández Medina \***

Magister en Agricultura Sostenible

[cahm862@uclv.edu.cu](mailto:cahm862@uclv.edu.cu)

## RESUMEN

Se hace una revisión de los conceptos de Calidad, Evaluación, Evaluación Institucional y Autoevaluación en base a los criterios de diferentes autores de todo el mundo. Se profundiza en el enfoque de la Evaluación como proceso emprendido con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas detectados y promover el mejoramiento de la calidad del proceso formativo. Se insiste en que el proceso de evaluación debe ser primero de carácter interno, realizando un proceso de Autoevaluación Institucional se adapte a los propósitos de la institución y al mismo tiempo de carácter externo, a realizarse por un grupo colegiado de expertos.



Palabras clave: Educación, Calidad, Evaluación, Evaluación Institucional, Autoevaluación, Evaluación como proceso, proceso formativo del estudiante,

## INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los mayores logros alcanzados en los últimos 45 años en la República de Cuba. El constante perfeccionamiento de la educación es una preocupación y ocupación sistemática de directivos, especialistas, investigadores y maestros. Los éxitos alcanzados hasta el momento imponen nuevos desafíos entre los que se encuentran la ansiada meta de lograr una cultura general integral para todo el pueblo. En este contexto se encuentra la extensión de los servicios educativos universitarios a todo el país.

En la Reforma Universitaria propuesta en Cuba a partir de 1962 se planteaba que en el Sistema Nacional de Educación, corresponde a la Universidad suministrar la enseñanza superior a sus alumnos y extenderla en lo posible, a todo el pueblo. Le incumben además, las tareas de realizar la investigación científica general y difundir los conocimientos y la cultura. En consecuencia será obligación de la universidad formar profesionales de nivel superior en el número y calidad que demanden las necesidades de la nación, organizar y difundir los estudios de la ciencia y las humanidades, realizar investigaciones científicas, desarrollar el espíritu de investigación en los universitarios y colaborar con las instituciones científicas y organismos técnicos extra universitarios; completar la formación cultural, moral, política y corporal de los estudiantes, de modo que

\* Ingeniero Agrónomo. Esp. San. Vegetal. Magister en Agricultura Sostenible. Subdirector de Investigación y Postgrado de la Sede Universitaria Municipal. Camajuaní. Universidad Central Martha Abreu de las Villas, Cuba.

constituyan ciudadanos de las más altas cualidades, dispuestos a servir siempre a la Patria y a la Humanidad con la eficiencia, el desinterés y la abnegación necesarias; contribuir a elevar, mediante actividades de extensión universitaria, el nivel cultural del pueblo cubano y fomentar el intercambio científico y cultural entre Cuba y los demás países del mundo”

El modelo de gestión de las Sedes Universitarias Municipales como un componente más de nuestro Ministerio de Educación Superior se encuentra en pleno auge y requiere de consolidación y perfeccionamiento. En este ambiente trabajar por el perfeccionamiento de la evaluación de la calidad del proceso formativo del estudiante en la Educación Superior puede ser la respuesta más oportuna al reclamo de extender esta iniciativa con todas sus potencialidades y con el máximo de efectividad.

## 1. Calidad

La definición de calidad de Juran (1979) la expone como “características de un producto que se corresponden con las necesidades de los clientes, la ausencia de fallas en ellos” e incluye además “la declaración de satisfacción sobre el producto que dan los mismos”,

El concepto de calidad, aunque algunos autores argumentan que carece de tradición en el lenguaje pedagógico, se ha convertido hoy, según Yzaguiré (2001), en el eje para abordar la problemática educativa y consiste en un denominador acerca de aquello que en su desarrollo, resulta ser bueno, mejor que otros, y se convierte en un concepto dinámico. La calidad de los servicios educativos se practica y se comprueba mediante su evaluación.

En el ámbito empresarial la calidad es un concepto que ha variado con el tiempo y se entiende como la obtención de la máxima producción a bajo costo, concepción a la que se agrega posteriormente la idea de que representa una parte de la estrategia competitiva y supone formas de organización íntimamente ligadas al control. Se demanda que sea cuantificable y medible y se busca aplicar técnicas cuantitativas a la producción de distinto tipo. La producción académica se incluye en el rango de los procesos contemplados. (Glazman, 2002)

En la literatura económica y en el campo de las políticas públicas ha adquirido creciente importancia el tema de la calidad de la educación. Ello ha estado asociado, también, a un creciente interés por cuantificar los resultados del proceso educativo, por utilizar en forma eficiente los significativos recursos que los países destinan a la educación y por introducir sistemas de incentivos que permitan motivar a los distintos agentes a mejorar la calidad del sistema educativo. (Mizala y Romaguera, 2002)

Definimos la calidad de la Educación en la siguiente forma: *“La enseñanza es de calidad en la medida en que se logran los objetivos previstos y estos son adecuados a las necesidades de la Sociedad y de los individuos que se benefician de ella”*. (González –Tirados, 1998)

Esta definición plantea dos problemas a la hora de intentar evaluar o controlar la calidad de la enseñanza. El primero es averiguar en qué medida los objetivos formativos previstos interpretan adecuadamente las necesidades de la Sociedad e individuos a los que la Universidad trata de servir, de acuerdo con su propia misión, objetivos y medios. El segundo es valorar en qué forma la estrategia educativa establecida para lograr tales objetivos (medios, métodos, sistema de control de resultados) asegura dicho logro y con qué eficacia y eficiencia lo hace.

La calidad educativa se puede resumir, por tanto, en una serie de elementos con los cuales es preciso cuente la institución educativa como ente particular y como parte importante de un sistema educativo estatal y nacional. Es el conjunto de los procesos que, de manera natural, efectúan y que repercuten en los resultados de los alumnos, tangibles a través de sus evaluaciones académicas, así

como el hecho de una accesible incorporación al siguiente ciclo escolar o al siguiente nivel académico. Estos elementos son de carácter meramente administrativo, considerando que los procesos académicos son apoyados por la calidad, desde una perspectiva de organización escolar.

El concepto de Garantía de Calidad, definida como “Conjunto de estrategias y actividades que tienen por fin salvaguardar, mantener y promover la calidad de los servicios que se prestan” (Donabedian, 1980) se ha ido implementando, con las debidas adecuaciones y modificaciones, en diversos países, en las instituciones de educación superior, desde hace aproximadamente más de 20 años.

En estudios que se han desarrollado en los diferentes países en América Latina, (OPS/OMS, 1998; OPS/OMS 1999; OPS/OMS 1999a) sobre las diferentes maneras de poner en práctica la garantía de la calidad en las instituciones de Educación Superior, se observa que se ha escogido, avanzado e implementado como estrategias principales las de: evaluación, el licenciamiento, la acreditación en el ámbito institucional y la certificación y re-certificación en el ámbito de individual.

Ruelas y Frenk (1989) dicen que Gestión de calidad “es un proceso sistemático de cubrir la brecha entre el desempeño real y los resultados ideales esperados, de acuerdo con el conjunto de límites tecnológicos en cualquier sistema en particular”. Según Diprete *et al.* (1992) “es el conjunto de actividades que se llevan a cabo para fijar normas, vigilar y mejorar el desempeño, de tal manera que los resultados obtenidos sean los más eficaces y seguros posibles.”

La Gestión de calidad se fundamenta en los siguientes principios (Berwick, 1991):

- El trabajo productivo se alcanza a través de la sumatoria de los procesos.
- La comprensión de la variabilidad de los procesos de trabajo es la clave para mejorar la calidad.
- La principal fuente de los defectos de la calidad son los problemas en el proceso de trabajo.
- Las relaciones estrechas entre los proveedores y los clientes, y entre los clientes internos que trabajan en los procesos y los clientes externos son absolutamente necesarias para una gestión de calidad basada en la satisfacción del usuario.

La calidad de la oferta docente de las instituciones de Educación Superior, más que un simple discurso, en la actualidad se convierte en un imperativo. No es suficiente hablar de calidad institucional y calidad en la docencia, se requiere dar muestra objetiva de dicha calidad. La responsabilidad social que tienen las universidades exige a estas evidenciar su calidad, dar cuenta de la calidad de su aporte a la sociedad. Es en este marco en donde la autoevaluación con fines de mejoramiento y acreditación resulta ser un instrumento útil de medición y manifestación de dicha calidad.

En esta búsqueda de la calidad se entrelazan los conceptos de evaluación y autoevaluación como instrumentos que, a la vez que miden la calidad de acuerdo a como se le haya definido en cada institución, trazan el camino para el mejoramiento institucional. En este caso se ubica la autoevaluación como fase de un proceso mayor de evaluación externa que culmina con la acreditación de las asignaturas, carreras e instituciones.

Es de amplia aceptación que contar con mejores niveles de calidad es una prioridad y normalmente entendemos que calidad es brindar un servicio que satisface las necesidades de los actores que requieren dicho servicio. En la docencia, esto se traduce en estudiantes satisfechos de cursar una carrera en la Universidad, que no se retiran de la misma antes de concluir, egresados ubicados en el mercado laboral trabajando en campos relacionados con su formación y empleadores satisfechos con el desempeño de estos egresados.

En general en los servicios de apoyo, consideramos que se trabaja con niveles de calidad superiores cuando brindamos respuestas efectivas, oportunas y el usuario se considera satisfecho con

el servicio y atención recibida. Para la investigación y extensión la calidad esta relacionada normalmente con los resultados de proyectos, medidos a través del éxito de sus publicaciones científicas (cantidad de publicaciones, prestigio de la revista, etc.). No obstante por la proyección social de la Universidad como institución, se tiene en cuenta que la calidad en la investigación y la extensión universitaria se da también en términos del aporte que se brinda en la solución de problemas prácticos de los diferentes sectores sociales.

Según Serrano (1977) en general los autores hacen referencia a dos grandes aspectos de las dimensiones de calidad: aquellas características al interior de las instituciones de educación superior y aquellas condiciones que tienen que ver con las relaciones de las instituciones de educación superior con su contexto.

Las dimensiones referidas a la relación de las instituciones con el contexto y a su compromiso social son:

- Pertinencia y relevancia social de los procesos universitarios
- Satisfacción de los usuarios o clientes
- Satisfacción de los estudiantes
- Relevancia profesional
- Eficacia del proceso de formación (Competencias de los egresados.)
- Eficiencia del proceso de formación, en relación con los recursos recibidos.
- Satisfacción de los clientes internos, alumnos, personal docente y directivos.
- Satisfacción de las instituciones, empresas y de la sociedad.

Algunas dimensiones al interior de las instituciones tienen que ver con:

- Excelencia en el saber especializado.
- Organización e infraestructura de la institución.
- Disponibilidad de recursos.
- Condiciones de excelencia de los subprocesos: decisión política, planeación, programación, ejecución y monitoreo, evaluación y retroalimentación.
- Seguridad y comodidades en el proceso de formación.
- Competencia del personal docente, técnico, gerencial y administrativo.
- Logro de resultados como el alcance de los objetivos, economía en la producción, eficiencia en el gasto.

La calidad es, en sí misma, un concepto integral y multidimensional. Tiene muchas facetas que son consideradas con mayor o menor importancia dependiendo de la óptica de cada uno de los actores que intervienen en los procesos de aprendizaje, investigación y cooperación técnica. Tienen, en fin, mucha influencia también en la consideración de estas dimensiones, las características y condiciones de los contextos en los cuales se insertan los procesos evaluados.

## 2. Evaluación

Se entiende por Evaluación un proceso participativo, sistemático y ordenado que se inicia en el momento del diagnóstico y que se da de manera paralela a la planeación y ejecución de un proyecto. Va acompañado de un sistema de recolección y análisis de información que retroalimente los procesos de toma de decisiones, incremente los conocimientos sobre los temas del proyecto y facilite la recuperación permanente de la memoria del mismo y su sistematización. En consecuencia, se concibe a la evaluación como un medio para el aprendizaje, la retroalimentación permanente y la cualificación de los procesos de toma de decisiones.

Evaluar, según Pérez y García (1989) "es un acto de valorar una realidad, que forma parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de

decisiones en función del juicio emitido". Como se observa, la evaluación, según este autor, es un proceso continuo de la evaluación educativa en el que se identifican tres etapas o momentos y que son:

- a) una obtención o recogida de información.
- b) la valoración de esta información mediante la formulación de juicios, y
- c) una toma o adopción de decisiones.

Hay numerosas formas de mirar a la evaluación, derivadas de las conceptualizaciones que se tienen de ella. Varios son los autores que tratan el tema y muchos de ellos establecen la postura de que la evaluación debe estar asociada a la idea de valoración. Así Pérez Juste y Martínez Aragón (1992), Stoffebeam (1993), Barbier (1993) o House (1994) miran a la evaluación como la valoración de algo o el establecimiento del valor o mérito de algo en una realidad determinada. Ardoino (1996) la ve como una "actitud filosófica basada en la cuestión del valor".

Para Barbier (1993) la evaluación es "un acto deliberado y socialmente organizado dirigido a la producción de un juicio de valor" agregando más adelante, "la evaluación se manifiesta social e históricamente, como un conjunto de actos, de prácticas, de formas variadas pero dirigidas todas a la producción de juicios de valor". Y para Sancho (1990) la evaluación es "la emisión de un juicio sobre el valor de algo proyectado o realizado por algún individuo o grupo y presupone un proceso de recogida de información sistemática y relevante que garantice la "calidad" del juicio formulado".

Como ya lo han dicho muchos especialistas, la evaluación es una tarea de emisión de juicios de valor en torno a un programa, un sujeto o un proyecto, en este caso, educativo. Si alguien está tratando de enseñar, de aprender, de difundir o de producir conocimiento, lo anterior debe someterse a juicios de valor en cuanto al acierto, la eficacia, la calidad, etcétera, de lo que se está haciendo. Existen múltiples teorías, manifestaciones y formas de evaluación educativa. Muchas maneras de evaluar están ligadas a los objetivos, dicho en otros términos, para algunos la evaluación implica una revisión de lo que se ha logrado y de cómo se ha logrado esto, en relación con lo que se había pretendido hacer. (Glazman, 2001)

Todos estos autores y muchos otros conceptualizan a la evaluación como un proceso de conocimiento, de análisis, de interpretación, de explicación de tipo valorativa. Es decir no sólo se describe la situación, o se diagnostica, sino que se producen juicios críticos sobre los distintos aspectos y situaciones evaluadas. Si bien la evaluación no habilita para dar un juicio categórico y global sobre la calidad del objeto de evaluación, da elementos para expresar juicios críticos sobre distintos aspectos evaluados. Juicios de valor orientados por los criterios fijados por la propia institución que guíen el proceso de evaluación y las recomendaciones de acción futuras.

## 2.1. Evaluación Educativa

La evaluación es esencial a la educación, es inherente a la misma en cuanto es concebida como problematización, cuestionamiento y reflexión sobre las acciones que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Evaluar es interpretar la adecuación de un conjunto de información que se obtiene en el desarrollo de las prácticas y un conjunto de criterios adecuados a un objetivo fijado, con el fin de tomar una decisión pedagógica.

La tarea de evaluar se puede concebir desde distintos paradigmas y actuar de acuerdo ellos, lo cual también tiene una coherencia y una continuidad con la concepción de educación que tengamos. (Sardiña, 2002)

- Paradigma cuantitativo: la evaluación es neutral, objetiva, se interesa por la eficiencia y se evalúan los productos obtenidos.

- Paradigma cualitativo: se interesa por comprender que está sucediendo y que significado tiene esto para los distintos actores involucrados, con el fin de evaluar procesos y productos.
- Paradigma crítico: la evaluación recoge información acerca del proceso que se está dando pero además genera diálogo y autorreflexión.

Para Valle (2002) la evaluación consiste en un proceso sistemático y metódico mediante el cual se recopila información cuantitativa y cualitativa sobre un objeto determinado con el fin de juzgar su mérito, valor o significado. En el campo de la educación el objeto que se evalúa puede ser una institución, un programa académico, los individuos que intervienen en el proceso educativo, procesos como la enseñanza, la investigación o la gestión académico-administrativa o resultados.

Si consideramos los tres ejes fundamentales donde se sustenta el proceso educativo (ingreso-permanencia-egreso) la evaluación se concibe como un medio esencial para conocer la relevancia social de las metas institucionales que se plantean, el grado de avance académico con respecto a las mismas, así como la eficacia, el impacto y eficiencia de las líneas de acción que se realizan para alcanzarlas. La evaluación se identifica como un proceso que conduce a la emisión de juicios de valor sobre el estado que guardan las instituciones de enseñanza superior, así como el impacto social que producen.

Según Anónimo (2003) la evaluación de las Instituciones de Educación Superior debe atender a un sinnúmero de elementos que son todos importantes en la pretendida obtención de la calidad educativa. De esta manera, el proceso evaluativo de la calidad en una Institución de Educación Superior tendrá que ser un proceso muy amplio que deberá abarcar evaluaciones tanto de carácter interno como externo. La mejor forma de evaluación de las Instituciones de Educación Superior será tanto de carácter interno, realizando un proceso de Autoevaluación Institucional que mejor se adapte a sus propósitos y al mismo tiempo de carácter externo, a realizarse por un grupo colegiado de expertos en educación, administración y evaluación de la calidad.

En este contexto, dentro de la Universidad, habría que dar seguimiento a los procesos utilizados para alcanzar los productos educativos, de manera periódica y sistemática, teniendo como base la misión y visión, con marcos de referencia de pares. Un verdadero trabajo de evaluación de una institución no debe circunscribirse al análisis de su trabajo interno, sino a investigar en qué medida ésta favorece y responde a las necesidades presentes y futuras de la economía y de la sociedad; y cómo puede ayudar en la búsqueda del avance económico y del progreso social.

Stufflebeam y Shinkfield (1993) y House (1994) visualizan a la evaluación como un proceso mediante el cual se proporcionan informaciones útiles para la toma de decisiones", avanzando más adelante hacía una definición que enmarca su modelo de evaluación: "La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objetivo determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados".

House (1994) también afirma que la evaluación es orientadora para tomar decisiones y rescata el "enfoque de la decisión" sosteniendo "que la evaluación ha de estructurarse a partir de las decisiones reales que haya que tomar".

De lo dicho anteriormente se podría desprender una concepción de evaluación como el proceso que sirve por un lado para conocer y valorar algo a partir de las estimaciones, apreciaciones, interpretaciones y explicaciones necesarias y por otro, para favorecer y orientar la toma de decisiones y producir innovaciones que representen mejoras en la realidad encontrada. Expresado de otro modo, la evaluación institucional es el proceso por medio del cual se realiza una valoración de la

realidad estudiada, basada en un análisis e interpretación de la información significativa, proveniente de campos cuantitativos o cualitativos, a fin de producir un cambio favorable en la institución.

## 2.2. Evaluación Institucional

Es decir evaluar una institución es, según Navarro (1998), desarrollar una estrategia teórica y metodológica que permita analizar científicamente, desde un marco de referencia sobre la institución y sobre la evaluación, lo que hace esa institución y como lo hace a fin de obtener evidencias fundadas que permitan la construcción individual y colectiva de juicios valorativos que lleven al cambio, la transformación y la mejora.

Tejedor y Blanco (1997) expresan en tal sentido que “La evaluación institucional plantea y analiza la relación existente entre los objetivos deseados, los medios de los que se dispone para alcanzarlos y los resultados que definitivamente se han obtenido. El objetivo esencial de la evaluación institucional es la mejora de la institución evaluada”.

Díaz (1997) afirma que “no es posible llevar a cabo una evaluación orientada hacia la mejora que no parta de un análisis minucioso de todos los factores implicados en la organización, funcionamiento y resultados de las instituciones ya que de lo contrario las propuestas de mejora podrían considerarse como descontextualizadas”. De igual modo, también “es impensable que un proceso evaluativo se establezca únicamente para rendir cuentas y no genere procesos de toma de decisiones que impliquen propuestas de mejora de las instituciones”.

Díaz (1997) manifiesta “como condición inexcusable que sean los miembros de un centro quienes decidan establecer un proceso evaluativo como estrategia para incidir sobre la calidad de los procesos y resultados” y afirma que “la responsabilidad, la iniciativa y la ejecución de la tarea evaluativa debe recaer sobre la propia institución. Son los propios miembros de una institución quienes deben tomar conciencia de que necesitan mejorar su organización y proponer las medidas adecuadas para ello”

## 2.3. Condiciones para evaluar

Cualquiera que sea la intencionalidad, toda evaluación debería estar enmarcada en las cuatro condiciones principales que Stufflebeam y Shinkfield (1993) destacan de las Normas del Joint Committee:

- Una evaluación debe ser útil (detectar las cuestiones de mayor importancia, lo bueno y lo malo, las virtudes y defectos y soluciones para mejorar).
- Debe ser factible (emplear procedimientos fáciles de usar y que sean dirigidos de un modo eficiente).
- Debe ser ética (asegurar la cooperación, la honradez y la protección de los derechos).
- Debe ser exacta (describir con claridad, libre de influencias y proporcionar conclusiones válidas y fidedignas).

Santos Guerra (1993) dice que para que la evaluación produzca mejora no debe ser “vívida como una amenaza, como un juicio, como una intromisión”, más bien debería ser entendida como una ayuda, como un medio de perfeccionamiento. Dice más adelante “las malas experiencias ponen en guardia a los profesionales. De ahí la necesidad de extremar los cuidados, de cuidar los principios éticos y de mantener una actitud de respeto hacia las personas en el proceso de evaluación”.

En el mismo sentido Barbier (1993) afirma que pareciera “que en torno a la idea de evaluación se hubiese construido un espacio ideológico, estructurado por dos polos: un polo negativo organizado alrededor de las ideas de represión, de selección, de sanción, de control, y un polo positivo organizado alrededor de las ideas de progreso, de cambio, de adaptación, de racionalización ... Para un buen número de autores y de prácticos, todo el problema consiste en minimizar el primer tipo de

función y maximizar el segundo, con el propósito de hacer de la evaluación una nueva práctica al servicio del sujeto en formación”.

Se advierte pues la importancia de generar ciertas condiciones que atenúen o ataquen las debilidades o eviten ciertas situaciones que pueden llevar al fracaso. Entre ellas se puede mencionar la importancia de lograr un claro apoyo político al proceso de autoevaluación; de desmitificar el carácter sancionador y punitivo del proceso en función de una nueva consideración en términos de herramienta para conocer, comprender, interpretar y mejorar procesos y procedimientos institucionales; de rescatar la necesidad de evaluar sobre todo en contextos complejos y de recursos escasos como una forma de racionalizar y apoyar sobre bases científicas la toma de decisiones; y de demostrar la conveniencia de que la experiencia sea efectuada primero por los propios actores, que fijan sus objetivos, sus criterios, sus metodologías y explicitan su contexto y en segundo término sea valorada por expertos ajenos a la institución. En definitiva de lo que se trata es de tomar las decisiones desde adentro de la institución y no impuestas desde afuera de ella. Todo lo cual, como dice Díaz (1996) “genera confianza sobre el proceso y aporta credibilidad a los resultados”.

En el plano institucional la Evaluación, con sus componentes de Autoevaluación y de Evaluación Externa por pares o por otras instituciones estatales, se basa en la presunción de que se podrían mejorar los indicadores de calidad y de productividad en las universidades, mediante la utilización de la inspección de calidad en momentos definidos y al final de los procesos. Si bien avanza sobre la identificación de áreas deficitarias que necesitan mejoramiento, no resulta, en una fuerza necesaria y suficiente para la remoción de barreras y destrucción de obstáculos para garantizar el mejoramiento de la calidad. (Serrano, 1977)

#### **2.4. Características del proceso evaluativo**

En el proceso de construcción de una definición de evaluación que resulte más comprensiva es posible enumerar una serie de características que siempre están presentes en un proceso de evaluación y que sin duda amplían el horizonte de su aplicación.

En primer lugar se puede afirmar según Elola y Toranzos (2000) que toda evaluación es un proceso que genera información y en este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Pero esta información no es casual o accesorio sino que la información que se produce a través de la evaluación genera conocimiento de carácter retroalimentador, es decir significa o representa un incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado. Desde esta perspectiva la evaluación permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, posibilita una aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos que intervienen, etc.

En síntesis es posible afirmar que en todo proceso de evaluación reconocemos la presencia de ciertos componentes:

1. Búsqueda de indicios: ya sea a través de la observación o de ciertas formas de medición se obtiene información, esa información constituyen los indicios visibles de aquellos procesos o elementos más complejos que son objeto de nuestra evaluación. En este sentido siempre hay que tener presente que toda acción de evaluación finalmente se lleva a cabo sobre un conjunto de indicios que se seleccionan de modo no caprichoso sino sistemático y planificado, pero no por ello dejan de ser indicios. Por ejemplo la indagación sobre la adquisición de determinadas competencias por parte de un grupo de alumno requiere de la búsqueda de indicios, de pistas que nos permitan estimar la presencia o ausencia de dichas competencias.
2. Forma de registro y análisis: a través de un conjunto variado de instrumentos se registran estos indicios, este conjunto de información que permitirá llevar a cabo la tarea de evaluación. En este

sentido resulta positivo recurrir a la mayor variedad posible de instrumentos y técnicas de análisis con carácter complementario ya que en todos los casos se cuentan con ventajas y desventajas en el proceso de registro y análisis de la información.

3. Criterios: un componente central en toda acción de evaluación es la presencia de criterios, es decir de elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características. Este es uno de los elementos de más difícil construcción metodológica y a la vez más objetable en los procesos de evaluación. Por una parte se corre el riesgo que se planteaba inicialmente de reducir toda la evaluación a una acción de carácter normativo en el cual solo se intenta establecer el grado de satisfacción o insatisfacción de determinadas normas. Por otra parte se puede caer en la tentación de eludir la búsqueda o construcción de criterios con lo cual toda acción de evaluación resulta estéril ya que solo es posible hacer una descripción más o menos completa del objeto de estudio pero no resulta factible realizar un análisis comparativo. La mayor discusión en materia de evaluación se plantea alrededor de la legitimidad de los criterios adoptados en una determinada acción evaluativa, es decir quién y cómo se definen estos criterios. Esto se incrementa teniendo en cuenta lo que se planteaba inicialmente de la débil cultura evaluativa de nuestra práctica pedagógica.
4. Juicio de valor: íntimamente vinculado con el anterior pero constituyendo el componente distintivo de todo proceso de evaluación se encuentra la acción de juzgar, de emitir o formular juicios de valor, este es el elemento que diferencia la evaluación de una descripción detallada, o de una propuesta de investigación que no necesariamente debe contar con un juicio de valor. Este es un elemento central de toda acción evaluativa y el que articula y otorga sentido a los componentes definidos anteriormente por lo que tanto la búsqueda de indicios, las diferentes formas de registro y análisis y la construcción de criterios estarán orientadas hacia la formulación de juicios de valor.
5. Toma de decisiones: por último la toma de decisiones es un componente inherente al proceso de evaluación y que lo diferencia de otro tipo de indagación sistemática. Las acciones evaluativas cobran sentido en tanto son soporte para la toma de decisiones. Este es un elemento que adquiere importancia central y no siempre es tenido en cuenta por quienes llevan a cabo los procesos de evaluación y/o quienes lo demandan. Volver la mirada sobre el componente de toma de decisión significa reconocer que toda acción de evaluación es una forma de intervención que trae aparejada la toma de decisiones en algún sentido, aún cuando la decisión sea la inacción y por lo tanto los procesos o fenómenos objetos de evaluación sufren algún tipo de modificación como consecuencia de las acciones de evaluación. Por ello se vuelve imprescindible tener presente con anterioridad cuáles son él/los propósitos o finalidades que se persiguen con la evaluación propuesta.

### 3. Evaluación Institucional.

Son muchas las connotaciones para este término, aceptemos de primera mano que la evaluación institucional es un instrumento de gran potencia que permite el desarrollo de la institución y el fortalecimiento de los procesos de calidad al interior de la Institución y permite detectar aspectos consolidados en la Institución y aspectos en desarrollo y proporcionar información para reorientar la acción. (Martínez, 2000)

La calidad y contundencia de la evaluación institucional se deriva de la forma como la institución concibe y desarrolla la evaluación institucional y estas concepciones dan cuenta de la forma en que se obtiene la información, los procesos de participación, los niveles de reflexión y la forma de tomar las decisiones, entre otras cosas.

### 3.1. ¿Qué se evalúa?

Considerando que la evaluación institucional constituye una dimensión inherente a la naturaleza de la institución, en forma general se evalúa: las funciones docentes, investigativas, de gestión y planeación propias de la institución.

En forma más particular se evalúan: los aprendizajes, los ambientes de aprendizaje, el currículo, el plan de estudios, la forma de evaluación, los métodos de enseñanza, la organización, el desarrollo institucional. Las condiciones infraestructurales y de dotación, las relaciones entre los diferentes sujetos de la educación, el impacto sobre la comunidad educativa, la producción de materiales educativos, los egresados, las relaciones con otros sectores, entre otros aspectos.

### 3.2. ¿Por qué es necesario hacer la evaluación institucional?

Una posible aproximación a esta pregunta se relaciona con las potencialidades de la evaluación. En efecto, se hace necesario adelantar de manera consciente, sistemática, permanente articulada y coherente con el Proceso de Evaluación Institucional, por cuanto los procesos de evaluación permean las dinámicas institucionales en su totalidad y permiten el desarrollo y avance de la institución.

En la misma dirección, si se logra configurar la evaluación institucional como un sistema y componente del Proceso de Evaluación Institucional, puede configurarse como un proceso colectivo y participativo de construcción de sentido hacia la transformación del ser y el quehacer institucional. Por lo tanto, la evaluación institucional implica la transformación de las perspectivas y visiones del imaginario institucional.

### 3.3. ¿Para que sirve la evaluación institucional?

Nuevamente esta pregunta orienta la reflexión en concordancia con los imaginarios construidos en el Proceso de Evaluación Institucional. Algunas justificaciones pueden acentuar el énfasis en la exigencia legal y otras pueden tenerlo como un medio para el desarrollo institucional. No obstante lo anterior, es posible plantear algunos elementos que ameritan ser tenidos en cuenta frente a la pregunta del para qué de la evaluación institucional.

La evaluación institucional es un medio para:

1. Indagar sobre el avance en las metas y objetivos propuestos por la institución.
2. Lograr aproximaciones a los factores que han movilizado el avance en las metas y objetivos.
3. Configurar de manera cercana la capacidad real y potencial de de la institución.
4. Obtener y utilizar información confiable a partir de la cual reorientar las acciones.
5. Prever y anticiparse para actuar frente a posibles factores de riesgo.
6. Ofrecer información confiable a los miembros de la comunidad educativa y a las autoridades como una forma de dar cuenta sobre la responsabilidad social frente al servicio publico ofrecido por la institución.
7. Elaborar proyectos de inversión a corto, mediano y largo plazo.
8. Proyectar el servicio educativo acorde con la demanda y exigencias de la sociedad actual.

### 3.4. ¿Cómo hacer la evaluación institucional?

Bajo el entendido que la evaluación institucional es a la vez un proceso mediante el cual se logra la cualificación de la institución y un instrumento para acceder a información de buena calidad que permite orientar la acción, resulta importante aceptar por lo menos dos formas para realizarla:

**3.4.1. En forma no estructurada**, es decir, como una acción derivada de la cotidianidad de la institución. Son fuentes para esta alternativa de indagación sobre el diario vivir de la institución elementos tales como: las apreciaciones de la comunidad educativa, el ambiente

institucional, las formas de relación entre los sujetos, las observaciones libres que se realizan en el diario vivir de la institución y que son registradas la mayoría de las veces con el propósito de seguimiento y control, las formas de comunicación entre los diferentes grupos que conforman la comunidad educativa. Tal forma de acceder a información puede ser considerada como no intencionada y de poco impacto global, es decir se hace como parte de una rutina institucional y generalmente los propósitos no se hacen explícitos.

**3.4.2. En forma estructurada**, es decir intencionada y dirigida a la reorientación de acciones. Se pretende fundamentalmente con esta forma de acceso a la información de la institución, comprender la situación en la que se encuentra e indagar sobre los aspectos positivos y negativos que inciden en el desarrollo del Proyecto Educativo institucional.

El propósito en este caso es de tipo reflexivo e investigativo y desde esta perspectiva las fuentes con la cuales cuenta la institución para reflexión e indagación, son variadas y no necesariamente construidas por la institución.

#### 4. Características y principios a tenerse en cuenta para la evaluación institucional

Algunos de ellos son considerados como claves en los procesos de acreditación institucional.

1. **Transparencia:** Capacidad de la institución para explicitar las condiciones internas de operación y sus resultados, en concordancia con la realidad.
2. **Coherencia:** Relación entre lo que se plantea que es la organización (proyecto educativo) y lo que efectivamente realiza.
3. **Universalidad:** Hace referencia a la universalidad del conocimiento que fundamenta la acción académica, en la docencia, la investigación y la proyección social.
4. **Integridad:** Manera como la Institución asume los valores universales relativos al conocimiento, al servicio educativo de la educación y al cumplimiento de sus objetivos.
5. **Responsabilidad:** Capacidad para asumir de manera responsable el proceso educativo y dar respuesta a las exigencias de una institución que ofrece educación para la población de jóvenes y adultos.
6. **Idoneidad:** Capacidad que tiene la Institución de cumplir a cabalidad con las tareas específicas que se desprenden de su misión, de sus propósitos, de su proyecto educativo y de las características de la educación para la población adulta.
7. **Pertinencia:** Capacidad de la Institución para responder a las necesidades sociales en el marco de los valores que la inspiran y definen.
8. **Equidad:** Sentido de justicia que inspira la toma de decisiones, los sistemas de evaluación y las formas de reconocimiento del mérito académico. En otro sentido se refiere a la no discriminación de las personas y la aceptación de la diversidad cultural.
9. **Participación:** Condición que garantiza que todos las voces del contexto institucional son tenidas en cuenta y aportan para el desarrollo de la institución.

El siguiente cuadro ilustra aspectos relacionados con dos formas complementarias de evaluación de la institución y se señalan algunas ventajas y desventajas de las mismas:

| TIPO DE EVALUACIÓN | VENTAJAS  | DESVENTAJAS   |
|--------------------|---|---|
| Evaluación interna | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuente natural y próxima de la información.</li> <li>• Conocimiento directo de la institución.</li> <li>• Puede desarrollarse en forma permanente y articulada, en razón de las condiciones de tiempo y espacio de indagación</li> </ul> | <p>Por la fuerza de la costumbre algunos aspectos débiles de la institución pueden ser considerados como poco importante y/o ignorados.</p> <p>Se tiende a justificar los aspectos débiles y a defender paradigmas de continuidad.</p> <p>En ocasiones prevalece la fuerza de</p> |

|                     |   |   |
|---------------------|---|---|
|                     |   | grupos internos y de intereses particulares.  |
| Evaluación externa  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Menores niveles de compromiso frente a los criterios de evaluación.</li> <li>• Mayores niveles de imparcialidad</li> </ul> | La tendencia se puede orientar más a las debilidades que a los aspectos significativos. Puede resultar sesgada por el propósito de la evaluación. |
| Evaluación de pares | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los referentes son compartidos y matizados por los contextos diferentes en que se desarrollan.</li> </ul>                  | Poco reconocimiento por parte de los sujetos de la acción positiva de este tipo de evaluación.  |
| Autoevaluación      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada área o persona logra evaluarse a partir de su propia acción.</li> </ul>   | Tendencia a ocultar las variables que resultan débiles y de impacto negativo.   |

Finalmente, es importante señalar que los procesos de evaluación institucional configura un eje fundamental del Proyecto Educativo Institucional, en la medida que logren dar respuesta a las expectativas y necesidades de la población adulta que busca alternativas educativas de calidad.

## 5. A MODO DE CONCLUSIONES

- Generalmente el concepto de calidad en el proceso formativo del estudiante en la Educación Superior Cubana está ligado al logro, con eficacia y eficiencia, de los objetivos previstos y a que la formación esté adecuada a las necesidades de la Sociedad y las expectativas de los estudiantes.
- La evaluación institucional se concibe como un medio esencial para conocer la relevancia social de las metas institucionales que se plantean, el grado de avance académico con respecto a las mismas, así como la eficacia, el impacto y eficiencia de las líneas de acción que se realizan para alcanzarlas e implica una revisión de lo que se ha logrado y cómo se ha logrado, en relación con lo que se había pretendido. Es un proceso mediante el cual se proporcionan informaciones útiles para la toma de decisiones
- Se debe ver a la autoevaluación como una fase inicial o interna de un proceso mayor de evaluación externa que culmina con la acreditación de las asignaturas, carreras e instituciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- ❖ ANÓNIMO (2003) La certificación ISO 9000 y la autoevaluación en Instituciones de Educación Superior. Monografías.com. <http://www.monografias.com/trabajos15/iso-educacion/iso-educacion.shtml>
- ❖ ARDOINO, J.; BERGER, G. (1996) De una evaluación en migajas a una evaluación en actos. Editorial Mimeo. Laigle, Matriz, Andsha. En NAVARRO, ANA. (1998) LA AUTOEVALUACION DE LA GESTION. Convocatoria organizada por CONEAU para la realización de trabajos Teórico - Metodológicos sobre evaluación institucional universitaria. Octubre de 1998.
- ❖ BARBIER, J. (1993) La evaluación en los procesos de formación. Editorial Paidós. Barcelona. En NAVARRO, ANA. (1998) LA AUTOEVALUACION DE LA GESTION. Convocatoria organizada por CONEAU para la realización de trabajos Teórico - Metodológicos sobre evaluación institucional universitaria. Octubre de 1998.
- ❖ BERWICK, D. (1991) Improving Health Care Quality. Editorial Institute for Healthcare Improvement. London. 187p.
- ❖ DIAZ, M. (1996) La evaluación de las instituciones universitarias. Documentos Didácticos. Nº 157. IUCE. Salamanca. En NAVARRO, ANA. (1998) LA AUTOEVALUACION DE LA GESTION. Convocatoria organizada por CONEAU para la realización de trabajos Teórico - Metodológicos sobre evaluación institucional universitaria. Octubre de 1998.
- ❖ DIAZ, M. (1997) La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. Revista de Investigación Educativa. Vol. 15. Nº 2.
- ❖ DIPRETE, L.; MILLER, L.; RAFEH, N.; HATZELL, T. (1994) Garantía de calidad de la atención de salud en los países en desarrollo. QA Proyecto Garantía de Calidad. Serie Perfeccionamiento de la Metodología de Garantía de Calidad. USAID.

- ❖ DONABEDIAN, (1980) Citado en: SERRANO, CARMEN. (1977) GESTIÓN ESTRATÉGICA DE CALIDAD DE LA FORMACIÓN EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Consultoría de Desarrollo de Recursos Humanos en Salud. OPS/OMS. Representación de Venezuela, Aruba y Antillas Holandesas.
- ❖ ELOLA, NYDIA.; TORANZOS, LILIA. (2000) EVALUACIÓN EDUCATIVA: una aproximación conceptual. Buenos Aires. Julio 2000
- ❖ GLAZMAN, RAQUEL. (2001) Evaluación y libertad académica. Educar. No. 19.  
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/glazman.html>
- ❖ GLAZMAN, RAQUEL. (2002). POLÍTICA Y EVALUACIÓN. Colección Ética y Evaluación. No. 30.  
[http://www.uv.mx/ie/coleccion/N\\_30/pol%C3%ADtica\\_y\\_evaluaci%C3%B3n.htm](http://www.uv.mx/ie/coleccion/N_30/pol%C3%ADtica_y_evaluaci%C3%B3n.htm)
- ❖ GONZÁLEZ –TIRADOS, ROSA. (1998) Resumen de la experiencia (SECAI) SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS ENSEÑANZAS DE INGENIERIA. ICE. Universidad Politécnica de Madrid. Presentado en Siena en Noviembre de 1998.
- ❖ HOUSE, E. (1994) Evaluación, Ética y Poder. Editorial Morata. Madrid. En NAVARRO, ANA. (1998) LA AUTOEVALUACION DE LA GESTION. Convocatoria organizada por CONEAU para la realización de trabajos Teórico - Metodológicos sobre evaluación institucional universitaria. Octubre de 1998.
- ❖ JURAN, J. M. (1979) Quality Control Handbook. Editorial McGraw - Hill. Citado en: SERRANO, CARMEN. (1977) GESTIÓN ESTRATÉGICA DE CALIDAD DE LA FORMACIÓN EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Consultoría de Desarrollo de Recursos Humanos en Salud. OPS/OMS. Representación de Venezuela, Aruba y Antillas Holandesas.
- ❖ MARTÍNEZ, NANCY. (2000) La evaluación institucional en la educación de adultos. Un instrumento para el mejoramiento. Alcaldía Mayor. Supervisora de Educación. Bogota - Colombia.  
<http://www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=618>
- ❖ MIZALA, ALEJANDRA; ROMAGUERA, P. (2002) EVALUACION DEL DESEMPEÑO E INCENTIVOS EN LA EDUCACION CHILENA. Cuadernos de Economía, Año 39, N° 118, pp.353-394. (Diciembre 2002) ISSN 0717-6821
- ❖ NAVARRO, ANA MARIA. (1998) LA AUTOEVALUACION DE LA GESTION. Convocatoria organizada por CONEAU para la realización de trabajos Teórico - Metodológicos sobre evaluación institucional universitaria. Octubre de 1998.
- ❖ OPS/OMS (1998) Desarrollo de la práctica y educación médicas en América Latina: Acreditación institucional y certificación y re-certificación profesional. Informe de Grupo de Consulta. La Paz, Bolivia. Agosto 1998.
- ❖ OPS/OMS (1999) Calidad y Regulación de la Educación y del Ejercicio Profesional en Medicina. Revisión del tema y análisis de situación en seis países de América Latina. Serie: Desarrollo de Recursos Humanos No 21. Noviembre 1999.
- ❖ OPS/OMS (1999a) Desarrollo de la práctica y educación médicas en América Latina. Cooperación entre países en los procesos de acreditación institucional, certificación y re-certificación profesional. Informe de Consulta. Rio de Janeiro, Brasil. Marzo 1999.
- ❖ PÉREZ, J.; GARCÍA, M. (1989) En Cano Flores, Milagros (1997) Evaluación y Educación. Ciencia Administrativa, Nueva Época, No. 1. pp. 31-37. <http://www.uv.mx/iiesca/revista2/mili1.html>
- ❖ PEREZ JUSTE, R. Y MARTINEZ ARAGON, L. (1992) Evaluación de centros calidad educativa. Editorial Cincel. Madrid. En NAVARRO, ANA MARIA. (1998) LA AUTOEVALUACION DE LA GESTION. Convocatoria organizada por CONEAU para la realización de trabajos Teórico - Metodológicos sobre evaluación institucional universitaria. Octubre de 1998.
- ❖ RUELAS, E.; FRENK, J. (1989) Framework for the Analysis of Quality in Transition: the case of México. Australian Clinical Rev. 9: 9 -16.
- ❖ SANCHO GIL, J. (1990) De la evaluación a las evaluaciones. Cuadernos de Pedagogía N° 185. En NAVARRO, ANA MARIA. (1998) LA AUTOEVALUACION DE LA GESTION. Convocatoria organizada por CONEAU para la realización de trabajos Teórico - Metodológicos sobre evaluación institucional universitaria. Octubre de 1998.
- ❖ SANTOS GUERRA, M. (1993) Los tres vértices del triángulo: evaluación de centros, perfeccionamiento profesional y mejora de la práctica. Aula. N° 20. Málaga.
- ❖ SARDIÑA, NATALIA. (2002) Evaluación Educativa. <http://weblog.educ.ar/docentes/archives/000500.php>
- ❖ SERRANO, CARMEN. (1977) GESTIÓN ESTRATÉGICA DE CALIDAD DE LA FORMACIÓN EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Consultoría de Desarrollo de Recursos Humanos en Salud. OPS/OMS. Representación de Venezuela, Aruba y Antillas Holandesas.
- ❖ TEJEDOR, F.; BLANCO, L. (1997): La evaluación institucional en el ámbito universitario. Avaliação. Vol. 2. N° 2. UNICAMP. Campinas.
- ❖ YZAGUIRE, LAURA ELENA. (2001). ISO 9000 en la educación, Guía para la administración escolar de calidad. México: Editorial Viterbo. pp. 30. En: La certificación ISO 9000 y la autoevaluación en Instituciones de Educación Superior. Monografías.com. <http://www.monografias.com/trabajos15/iso-educacion/iso-educacion.shtml>
- ❖ STUFFLEBEAN, D. y SHINKFIELD, A. (1993) Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica. Editorial Paidós. Barcelona. En NAVARRO, ANA MARIA. (1998) LA AUTOEVALUACION DE LA GESTION. Convocatoria organizada por CONEAU para la realización de trabajos Teórico - Metodológicos sobre evaluación institucional universitaria. Octubre de 1998.
- ❖ VALLE, ROSA MARÍA. (2002) La Evaluación en la UNAM, Hoy. Ponencia Presentada en el Primer Encuentro Institucional de Responsables de Planeación de la UNAM. Dirección General de Evaluación Educativa. Universidad Nacional Autónoma de México.

## INVESTIGACIONES ACADÉMICAS

**La perspectiva andragógica: la educación superior en adultos.**  
María de Jesús Orozco Valerio; Ana Cecilia Méndez Magaña; Zoila Margarita Gómez Lomelí



**Dra. María de Jesús Orozco Valerio\***

Doctora en Educación Superior  
[asesoravalerio@yahoo.com.mx](mailto:asesoravalerio@yahoo.com.mx)



**MCP. Ana Cecilia Méndez Magaña\***

Medico Cirujana



**Dra. Zoila Margarita Gómez Lomelí\***

Doctora en Ciencias de la Salud Pública



Malcolm Knowles, en 1975, popularizó el término Andragogía para referirse a los procesos de instrucción en adultos. Sus trabajos iniciaron en relación al conocimiento que implicaba cómo aprendían las personas adultas, y cómo se establecía el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es desde la perspectiva epistemológica cómo el adulto construye su conocimiento; sobre todo en individuos cuya escolaridad era muy baja o nula.



La referencia principal de la andragogía está escrita a partir de la educación en adultos, y ésta en función de la alfabetización, principalmente en los programas de educación popular en América Latina, la referencia medular es el educador brasileño Paulo Freire (1981). Al paso del tiempo los estudios al

respecto abarcaron espacios de interés más amplios como son la educación superior y los estudios de posgrado, que para el presente trabajo es desde la perspectiva que se abordará.

El Programa de Posgrado en Ciencias de la Salud Pública, adscrito al Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la Universidad de Guadalajara (U. de G), utiliza una didáctica centrada en la educación para adultos, esto es en la andragogía. Los estudiantes son adultos que ya han cursado una carrera a nivel licenciatura y algunos la especialidad y se encuentran en el ejercicio profesional de las mismas, sus edades no son menores a 25 años, por lo tal, el modelo educativo a emplear requiere



\* Dra. María de Jesús Orozco Valerio. Profesora Investigadora Departamento de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara. Licenciada en Ingeniería Top, Master en Planeación Educativa y Doctora en Educación Superior. Especialista en Planeación para el Desarrollo de la Educación y en el tema de trabajo infantil, salud y educación.

\* MCP. Ana Cecilia Méndez Magaña. Médico Cirujano y Partero, Asistente de investigación en el área de salud pública y educación.

\* Dra. Zoila Margarita Gómez Lomelí. Profesora Investigadora Departamento de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara. Médico Cirujano y Partero, Master en Gerontología y Doctora en Ciencias de la Salud Pública

considerar dos premisas básicas: los conocimientos previos del estudiante y su experiencia práctica en el área de la salud.

Al utilizar la andragogía, el posgrado persigue dos propósitos fundamentales: primero, proporcionar una concepción metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Segundo: reafirmar y reconstruir los currícula que refuercen una nueva cultura en la enseñanza y su orientación del aprendizaje en este nivel de estudios.

La andragogía se auxilia de otras disciplinas para su desarrollo como son la psicología, la sociología, las ciencias de la educación, entre otras más; todas ellas coadyuvan a entender las interacciones que se suceden en el ambiente áulico.

El hecho de que cada ser humano cuenta con un potencial de experiencias dentro de su contexto socio-cultural es fundamental para su aprendizaje, desde esta perspectiva de análisis la postura del Programa de Posgrado es que cada alumno posee una particular estructura semántica, llena de significados y significantes, desde los cuales interpreta el mundo y, dentro de éste, su situación de aprendizaje. Se trata de aprender a aprender, es decir, adquirir los conocimientos nuevos transfiriendo los conocimientos obtenidos en una situación anterior. Este proceso de metodología de la enseñanza va generando posiciones horizontales y de participación fundamentadas por el hecho del poder compartido.

Los roles son diferentes, el maestro (facilitador) y los alumnos (participantes) saben que tienen diferentes funciones en la estructura, pero no de superioridad o de inferioridad, normalmente no es lo mismo que sucede con la educación de los niños(as).

El aprendizaje del adulto es una búsqueda del conocimiento para su aplicación inmediata, lo cual le permitirá reeditar en el menor tiempo los aprendizajes obtenidos, existiendo la clara conciencia de buscar ser más competitivo en la actividad que realiza y más eficiente en su propia construcción epistemológica.

La fundamentación del modelo andragógico descansa en la posibilidad del proceso de aprendizaje autodirigido, donde el estudiante juega un papel proactivo, donde "el papel del maestro no es enseñar, el trabajo del docente es propiciar que sus alumnos aprendan" (Matute, 1999, p. 60),

Otro elemento que vale la pena destacar de la educación dirigida a adultos, es que éstos cuentan con la experiencia que sus procesos de vida le han provisto tanto en el plano personal como laboral. El adulto cuenta con conocimientos, habilidades, vivencias y valores que le posibilitan una mejor recepción de los nuevos conocimientos.

M. Knowles establece que "la andragogía es un enfoque epistémico centrado en el aprendiz, es decir, una persona aprende significativamente solamente las cosas que percibe como importantes para el mantenimiento o realce de su yo" (1980, p. 70).

En el Programa de Posgrado en Ciencias de la Salud Pública el alumno siempre tomará como base sus saberes previos (tanto personales como profesionales) para construir un nuevo conocimiento que le sea significativo.

La Organización para el Desarrollo y Cooperación Económica (OCDE) (2005), establece los siguientes supuestos en los que se basa la andragogía:

- Los humanos crecen en capacidad y necesitan ser auto-aprendices.
- Las experiencias de los aprendices son una fuente importante para el aprendizaje.
- El aprendizaje individual es requerido para lograr una evolución en las tareas a lo largo de la vida.

- La orientación natural de los adultos es hacia el aprendizaje centrado en las tareas o los problemas.
- El aprendizaje auto-controlado es motivado por varios incentivos internos, tales como la necesidad de auto-estima, la curiosidad, el deseo de logro y la satisfacción de concluir una tarea.

Es una forma de aprendizaje autodirigido entendiéndose que es un proceso en el cual los individuos toman la iniciativa con o sin ayuda de otros en diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular sus metas de aprendizaje, identificar los recursos humanos y materiales para el aprendizaje, seleccionar e implementar estrategias de aprendizaje más apropiadas y evaluar los resultados del aprendizaje logrado.

Los aprendices se empoderan para aceptar mayor responsabilidad por las diferentes decisiones asociadas con los propósitos y el esfuerzo de aprendizaje.

El papel del asesor no es demostrar que él sabe (actitud del maestro dictador), por el contrario, cumple la función de dirigir la asimilación y el entendimiento, a partir de lo que el alumno conoce.

Cambia el rol tradicional del profesor por el de asesor es un facilitador de recursos; gestor del diálogo, evaluador de los resultados obtenidos y promotor del pensamiento crítico. Es co-responsable del proceso de aprendizaje del estudiante.

La andragogía pondera el papel que juegan los conocimientos previos en el proceso de aprendizaje. Presenta tres condiciones para funcionar:

- Que se presenten materiales con estructura lógica.
- Que se respete la estructura psicológica del alumno.
- Que el alumno esté motivado para aprender.

Dichas condiciones requieren de los siguientes elementos:

- La andragogía considera que un adulto en situación de aprendizaje es un ser que cambia algo en su comportamiento, así aprende significativamente las cosas que contribuyen al realce de su yo.
- Los auto-aprendices son capaces de transferir aprendizajes, en términos de conocimientos y habilidades de estudio, de una situación a otra. Involucra un conjunto de actividades y recursos tales como: guías de lectura, de participación en grupos de estudio, actividades de reflexión y la escritura de ensayos (2005, p. 300-302).
- Implicaciones de la educación para adultos en el posgrado, según la OCDE estima son:
- Cuando un alumno decide inscribirse en un posgrado, lo hace considerando las limitaciones de tiempo o de distancia que tienen, propias de la edad y de sus actividades familiares y profesionales:
- Estudia por su propia decisión.
- Él selecciona lo que ha de aprender.
- Está dispuesto a esforzarse sólo si percibe la importancia vital del aprendizaje, si lo reconoce como funcional y significativo.
- Requiere motivaciones muy concretas y específicas; rendir más en una actividad determinada y de aplicación inminente.
- Su concepto del tiempo es: "un bien escaso" y esto le crea un sentido de urgencia.
- Su experiencia es amplia; ha adquirido la capacidad de establecer relaciones entre los hechos y la teoría.
- El docente es un facilitador y su postura es de crítica y de exigencia.
- Su atención es firme por largos periodos.
- El efecto es cuantitativo y cualitativo, organizado, estructurado y profundo.
- Tiene sus propias ideas y prejuicios.

- Desarrolla resistencia y fácilmente se bloquea, es resistente al cambio (2005, p. 293-295).

Los elementos y limitaciones que plantea la OCDE (2005) respecto a la andragogía y los estudios de posgrado, refleja la importancia que la misma tiene en este campo del saber educativo.

Los procesos andragógicos estimulan el razonamiento, promueven la discusión constructiva de las ideas, favoreciendo al diálogo, origina puntos de vista, ideas e innovaciones y al mismo tiempo conduce a replantear propuestas como resultado de la confrontación de saberes individuales y de conclusiones grupales.

El conocimiento que nos brinda la andragogía nos hace mirar de forma diferente el proceso de enseñanza-aprendizaje que se establece en las aulas del posgrado.

## Bibliografía

- ❖ Albert, Gómez M. J. (2007). La investigación educativa. Madrid, España. Mc Graw Hill.
- ❖ Brockett, RG and Hiemstra, R. (1991) Self-Direction in Adult Learning. Perspectives on theory, research and practice, London: Routledge.
- ❖ Brookfield, SB (1994) 'Self directed learning' in YMCA George Williams College ICE301 Adult and Community Education Unit 2: Approaching adult education , London: YMCA George Williams College.
- ❖ Davenport (1993) 'Is there any way out of the andragogy mess?' in M. Thorpe, R. Edwards and A. Hanson (eds.) Culture and Processes of Adult Learning , London; Routledge. (First published 1987).
- ❖ Freire, P. (1981). Educação e mudança. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- ❖ Iturralde, E. (2009). Andragogía es al adulto, como pedagogía al niño. En: <http://www.yturralde.com/andragogia.htm> consultado el 03 de abril de 2009.
- ❖ Iturralde, E. (2009). Malcolm Knowles, educación de adultos, auto-dirección y la andragogía. En: <http://www.yturralde.com/andragogia.htm> consultado el 15 de abril de 2009.
- ❖ Knowels, M. (1980). La práctica moderna de la educación de adultos. Chicago, USA. Paidós.
- ❖ Matute, E. (1999). Diversidad cultural y educación. Guadalajara, México. Universidad de Guadalajara.
- ❖ OCDE (2005). Educación para adultos. Más allá de la retórica. México. Autor.
- ❖ Tomlinson, Carol Ann (2007). Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- ❖ UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Washintong, EUA. Visión y Acción.
- ❖ Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México. Grijalvo.
- ❖ Wiggins, G. y McTighe J. (1998). Understanding by design. Alejandria, Virginia, EUA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- ❖ Zabala, Vidiella A. (2002). La práctica educativa. Cómo enseñar. Octava edición, Barcelona, España. Graó.

## INVESTIGACIONES ACADÉMICAS

**Transdisciplina y creatividad ecológica. Consideraciones Epistémico-literarias y eco pedagógicas desde América Latina.**

Ricardo Romo Torres



**Dr. Ricardo Romo Torres\***

Doctor en Sociología

[asesoravalerio@yahoo.com.mx](mailto:asesoravalerio@yahoo.com.mx)

A la memoria de José Agustín Martínez

### ***Percusiones recursivas: notas introductorias***

El presente escrito no trata de música, pero si la emplea como pretexto para señalar que mientras las percusiones y las notas remiten a procedimientos musicales que incentivan a pensar los conceptos y las categorías de forma maleable; la recursión constituye una matriz transdisciplinaria que posibilita imprimirle creatividad ecológica a la coordinación de experiencias epistémico-literarias y pedagógicas. Si la composición musical es indisociable de los despliegues creativos, las matrices transdisciplinarias son promotoras de campos de opciones abiertos al despliegue de formas de razonamiento y sensibilidad.



Disponemos de una tradición ecológica desde donde se reportan consideraciones en torno a la recursión. Los desarrollos presentes en los trabajos de Bateson y Morin

representan, sin lugar a dudas, impulsos valiosos para

desarrollar una propuesta recursiva de alcances transdisciplinarios. En América Latina el aporte de Maturana constituye otro acicate para cumplir con dicha tarea. Sin embargo, la exploración de nuevas posibilidades es, a la vez, una exigencia y una necesidad ante la complejidad que comporta una región como la nuestra.

En las consideraciones epistémico-literarias y ecopedagógicas que expondremos a continuación se plasma el esfuerzo por aprovechar las tensiones provocados por los desencuentros y re-encuentros creativos entre los puntos de vista diferentes y antagónicos, procedentes de un ámbito tan versátil y heterogéneo como es América Latina.

### ***Consideraciones epistémico-literarias***

*En América Latina ha estado gestándose un conjunto de reflexiones de naturaleza compleja que adoptan el término de epistemología. Se trata de teorías del conocimiento que asumen modalidades de apertura. Desde esta cualidad abierta han cobrado impulso vertientes epistémicas no reducibles a su función cognitiva, sino articuladas con lo volitivo y lo valórico. Precisamente, ese giro epistémico latinoamericano, por denominarlo de alguna forma, se caracteriza por la articulación entre las funciones cognitivas, volitivas y valóricas.*

El impulso a esas epistemologías con carácter abierto está expresado en el trabajo de Humberto Maturana que establece una relación de continuidad/discontinuidad entre las explicaciones legas y las

\* Profesor- Investigador del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos, Centro Universitario de Estudios Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. Licenciado en psicología, Maestría y Doctorado en Sociología, este último por la Universidad Nacional Autónoma de México.



explicaciones científicas. Asimismo, se detecta una preocupación por dar cuenta de cómo todo conocimiento es acción y toda acción es conocimiento; otro ejemplo lo encontramos en las reflexiones del epistemólogo chileno Hugo Zemelman que tienen como exigencia la traducción de los presupuestos epistémicos a recursos antropológicos, en términos de conocimientos socialmente pertinentes para la formulación de proyectos alternativos de sociedad.

Consideramos que el problema de la recursividad no ha sido suficientemente tematizada al interior de las perspectivas transdisciplinarias: lo encontramos en estado práctico al interior de las reflexiones epistémicas zemelmiana y, de manera explícita, en las formulaciones de Humberto Maturana.

Una distinción entre la recurrencia y la recursividad es pertinente en la medida en que permite dar cuenta de las respectivas características de una y otra: mientras la recurrencia supone un plano reiterativo sin que se provoquen despliegues y densificaciones; la recursividad opera necesariamente bajo el imperativo de un proceso que supone el despliegue y la densificación.

De la misma forma, la recursividad como problema ético supone la diferenciación entre dos planos: la centrada en la mismidad y la orientada a los demás<sup>4</sup>. La recursividad centrada en sí misma es de corte inmanentista; la orientada a los demás cumple una función alterante en términos de propiciar despliegues en la subjetividad de los sujetos participantes en los encuentros.

*En la perspectiva zemelmiana encontramos la recursividad, aunque sin explicitar, en los aspectos dinámicos y articulantes posibilitadores del despliegue de la comunicación hacia el diálogo y la conversación, así "desde la perspectiva del colocarse, disociamos la necesidad de lenguaje de la que es propia la comunicación de contenidos. Consideramos que el lenguaje no se puede restringir a los espacios propios de la comunicación, pues, hay que considerar los propios de las formas de estar y de-ser-en-el-estar del sujeto: la existencia y la historicidad"<sup>5</sup>. Precisamente, el carácter dinámico y articulante lo encontramos en la acepción zemelmiana de conciencia histórica en la medida en que es la instancia que capta el movimiento y el tiempo como ámbitos de sentido articulados en torno a la colocación. De esta manera: "(El) sentido de colocarse, a pesar de no estar sometido a las exigencias de la comunicación, o quizás por eso mismo, contiene la potencialidad de posibilidades de lo dado; en consecuencia, constituye la virtualidad del lenguaje como modalidades diversas de relaciones con el mundo"<sup>6</sup>.*

Al interior de la perspectiva zemelmiana hay una especie de recursividad en estado práctico en el tratamiento de la experiencia, con esta categoría establece una diferenciación entre existencia e historicidad. Esta diferenciación puede traducirse en articulación a través del imperativo volcado hacia la alteridad. En ese contexto de la otredad aparece la exigencia de traducir la historia en experiencia. Luego desde el cumplimiento de esa orientación ética hacia los demás es como la historicidad se traduce en experiencia, para así desdoblarse está última en existencia e historicidad. De esta forma si la existencia refiere un plano de los sujetos centrados en sí mismos, sin embargo es desde la historicidad donde puede preverse un despliegue hacia los demás. Un planteamiento zemelmiano que se aproxima más nítidamente a la recursividad está expresado en los siguientes términos: "No puede, en consecuencia, extrañar que la conciencia histórica como mirada epistémica sobre el pensamiento social la concibamos como la conciencia de la necesidad de conciencia"<sup>7</sup>.

Los aportes de la biología de la cognición han recibido reconocimiento internacionalmente. Nada menos en el contexto anglosajón ese reconocimiento se expresa en voz del notable epistemólogo Gregory Bateson, quien al ser interrogado, en el espacio una entrevista sostenida un poco antes de su

<sup>4</sup> Es Lévinas quien en la esfera de la ética distingue dos tipos de recurrencia; la recurrencia de sí mismo y "recurrencia a sí a partir de una exigencia irrecusable del otro" Emmanuel Lévinas, *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*, Salamanca, Sígueme, 1995, p. 171 y 176. Desde lo anterior se tiene la posibilidad de desarrollar una recursividad diferente a la ontológica y tecnológica.

<sup>5</sup> Zemelman, Hugo: *Sujeto: existencia y potencia*, Barcelona, Anthropos-CRIM-UNAM, 1998, p 140.

<sup>6</sup> *Ibid*, pp. 136-7.

<sup>7</sup> Zemelman, Hugo: *Necesidad de conciencia*, Barcelona, Anthropos-El Colegio de México, 2002, p. 128.

muerte, acerca del lugar donde se emprendían las investigaciones de punta en el campo de la recursividad y quienes las realizaban, Bateson respondió que las investigaciones de vanguardia en ese ámbito se estaban efectuando en Santiago de Chile, mencionando para ello los nombres de dos científicos chilenos: Humberto Maturana y Francisco Varela.

*Para Maturana la recursividad:*

*Es la repetición de un proceso circular que un observador ve acoplado a un fenómeno histórico de manera tal que él o ella pueden sostener que en el flujo de ese fenómeno, esa repetición resulta en la replicación de ese proceso a las consecuencias de sus ocurrencias plenas<sup>8</sup>.*

Al interior de las contribuciones epistémicas latinoamericanas la biología de la cognición maturaniana ha emprendido un aporte decisivo en lo relativo a la recursividad. Prácticamente todos los conceptos desarrollados a partir de estas perspectivas involucran la recursividad. La conciencia no es una excepción pues supone una recursión en y de las distinciones: "(L)a conciencia surge como distinción de la distinción de distinciones"<sup>9</sup>.

*El biólogo chileno concibe la autoconciencia de manera próxima a como Bateson entendía la mente, es decir, no como instancia intracraneal sino como una función que supone relaciones dentro de su capacidad de distinguir. Asimismo, para Maturana existe una implicación del lenguaje, la reflexión y la conciencia en la que está involucrada la recursividad: "(L)a autoconciencia no está en el cerebro, pertenece al espacio relacional que se constituye en el lenguaje. La operación que da origen a la autoconciencia tiene que ver con la reflexión en la distinción del que distingue, que se hace posible en el dominio de las coordinaciones de acciones en el momento en que hay lenguaje. Entonces la autoconciencia surge cuando el observador constituye la autoobservación como una entidad al distinguir la distinción de la distinción en el "lenguajear"<sup>10</sup>.*

*Las cuestiones de heterogeneidad y dinamicidad en los puntos de la conversación y la recursión están expresadas en las formulaciones siguientes: "(H)ay tantos tipos de conversación como modos recurrentes de fluir en el entrelazamiento del emocionar y lenguajear se dan en distintos aspectos de la vida cotidiana. Por eso, nuestros distintos modos de ser humanos en la soledad individual y en la compañía de la convivencia, se configuran como distintos tipos de conversaciones según las emociones involucradas, las acciones coordinadas, y los dominios operacionales de la praxis del vivir en que ellas tienen lugar"<sup>11</sup>.*

<sup>8</sup> Maturana, Humberto *La objetividad.. Un argumento para obligar* Chile, Dolmen, 1997, p. 67. Broadford P. Keeney lo define en términos más simples "cuando un proceso vuelve sobre sí mismo, cuando "se envuelve" (*infolds*), hablamos de recursión" en *Estética del cambio*, Barcelona, Paidós, 1991, p. 73.

<sup>9</sup> Maturana, Humberto *Desde la biología a la psicología* Editorial Universitarias, Chile, 1995, p. 217. Sin embargo la conciencia en la modalidad de determinismo estructural se queda bajo una concepción limitada de la recursividad y , por lo tanto de despliegue. Otra consideración de Maturana en términos de la autoconciencia que involucra la distinciones y la conversación es la siguiente: "la autoconciencia surge como un fenómeno social en aquellas conversaciones en las cuales el observador ve que los participantes son distinguidos como tales a través de la distinción de sus corporalidades. De hecho, todo el dominio de autoconciencia surge como dominio de recursión en darse cuenta de uno mismo". En estos procesos de autoconciencia el lenguaje asume un papel fundamental en la mediada que "es requerido por el observador para operar en el observar, observando sus propios estados, porque observar el observar surge en una recursión de tercer orden en el lenguaje". Maturana, Humberto *La objetividad* Editorial Dolmen, Chile, 1997, p. 70.

<sup>10</sup> Maturana, Humberto *Emociones y lenguaje en educación y política*, Hachette, Chile, 1992, p. 25. En Luhmann y Maturana lejos de la preocupación por y en la articulabilidad detectamos una tendencia hacia las diferenciaciones.

<sup>11</sup> Maturana, Humberto *Desde la biología a la psicología*, Editorial Universitaria, Chile, 1995, p. 96. A lo anterior había que agregarle lo siguiente "Cada ser humano usualmente participa en muchas conversaciones diferentes, simultánea o sucesivamente, que se intersectan unas con otras con otras a través de su realización en su corporalidad" Maturana, Humberto

*A pesar de que Maturana insista en que el amor es la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, su preocupación recursiva asume un carácter inmanente y en Zemelman adquiere un carácter trascendente, orientada a los demás. Para Maturana lo ético tiene un referente emocional, también el lenguaje, pero sobre todo en la relación entre éstos y con base en el conversar. La recursividad implicada en la relación lenguaje<sup>12</sup> y emocionar y expresada en la conversación, supone una recursión que se va a manifestar, a su vez, en la cultura como instancia reticular de conversaciones. La conversación en tanto recursión implica determinismos estructurales que restringen los espacios de indeterminación y, por consiguiente, de conciencia histórica. Para Zemelman, en cambio, la indeterminación en sus relaciones tensivas con la indeterminación-determinación, es asumida desde la conciencia histórica.*

## Lo literario: poesía y narrativa Poesía y recursión

Nos gustaría iniciar este apartado con la siguiente reflexión poética de Roberto Juarroz "Creo que el ejemplo más puro, el más importante del lenguaje transdisciplinario en acción (lenguaje transdisciplinario que puede hacernos acceder al lenguaje global que buscamos) es el lenguaje del arte y sobre todo de la poesía"<sup>13</sup>.

La óptica transdisciplinaria de la recursión dirigida a los otros está presente en el poema de Nicolás Guillén "A la nueva musa" ella alcanza su pleno sentido cuando el poeta cubano compara dos tendencias en términos de la orientación hacia dos intereses distintos: una centrada en la mismidad del bardo y la otra orientada hacia los demás: "Antes, el poeta era un músico/ que frente a la orquesta daba saltos/ e imantaba con su batuta/ los suspiros de la flauta,/el violín pedigüeño,/los bajos, roncocos como unos abuelos,/y hasta el tambor inmodesto,/El poeta se embriagaba/ En medio del estruendo./Ahora, el poeta se mete dentro de sí mismo/ y allá dentro, dirige su orquesta" (Guillén: 2002, 70).

La añoranza no es del pasado, sino de una insistencia en la necesidad de mundo, de realidad, de otros por parte del poeta. Llama la atención la capacidad orquestante del poeta desde la exterioridad, pues al embriagarse del contexto también imantaba esa exterioridad a partir de su propia subjetividad. En la tendencia presente, en cambio, es lamentable que esa orquestación sea emprendida la mayoría de las veces bajo la mismidad.

Las ciencias sociales han estado a la zaga en la dilucidación del problema de los ritmos, de ahí que si nos redujéramos a ellas nos topáramos con grandes limitantes. En cambio, la poesía, junto con la poética, ha dado pasos satisfactorios en esa dirección, es por ello que las reflexiones sobre los fenómenos de ritmicidad e imagen son más que pertinentes a nuestros propósitos. El carácter abierto de la poesía se aproxima a las exigencias desparametralizantes de una pedagogía liberadora y descolonizante<sup>14</sup>. En ese contexto recordaremos lo expuesto en el capítulo primero en el sentido de José Lezama Lima, cuando observaba el carácter semánticamente cerrado de las definiciones. Por eso

---

*La objetividad* Editorial Dolmen, Chile, 1997, p. 61. Asimismo otra aseveración vinculada a la solidaridad: "como seres humanos vivimos en comunidades que existen como redes conversacionales entrecruzadas, no intersectadas, de diferentes tipos, que se parean unas con otras en su flujo a través de su intersección en nuestras corporalidades" Maturana, Humberto *La objetividad* Editorial Dolmen, Chile, 1997, p. 61.

<sup>12</sup> El biólogo chileno crea este neologismo para aludir al plano de procesal o de la acción presente en el lenguaje. El lenguaje entrelazado al emocionar darán origen al conversar.

<sup>13</sup> Juarroz, Roberto "Algunas ideas sobre el lenguaje de la transdisciplinariedad" [www.complejidad.org](http://www.complejidad.org)

<sup>14</sup> Zemelman en su libro *De la historia a la política* concluye "Construir la historia desde la imaginación es igualmente científico que explicar lo acontecido. Pero requiere del descubrimiento de la moral como epistemología y como fuerza y como esperanza y voluntad" p. 194

frente a la univocidad de las definiciones, como fruto de un monólogo, requerimos del espacio abierto por el diálogo rumbo a la búsqueda de sus posibilidades fincadas en la experiencia de alteridad<sup>15</sup>.

## Narrativa y recursión En los horizontes rulfianos

Ahora nuestra inquietud se dirige a reflexionar en torno a la recursión en el contacto de la novela *Pedro Páramo*. Publicada en la década de los cincuentas fue blanco de críticas, incluso de incomprendimientos por parte de escritores cercanos a su autor<sup>16</sup>. Mientras tanto Juan Rulfo no renunciaba a narrar situaciones locales con resonancias universales. No es casual que un crítico nipón subrayara que la novela rulfiana describía bien la personalidad del japonés. Y es que la temporalidad desgarrada vivida por los personajes, a través de la existencia sufriente, es un elemento que transversaliza lo elementalmente humano de las personas, independientemente de su ubicación geográfica, económica y cultural.

Una lectura poco atenta de *Pedro Páramo* daría la impresión de que el tema principal es la muerte, pues se narran los acontecimientos de un pueblo devastado por un cacique implacable como es el personaje Pedro Páramo. Sin embargo, el sufrimiento está presente desde el inicio de la trama en presencia de Dolores Preciado, ya el nombre mismo del personaje enuncia y anuncia el tópico principal.

"Hay pueblos que saben a desdicha. Se les conoce con sorber un poco de aire viejo y entumido, pobre y flaco como todo lo viejo"<sup>17</sup>, dice Bartolomé San Juan a su hija Susana. Con la acción de sorber se emiten sonidos que están próximos a los producidos por los murmullos. Murmullos que expresan el dolor anegado en un pueblo aparentemente resignado al sometimiento a que es objeto por parte del cacique. Susurros que se escuchan por los resquicios de la mayoría de las tumbas en el pueblo de Comala, menos en la de Susana San Juan cuya loza está completamente sellada ocasionándole así un dolor adicional.

*Pero los personajes de Pedro Páramo no son los muertos sino las ánimas que se reactivan cuando los restos humanos se impregnan de la humedad producida por la lluvia que ocasionalmente cae en ese pueblo caluroso. Sin embargo, el calor que produce el gentío de ánimas es más significativo que el climatológico. La compenetración se expresa en ese gentío de ánimas agolpadas en torno al sufrimiento.*

Lévinas nos advirtió que la prueba suprema de libertad y la voluntad no es la muerte, sino el sufrimiento. A través del sufrimiento el pueblo de Comala forjará su voluntad para asumir una acción colectiva que le posibilitará resistírsele y rebelársele al cacique. En ese sentido, el autor de *Entre nosotros* agrega: "En el sufrimiento la realidad actúa sobre el en sí de la voluntad que se transforma desesperada en sumisión total a la voluntad del otro. En el sufrimiento, la voluntad se desintegra por

---

<sup>15</sup>En esa dirección dice Paz: "El crecimiento del yo amenaza al lenguaje con su doble función: como diálogo y como monólogo. El primero se funda en la pluralidad; el segundo, en la identidad. La contradicción del diálogo consiste en que cada uno habla consigo mismo al hablar con los otros; la del monólogo en que nunca soy yo, sino otro, el que escucha lo que me digo a mí mismo. La poesía ha sido siempre una tentativa por resolver esta discordia por medio de una conversión de los términos: el yo del diálogo en el tú del monólogo. La poesía no dice: yo soy tú; dice: mi yo eres tú. La imagen poética es la otredad". Paz, Octavio: "El arco y la lira" en *La casa de la presencia* p. 253. Ver la cuestión de que no sólo sean las contradicciones, sino las disimetrías.

<sup>16</sup>Siendo más precisos *Pedro Páramo* se publicó por primera ocasión en el año 1955 bajo la firma de la editorial mexicana Fondo de Cultura Económica.

<sup>17</sup>Rulfo, Juan *Pedro Páramo*, FCE, México, 106.

la dolencia. En el miedo, la muerte es aún futura, a distancia de nosotros; el sufrimiento, al contrario, realiza en la voluntad la proximidad extrema del ser que amenaza la voluntad."<sup>18</sup>.

Otro aspecto próximo al sufrimiento es la ternura. La ternura aparece en numerosas ocasiones en la trama narrativa de la novela. Lévinas complementa la idea anterior diciendo: "La ternura, sufrimiento sin sufrimiento, se consuela ya al complacerse en su sufrimiento. La ternura es una piedad que se complace, un placer, un sufrimiento transformado en felicidad: la voluptuosidad"<sup>19</sup>.

La ternura y la hospitalidad no se extinguen ni en Dolores, ni en el pueblo de Comala, a pesar del sufrimiento por el que atraviesan, sino precisamente a través de él. Así, en *Pedro Páramo* se alude a la ternura cuando se hace referencia a Dolores Preciado en voz de Eduviges Dyada; la ironía está expresada en sentido de que el dolor de Doloritas es tierno, faltaría agregarle lo lejano de la comprensión. Pero en realidad si hay lejanía, pues Doloritas no vió más a Pedro Páramo, por eso en el lecho de muerte, ella le pide a su hijo Juan Preciado que lo busque y le cobre caro el olvido al que los sometió.

De nueva cuenta Lévinas alude, en torno a la dulzura y la ternura: , lo siguiente:

Por su estructura intencional, la dulzura le viene al ser separado a partir del otro. El otro que se revela precisamente -y por su alteridad- no en un choque negador, sino como el fenómeno original de la dulzura

(...)

De este modo la idea de lo Infinito -que se revela en el rostro- no exige solo un ser separado. La luz del rostro, es necesaria a la separación. Pero al fundar la intimidad de la casa, la idea de lo infinito no provoca la separación por una fuerza cualquiera de oposición y de correspondencia dialéctica, sino por la gracia femenina de su irradiación. La fuerza de oposición y de correspondencia dialéctica destruiría la trascendencia al integrar la síntesis"<sup>20</sup>.

La hospitalidad y bondad de Eduviges se hacen patentes al momento en que Juan Preciado toca la puerta de la casa de aquella y ésta lo recibe ofreciéndole "algo de algo". Pero ante la hospitalidad y bondad de Eduviges el pueblo operó con hostilidad hacia ella, al grado de que "abusaron de su hospitalidad por esa bondad suya de no querer ofenderlos ni malquistarse con ninguno"<sup>21</sup>.

En esta dirección para Lévinas:

La visión del rostro como rostro, es una cierta manera de hospedarse en una casa, o por decirlo de una manera menos singular, una cierta forma de vida económica. Ninguna relación humana interhumana podría desarrollarse fuera de la economía. Ningún rostro podría ser abordado con las manos vacías y la casa cerrada: el recogimiento en una casa abierta al otro -la hospitalidad- es el hecho concreto e inicial del recogimiento humano y de la separación, coincide con el deseo del Otro absolutamente trascendente. La casa señalada es todo lo contrario de una raíz. Indica un desapego, un errar que le ha hecho posible, la que no es un menos con relación al instalarse, sino una excedencia de la relación con otro o metafísica"<sup>22</sup>.

La reacción de odio como opuesta a la ternura y a la hospitalidad esta presente en *Pedro Páramo*, en esta dirección Lévinas señala:

El odio no desea siempre la muerte del otro o, al menos, sólo desea la muerte del otro infringiéndole esta muerte como supremo sufrimiento. El que odia busca ser causa de un sufrimiento del cual el odiado debe dar testimonio. Hacer sufrir no es reducir al otro al rango de

<sup>18</sup> Lévinas, Emmanuel *Totalidad e infinito*, Sígueme, Barcelona, 1995, p.252.

<sup>19</sup> Ibid. p. 270.

<sup>20</sup> Ibid, p. 169

<sup>21</sup> Rulfo, Juan *Pedro Páramo* op. cit. p. 41.

<sup>22</sup> Lévinas Op. Cit., p. 190.

objeto, sino al contrario, mantenerlo soberbiamente en su subjetividad. Es necesario que, en el sufrimiento, el sujeto sepa de su reificación, pero para esto es necesario precisamente que el sujeto siga siendo sujeto. el que odia quiere las dos cosas. De aquí el carácter insaciable del odio; está satisfecho precisamente cuando no lo está, porque el otro no lo satisface más que el convertir en objeto, pero no podría llegar a ser jamás lo bastante objeto porque se exige, al mismo tiempo que su caída, su lucidez y su testimonio. Aquí reside el absurdo lógico del odio"<sup>23</sup>.

Una especie de flowback ocurre en torno a la violencia ejercida por Pedro Páramo hacia el pueblo de Comala. Ante ello el paso del sufrimiento a la alegría, descrito en *Pedro Páramo*, supone una ebullición y no tanto el desarrollo o evolución.

La organización de alegría en el marco de la ebullición, y no tanto de la evolución, encarna la densificación de matices como una expresión del poder de los grupos subalternos frente a la frivolidad de los explotadores y dominantes, la forma extrema de ésta se expresa con la frase "hasta la alegría cansa".

En cambio las emociones y los sentimientos de los grupos subalternos transcurren en el contexto hospitalario del pueblo y de sus casas: el dolor, el sufrimiento, el odio, pero sobre todo la alegría y el amor acontecen en un marco de hospitalidad.

*Pedro Páramo describe la posibilidad, en la acepción de utopía, del pueblo desolado, despoblado en espera de lluvia. Cuando el agua desciende y con su humedad penetra los restos humanos animando y reanimando con ello al pueblo de Comala, se activa un gentío de ánimas, de una población que se reactiva. Comala pertenece al grupo de pueblos fantasmas de cuyos habitantes emigran a otros lugares o a los no lugares en busca de otras condiciones de vida y de existencia. Asimismo, es un pueblo sujeto a los caprichos del cacique y que si bien ha sufrido una doble aniquilación ¿cómo después de esos dos acontecimientos (la Revolución Mexicana y la Cristiada) puede tener la capacidad de organizar la alegría?*

El problema la transición, en tanto ebullición expresa una modalidad de transición narrativa que consta de matices. Esta se ilustra en *Pedro Páramo*, en donde el pueblo transita desde una existencia dolorosa, sufriente a una alegre, mediante la organización de la alegría

Entre los matices que se observan en esa obra encontramos la ternura de Doloritas que expresa profundidad; el deseo del otro en la bondad de Eduwiges que ebullicionará hacia la horizontalidad de los otros en tanto necesidad de ellos; la comprensión presente en algunos personajes que siendo próxima pero al mismo tiempo lejana, será también irruptora de la horizontalidad rumbo a la profundidad, en la directriz de la ebullición hacia el deseo del otro. De esta manera se constituye la recursión que supone un despliegue orientado hacia la exterioridad, en su exigencia frente y entre los otros.

Mientras tanto Pedro Páramo oscilará entre la necesidad que experimenta hacia Dolores y el deseo infinito, nunca satisfecho suscitado por Susana. Los momentos más dramáticos de necesidad de encuentro con el otro, distinto a él mismo, es cuando evoca o piensa en Susana: el clímax se manifiesta en el momento en el que se desempolva el recuerdo del primer amor y, posiblemente el único de Pedro Páramo: Susana San Juan: "Espere treinta años a que regresaras, Susana. Espere tenerlo todo. No solamente algo, sino todo lo que se pudiera conseguir de modo que no nos quedara ningún deseo, solo el tuyo, el deseo de ti".

---

<sup>23</sup> Ibid., pp. 252-253.

A Susana la deseaba. A Dolores la necesitaba en términos de concretar un plan estratégico. A esta última no la amaba, la quería para aprovecharse y despojarle de sus bienes. El de Dolores y Pedro fue una boda precipitada, al vapor, pues se produjo a solo tres días después de pedir su mano. Es tal la inocencia de ella que da gracias a Dios por conferirle a Don Pedro "aunque después me aborrezca"<sup>24</sup>. Lévinas alude a una situación distinta al reconocimiento "La superación de la existencia fenomenal o interior, no consiste en recibir el reconocimiento del Otro, sino en ofrecerle su ser. Ser en sí es expresarse, es decir, servir ya al otro"<sup>25</sup>. A Susana la deseaba con un deseo que no se desvanecía sino que crecía conforme avanzaba la imposibilidad de poseerla. Y Susana se le resistía al poderoso no accediendo a las necesidades de éste.

De esta manera podrá observarse que el poderoso no ejerce su poder en todas las áreas de su existencia. Susanita en el deseo, dentro de su ambivalencia, es recíproco y, en su tentativa de diferenciación, es traducible a valores multívocos cuya diversidad se torna selectiva y exclusiva desde la funcionalidad de las distintas expresiones del poder. Pero ¿qué debemos entender por poder, en sus implicaciones con el deseo?

Susana es deseada por Pedro y que aunque con una tendencia destructiva y desfiguradora hacia el pueblo se ve deformado en el plano del deseo por ella. Sin que medien los valores, de esta forma para Lévinas el tratamiento del deseo se convertirá en el trasfondo de muchos de sus ejes temáticos acerca de la subjetividad.

### En el calidoscopio literario de *Mujer de Agua*

En el cuento "Mujer de agua", que da título al libro de Flor Gallardo<sup>26</sup>, es donde localizamos la mayor densidad respecto del dolor: "Cuantos dolores, Dolores. Como ha corrido agua en tus años desbordándose por tanto lloro"<sup>27</sup>. En el mismo sentido encontramos situaciones como la de "Dolores la dolorosa"<sup>28</sup>. Todo lo anterior guarda parangón con *Pedro Páramo*, considerada la mejor novela del siglo XX en castellano.

Ante la basura de las versiones sobre el origen de los cristales trizados -dice nuestra autora- es "mejor enarbolar la verdad: la creación colectivo-calida-calidoscópica mientras exista quien nos mueva"<sup>29</sup>. Y es que el calidoscopio prosigue su movimiento. En su plan dinámico asume las agitaciones externas e interiores. En lo externo el movimiento transcurre en medio de las transmutaciones operadas en torno a la alquimia calidoscópica; en lo interno crujen las tensiones ubicadas en el *entre* del combate y en las relaciones interpersonales de aceptación, pero también en el desbordamiento de la verdad en función del peso del dolor.

El calidoscopio no cesa su movimiento recursivo pues no se anega por el peso contundente de la condición sufriente; impulsa, más bien, el tránsito del dolor hacia la alegría, como el presente en los cuentos "Hoy no circula y mañana quien sabe", "Cartas devueltas", "El blues de los gatos", "Rústico camino azul", "Trilogía perfecta.

La memoria no para y con un movimiento torbellinesco se aproxima a esa negación de la luz y la esperanza que es la muerte. Se sitúa en el escenario de una matanza colectiva acaecida el 12 octubre del 68, no se olvida: "Buscamos tu nombre en las listas de los diarios sin ganas de hallarlo, a mi interior empezó a carcomerlo el dolor inaugural sin paliativo, una muerte sin muerte en cada

<sup>24</sup> Rulfo, Juan *Pedro Páramo*, op. cit. p. 52.

<sup>25</sup> Lévinas, Emmanuel *Totalidad e infinito* op. cit. p. 200.

<sup>26</sup> Gallardo, Flor *Mujer de Agua*, Santa María, Guadalajara,

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 114.

<sup>28</sup> *Ibid.*, 116.

<sup>29</sup> *Ibid.* p. 25.

momento sin ti"<sup>30</sup> (...) "la democracia está costando vidas, muchas. Algún día recogeremos la cosecha sin violencia aunque todavía deban caer algunos frutos mordisqueados por los gusanos"<sup>31</sup>. Y muy acorde con el gobierno saliente y el entrante encontramos "A la luz solar las fisonomías se trasmutan como frente a la hoguera y los cuentos brujos (...) "Todo cambia y en el fondo es lo mismo"<sup>32</sup>

Esta autora asume la exigencia de que una verdadera escritora es aquella que conoce de qué componentes está hecha su realidad a fin de poder redimensionar las condiciones de viajar por la imaginación, disponiendo como es el caso de Flor Gallardo del calidoscopio propio de una mujer de agua, en tanto recurso tierno pero firme que comportan, al igual que los cristales de agua que bullen en sus entrañas, la vida y la esperanza de un mundo en constante mejoría.

### **Consideraciones ecopedagógicas**

Vivimos una época en donde coexisten diversas modalidades ecológicas que van desde la ecología de la mente a la de los saberes, pasando por la ecología de la acción. En un trabajo anterior emprendimos una aproximación a la ecología de las experiencias<sup>33</sup>. Pero ahora surge la necesidad de re-trabajar esta última a partir de la ecología de la revolución.

Cuando hablamos de ecopedagogía aludimos por lo general a la instancia que busca, de manera preferente, religar conocimientos, saberes o acciones. Sin embargo, los asuntos concernientes a los desligues, las dislocaciones, las desarticulaciones y posteriores rearticulaciones, sobre todo en el marco de la solidaridad, quedan marginados en esas propuestas.

*Por nuestra parte, concebimos a la ecopedagogía como un campo problemático abierto a los desafíos que nos ofrecen nuestros contextos, bajo sus múltiples lecturas y posibilidades de transformación.*

Desde la factibilidad de la ecopedagogía se sugiere una traducción reflexiva y epistémica latinoamericana, particularmente a través de la exigencia freireana especificada en términos de que "la democracia es una experiencia tensa". La ecopedagogización de esa experiencia tensa debe conducir a la orquestación, a la coordinación de los encuentros y desencuentros, pero sin olvidar el problema de la alteridad u otredad rumbo a los re-encuentros, de ahí que se eviten los imperialismos, sean de índole pedagógica o epistémica. La coordinación debe posibilitar formas solidarias de vida, por lo tanto en esta visión la democracia es necesaria, asimismo la ecología de la revolución posibilitadora, a su vez, de la construcción de subjetividades democráticas.

Para Freire, según la mirada ecopedagógica de Moacir Gadotti, la constitución de una escuela ciudadana tiene como exigencia la necesidad de construir subjetividades democráticas de los participantes en el proceso educativo, mostrando que las desigualdades no son naturales, sino más bien que éstas y las diferencias tienen su historicidad y, por lo tanto, son construidas socialmente. Es en esa medida como la construcción de esas subjetividades democráticas asumen al diálogo como el dispositivo que posibilita el acceso a la historicidad, en tanto despliegue.

Con la ecopedagogía nos percatamos de la importancia de una serie de problemas especificados en la incompletud, solidaridad (heterogeneidad, articulabilidad), y la recursión; mismos que constituyen los ejes para su caracterización. Pero antes de efectuarla precisamos exponer el problema implicado en los procesos de los encuentros y desencuentros.

<sup>30</sup> Ibid. "Cartas devueltas" p. 50.

<sup>31</sup> Ibid., 52.

<sup>32</sup> "Mujer de Agua" p. 117

<sup>33</sup> Romo Torres, Ricardo *La pedagogía como acontecimiento epistémico. Reflexiones sociológicas*, tesis para obtener el doctorado en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, septiembre de 2005.

Los procesos de encuentro-desencuentro

La ecopedagogía del lado de los desencuentros:

La ecopedagogía del lado de los desencuentros apela a las experiencias de estado naciente, las cuales son irruptoras de lo habitual y tienden hacia las situaciones inéditas de los desencuentros creativos<sup>34</sup>.

Los desencuentros han estado a la sombra de las propuestas ecológicas, por ello es momento de que la luz propia que despide cobre su intensidad y tonalidad para potenciar los recursos de las personas y grupos instalados en esa urdimbre de procesos llamada sociedad. Hay una cualidad irruptora en las experiencias de estado naciente que nos conduce a retomar la cuestión implicada entre las luces y sombras, ella nos exige prudencia en términos de evitar un deslumbramiento que nos lleve a la ceguera o a la ausencia luminosa que conduzca a la pérdida de rumbo. Ni parálisis por exceso o ausencia, sino más bien búsqueda dentro del desbordamiento dilemático: encuentro/ desencuentro. De esta forma, el tema del desencuentro obliga, con base en el momento y coyuntura actuales a conducirnos bajo la exigencia de pensar en términos éticos y con base en la pregunta ¿hasta qué punto las contribuciones martianas y freireanas facilitan a la constitución de formas concretas de desencuentros creativos y solidarios?

### Ecopedagogía del lado de los encuentros:

En la perspectiva freireana el encuentro no se alcanza a través de la comunicación entre sistemas, sino mediante el diálogo entre hombres y mujeres de carne y hueso. Por eso “El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo. Para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú”<sup>35</sup>. El encuentro es considerado desde una perspectiva martiana en función del amor: Sólo el amor -dice García Marruz- es revolucionario: una revolución es sólo incontrastable en la medida en que obedece a las mismas leyes que obran en el Universo”<sup>36</sup>

En la opinión del escritor checo Milan Kundera el amor, referido al lado del encuentro, no halla mejor definición que el de un constante preguntar, por eso Martí no dudó formular la siguiente cuestión: “¿La enseñanza quien no lo sabe? Es ante todo una obra de infinito amor”<sup>37</sup>. En la perspectiva de Freire, en igual medida, la educación es un acto amoroso. Un acto en donde se funden y fundan diálogo y amor en el encuentro, por eso: “no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo”<sup>38</sup>.

Así, tanto el prócer cubano como Paulo Freire se anticiparon y superaron, en cierta medida, a las propuestas de la denominada inteligencia emocional. Martí y Freire referían a la necesidad de tener presentes en el acto educativo a la afectividad, la inteligencia y la voluntad.

De igual forma, ante las limitantes del sistema educativo, Martí recomendaba:

El remedio está en desenvolver a la vez la inteligencia del niño y las cualidades de amor y pasión, con la enseñanza ordenada y práctica de los elementos activos de la existencia en que ha de combatir, y la manera de utilizarlos y moverlos<sup>39</sup>.

<sup>34</sup> Las experiencias del estado naciente, no son otra cosa que el germen de proyectos viables y en vías de realizarse por los sujetos para transformar las condiciones de existencia.

<sup>35</sup> Freire, Paulo *Pedagogía del oprimido* México: Siglo XXI, 1978, p. 101.

<sup>36</sup> García Marruz, Fina *El amor como energía revolucionaria en José Martí*, La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2003, p. 307.

<sup>37</sup> Martí, José “Cartas de Martí” en Hart Dávalos, Armando *José Martí y el equilibrio del mundo* México, FCE, 2000, p. 177.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 102.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 182.

Para el educador brasileño la definición de amor o la mera expresión de él son insuficientes, por eso afirmó: "Amar no es suficiente, precisamos saber amar"<sup>40</sup>. Asimismo, refiere la capacidad de amor y el respeto por las opciones de los demás arraigadas en el hombre radical, así: "El hombre radical en su opción no niega el derecho a otro de optar. No pretende imponer su opción, dialoga sobre ella. Está convencido de su acierto pero respeta en otro el derecho de juzgarse también dueño de la verdad; intenta convencer y convertir, pero no oprime a su oponente, tiene el deber por una cuestión de amor, de reaccionar con violencia a los que pretenden imponerles silencio"<sup>41</sup>.

### Otras posibilidades de encuentro/desencuentro

Mientras para el biólogo chileno Humberto Maturana, el amor es la emoción fundante de la relación en el encuentro, éste es solo posible con y a través del amor; en la perspectiva de René Girard el desencuentro expresado en la violencia es el acto fundante de comunidad.

Con su teoría del deseo mimético el antropólogo francés describe cómo se erige la sociedad desde el acto violento del desdoblamiento.

Con lo anterior queda de manifiesto la tensión entre lo tierno del encuentro y lo distante del desencuentro. Distante pero no indiferente. Lo podemos ver en Martí: a la ternura, cuando invita a abrir una campaña de ternura y la distancia en tanto desencuentro creativo cuando sostenía la necesidad de que los pueblos han de vivir criticándose con un solo pecho y una sola voz.

### La recursión y el re-encuentro ecopedagógico con la dignidad

La vertiente de trabajos pedagógicos que más se ha aproximado al problema de la recursividad, desde un estado práctico, la perspectiva freireana en su insistencia por construir una pedagogía liberadora.

En los planteos freireanos es factible encontrar la recursividad en estado práctico, sobre todo en los enunciados mismos de los títulos de sus libros: *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la esperanza*, *Pedagogía de la autonomía*, *Pedagogía de la indignación*, *Pedagogía: diálogo y conflicto*<sup>42</sup>. En sus textos permean las pretensiones éticas y políticas expresadas en su interés por el plano práctico y conceptual en las cuestiones de la otredad.

La recursión orientada a los demás, propias de los sujetos curiosos, diferente a la centrada en mismidad, promueve el proceso de estar siendo sujetos a través de la actividad desplegado de subjetividades democráticas y a partir del diálogo y conversaciones.

Desde ese marco de recursividad y solidaridad en perspectiva ética del re-encuentro se asumen el desafío mayor de la postura freireana condensado en la necesidad de construir el sueño, afrontando el sufrimiento y transformándolo mediante la organización de la alegría. Por ello se exige como condición la lectura amorosa, epistémica y alegre de la realidad, con base en la transformación de la curiosidad ingenua rumbo a la epistémica. Todos ellos dentro de un marco ético basado siempre en la alteridad. ¿Pero cómo leer el mundo y la realidad si hay buena dosis de analfabetismo emocional y epistémico?

<sup>40</sup> Freire, Paulo: *Cartas a quien pretende enseñar*: México, Siglo XXI, 1996, p. 68.

<sup>41</sup> Freire, Paulo: *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1978, p. 41.

<sup>42</sup> Así como en la obra de Freire es factible encontrar, en estado práctico, la recursividad en la alteridad, también con Zemelman es factible encontrar esa recursividad en estado práctico en planteamientos en torno a la necesidad de realidad y de otredad. De esa forma ni el diálogo ni la conversación son posibles sin la necesidad de otro/otras.

En un continente que canta, que baila, Freire y Martí supieron poner a tono a la educación con el presente potencial de su contexto, pues logran encantarla, danzar con ella en el contexto vertiginoso de una realidad también marcada por la injusticia y la desigualdad, pero que sin embargo sueña con la esperanza y las posibilidades de cambio. Freire insistió en la necesidad de que “una de las tareas políticas que debemos asumir es viabilizar los sueños que parecen imposibles. En otras palabras, es disminuir la distancia entre el sueño y su materialización”<sup>43</sup>.

La ecopedagogía como un puente para las perspectivas martiana y freireana que nos permite caminar las sendas de procesos fincados en la recursión orientada a los otros expresada en la solidaridad. Así, la solidaridad, junto con la dignidad y el re-encuentro con el pueblo, es un aspecto central de la propuesta ecológica, por eso para Dussel, interpretando al movimiento zapatista: “La dignidad no es lo más valioso ni el valor; es el fundamento de todos los valores. La dignidad no es necesario afirmarla cuando no es negada; sólo cuando es negada es necesario defenderla y proclamarla”.<sup>44</sup>.

Una relación considerada por Martí es la de solidaridad con la dignidad. Desde allí, con la dignidad martiana, la solidaridad se asume el carácter no solamente cultural o político, sino ético. De esta manera, la dignidad se constituye, al mismo tiempo, como el aspecto impulsor y recursivo propio de la solidaridad martiana.

La dignidad, tal como la pensaba el prócer cubano, debe contextualizarse desde un lugar de enunciación que le condujo a considerarla a la luz de la construcción de la nación cubana bajo el ángulo de la independencia con respecto al coloniaje español, partiendo de los parámetros del liberalismo decimonónico y en su calidad de criollo inconforme hacia la corona española y de su sensibilidad frente al imperialismo yanqui en ciernes. De esta forma, cobra sentido la frase martiana “Patria es dignidad”. La dignidad, como fuente desde donde será posible que brote la posibilidad de construir la patria cubana, está signada por la centralidad que adquiere en el pensamiento martiano, al grado que para Cintio Vitier constituye, bajo la forma de decoro, el eje de la ética martiana<sup>45</sup>.

Dussel considera, en un contexto temporal revolucionario más próximo, que al interior del movimiento zapatista: “El vanguardismo ha sido borrado del horizonte. Se deberá redefinir la función de la *retaguardia* del *intelectual orgánico*. Había surgido una nueva manera de hacer política, una nueva política –que es la que deseamos categorizar en esta política de la Liberación-. De pronto la revolución se transformo en algo esencialmente moral, ético. Más que el reparto de la riqueza o la expropiación de los medios de producción, la revolución comienza a ser la posibilidad de que el ser humano tenga un espacio de dignidad.

En el mundo caballeresco del Quijote o en el autoritarismo prusiano se habla del honor. En el mundo maya, zapatista, se habla de dignidad”.<sup>46</sup>

Por último, vibran las resonancias de la reflexión martiana en torno a la dignidad fincadas en la recursión orientada a los demás:

Hay hombres –dice Martí- que viven contentos aunque vivan sin decoro. Hay otros que padecen como en agonía cuando ven que los hombres viven sin decoro a su alrededor. En el mundo ha de haber cierta cantidad de decoro, como ha de haber cierta cantidad de luz. Cuando hay

<sup>43</sup> Freire, Paulo: *La educación en la ciudad*, México, Siglo XXI, p. 149.

<sup>44</sup> Dussel, Enrique *Política de la liberación*, Madrid, Trotta, 2007, p. 502.

<sup>45</sup> Vitier, Cintio *Ese Sol del mundo moral*, Ediciones UNION, La Habana, 2002. La pertinencia de Martí se hace presente en los estudios culturales en la medida en que por ejemplo para Martín-Barbero ha constituido un impulso al descubrimiento de “procesos de comunicación que habría que entender”. Para Hugo Ashugar la obra de Martí representa un referente importante en tanto posibilitador de “El lugar desde donde se lee en América Latina está nutrido por múltiples memorias” entre ellas la de prócer cubano.

<sup>46</sup> *Ibid.*

muchos hombres sin decoro, hay siempre otros que tienen el decoro de muchos hombres. Esos son los que se rebelan con fuerza terrible contra los que les roban a los pueblos su libertad, que es robarles a los hombres su decoro. En esos hombres van miles de hombres, va un pueblo entero, va la dignidad humana<sup>47</sup>.

### **Consideraciones finales**

*Los encuentros son análogos a la construcción de puentes ya que requieren de los andamiajes necesarios para su edificación. Los nuestros son de naturaleza ética-política expresados en la problemática de la alteridad (otredad) e implicados en el pueblo mediante las mirada epistémico-literaria y ecopedagógica. La cuestión del otro u otra sirve de impulso a cualquier proceso de encuentro-desencuentro, impulso que incide en el punto de partida para emprender un reencuentro especificado en la recursión. Entre el punto de partida y de llegada existe una mediación que confiere sentido al trayecto realizado por el puente.*

Hemos considerado la proximidad-distancia entre personas o perspectivas en el devenir de un proceso heterogéneo que involucra los encuentros, desencuentros y re-encuentros: y, precisamente, por el carácter incompleto de los hombres y mujeres les lleva, desde la curiosidad, a considerar, recursivamente las características de incompletud y solidaridad rumbo a un desarrollo epistémico-literario y ecopedagógico.

Por otro lado, si el problema de la recursividad ha sido objeto de tratamiento en las actuales ciencias cognitivas, su abordaje es efectuado, preferentemente, desde el ángulo del en-sí y para-sí cognitivos. Es momento de que se genere un giro ecopedagógico hacia la recursión ética-política, cuya nota característica es su orientación hacia los demás, es decir, al para-otros. También es hora que la pedagogía contemporánea afronte la problemática fundamental especificada en la recursividad orientada a los demás. Los hombres y mujeres en el horizonte de su incompletud necesitan recursivamente de los demás para no quedarse solos en el plano de las diferencias.

Precisamente la recursión orientada a los demás le impide a las diferencias ejercer su imperio, evitando así el riesgo de parálisis. En cambio es posibilitador de transformaciones en la perspectiva de las subjetividades democráticas.

La recursión orientada a los demás, propias de los sujetos curiosos, facilita el proceso de estar siendo por medio de un despliegue de subjetividades democráticas y a partir del diálogo abierto a la inconclusión de hombres y mujeres esperanzados por cambiar las condiciones de existencia en las que viven.

---

<sup>47</sup> Martí, José "Tres héroes" en *La edad de oro*, La Habana: Gente Nueva, 1999, p. 11.

## INVESTIGACIONES ACADÉMICAS

**Inclusión o exclusión social: el reto de las TIC y el caso de las poblaciones rurales centroamericanas. Apuntes alrededor de la experiencia.**

**Vivian Rebeca Carvajal Jimenez**



**Magister Vivian Rebeca Carvajal Jiménez \***

Magíster en Psicopedagogía  
[vivian.carvajal@gmail.com](mailto:vivian.carvajal@gmail.com)

### Resumen:

Los temas de exclusión e inclusión social asociados al desarrollo de programas educativos que involucran las TIC, tienen toda una gama de aristas, de pros y contras, y de situaciones vinculantes que van desde miradas simplistas fundamentadas en estereotipos o prejuicios acerca de los pobladores rurales, pasando por situaciones económicas y de acceso a tecnología, hasta sólidas experiencias y argumentos en el marco de la innovación pedagógica.

Este documento presenta los resultados obtenidos como parte de una investigación en el ámbito de la implementación de las TIC, como estrategia de mediación, en programas educativos dirigidos hacia residentes de zonas rurales centroamericanas. Los datos son recopilados en el marco de una investigación doctoral.



**Palabras Clave:** TIC, inclusión, exclusión social, residentes, zonas rurales, Centroamérica, educación,



### Abstract:

The themes of social inclusion and exclusion associated with the development of educational programs that involve ICTs, have a range of edges of pros and cons, and binding of situations ranging from simplistic views and prejudices based on stereotypes about rural people, through economic and access to technology, to experience and strong arguments in the context of educational innovation.

This document presents the results obtained as part of a research on the implementation of ICT as a strategy of mediation, educational programs to residents of rural Central America. This is a recompilation of information, in a doctoral investigation.

**Keywords:** ICT/residents of rural Central American / social inclusion or exclusion

\* Profesora e investigadora de la División de Educación Rural en la Universidad Nacional, Costa Rica. Estudiante avanzada del Doctorado Interuniversitario en Tecnología Educativa de la Universidad de las Islas Baleares (España). Coordinadora de la Maestría en Educación Rural Centroamericana. Universidad Nacional (Costa Rica)

## Introducción

“La exclusión social (...) no reside tan solo en las disparidades entre los más desfavorecidos y los más favorecidos de la escala social, sino también en las que existen entre quienes tienen un lugar en la sociedad y los que están excluidos de ella” Libro Verde sobre la Política Social Europea.

“La sociología de la educación actual ha estudiado ampliamente el hecho de que la escuela es un factor para la transformación o para la exclusión, pero no es ni una institución neutra ni una institución reproductora (...) por lo tanto, debemos decidir si queremos una educación para la igualdad o una educación para la exclusión” (Flecha y Tortajada, 1999, pág. 20).

Con esta premisa en mente, es válido intentar un recorrido por las diferentes posiciones teóricas que en los últimos años han tejido referencias alrededor de los conceptos de inclusión y exclusión social como consecuencia de una u otra aplicación de las nuevas tecnologías en los ámbitos educativo y laboral; muy especialmente, en torno a lo que la educación puede hacer para convertir estas innovaciones en herramientas que potencien los principios de la educación para todos, la equidad y la inclusividad. No obstante, en primera instancia, es importante recalcar que la llamada ... sociedad de la información prioriza el dominio de ciertas habilidades. Las personas que no poseen las competencias para crear y tratar la información o aquellos conocimientos que valora la red, quedan excluidas. Se va caracterizando una sociedad en la que la educación, al proporcionar el acceso a los medios de información y de producción, se convierte en un elemento clave que dota de oportunidades o agudiza situaciones de exclusión (...) La forma como se organiza, se codifica y se transmite el conocimiento, coincide con la de los grupos privilegiados... (Flecha y Tortajada, 1999, pág. 16).

En este sentido, surge quizá la mayor de las preocupaciones: son los países ricos los mayores productores de nuevas tecnologías y apoyos educativos mediados por este tipo de recursos. Por lo general, sus lanzamientos se originan en función de intereses de mercado muy específicos que además, responden a las demandas de un sector muy particular, con cierto poder adquisitivo, determinado nivel de escolaridad y características culturales bastante heterogéneas (Kelley, 2001).

De más está decir que este cliente no implica las necesidades de los países más pobres, de sus adultos campesinos o residentes de zonas rurales, de los indígenas o los inmigrantes, de las amas de casa, de las personas con bajo nivel de escolaridad y por supuesto, de los desempleados o de aquellos cuyo ingreso diario raya en la línea de la pobreza. La situación se agrava más cuando se piensa en que ... aquellos ciudadanos que no sepan desenvolverse en la cultura y tecnología digital de un modo inteligente (saber conectarse y navegar por redes, buscar la información útil, analizarla y reconstruirla, comunicarla a otros usuarios) no podrán acceder a la cultura y el mercado de la sociedad de la información. Es decir, aquellos ciudadanos que no estén cualificados para el uso de las TIC tendrán altas probabilidades de ser marginados culturales en la sociedad del XXI. Este analfabetismo tecnológico provocará, seguramente, mayores dificultades en el acceso y promoción en el mercado laboral, indefensión y vulnerabilidad ante la manipulación informativa, incapacidad para la utilización de los recursos de comunicación digitales. (Área, 2003, pág.2)

Es precisamente a esta situación a la que múltiples autores han llamado brecha digital (Flecha y Puigvert, 2004). A este respecto, Bianco y otros mencionan (2002, pág.7) que:

Tampoco debe olvidarse que la **brecha digital interna**, por su extensión y profundidad es un elemento que seguramente tendrá una influencia significativa para los países en desarrollo (...) además de las desigualdades entre países desarrollados y en desarrollo, es preciso prestar atención a las brechas “*al interior*” de cada sociedad, tanto en términos de regiones como de individuos (...) la difusión de las TICs está alterando la distancia geográfica, redefiniendo conceptos básicos como el de cercanía, así como nuestra percepción del tiempo.

Raad (2006, pág. 1) enfoca la cuestión desde la exclusión digital, y la reconoce como "... la diferencia existente entre países, sectores y personas que tienen acceso a los instrumentos y herramientas de la información y la capacidad de utilizarlos, y aquellos que no la tienen (...) diferencia existente en el grado de masificación de uso de las NTIC entre países, personas, comunidades...".

A lo anterior, hay que añadir que la brecha digital no es más que la punta del "iceberg", pues en el fondo, se trata de una serie de desigualdades en muchos otros ámbitos: desde la lengua y la cultura, pasando por asuntos de género, edad y escolaridad, hasta el nivel de ingresos y la posición social; lo que a su vez, acarrea también discriminación, menos oportunidades para el mejoramiento de la calidad de vida, escasa participación en la toma de decisiones, desinformación, pérdida de nichos de socialización y la imposibilidad de acceder a nuevas lógicas de consumo y comunicación (Castañeda y Prendes, 2004).

Raad (2006) destaca dos posiciones que se han asumido en torno a la problemática excluyente: por un lado, una visión dominante que asume que, una vez superado el problema del acceso, la siguiente preocupación tendría que ver con una brecha informativa, es decir, la promoción de servicios que universalicen los contenidos; aunque lo vital sería más bien la posibilidad genuina de ejercer estos de forma crítica en actividades relevantes. Por otro lado, la tendencia alternativa afirma que detrás de la brecha existe una situación de dependencia y subordinación ligadas con estructuras históricas, sociales, políticas y económicas; es decir, que garantizar acceso a tecnologías e información, incluso cuando esta última se facilite de forma reflexiva, no es garante de que disminuyan la desigualdad, la pobreza ni la discriminación.

Por ello, ENRED (2004, pág. 139) afirma: "La alfabetización informática y navegadora de la población es todavía una asignatura pendiente, especialmente para aquéllas personas con un nivel de formación bajo y también para las que conocen la existencia de Internet pero no se plantean utilizarlas porque no lo creen necesario en su profesión ni en su vida privada".

Al respecto, Tedesco (2007, pág. 11) expone alarmantes datos que señalan que en América Latina la brecha digital sigue en aumento: la velocidad de los cambios tecnológicos y el costo económico que dicha inversión demanda, deja cada vez más rezagados a los pobres y a los sectores más alejados de los centros urbanos. Asimismo, un estudio reciente (De la Torre y Riccitelli, 2002) deja en claro que los niveles motivacionales –influidos por aspectos psicológicos, sociales y económicos– y el nivel socioeconómico impactan el grado de acceso y manejo de TIC, por lo cual, es entendible que la exclusión social agudizada por el uso de las nuevas tecnologías sea la tónica en los sectores más pobres.

Esto se agrava aún más cuando se toma en cuenta que el uso de las TIC representa, tal como expone Munuera (2005, pág. 2), la creación de "...nuevos parámetros de valoración social, de valoración en definitiva, de las personas y de su lugar de "poder" e influencia en la sociedad: el que tiene ordenador y el que no lo tiene, el que tiene conexión a la red y el que no la tiene, los conectados y los desconectados".

Por supuesto, en relación con la brecha digital lo más preocupante son sus consecuencias: una agudización de los sectores socialmente excluidos. Al respecto, Espinoza (2004, pág. 42) indica que el concepto de exclusión social debe entenderse como "...una situación en que coinciden la insuficiencia de medios materiales, la falta de participación en el empleo y la incapacidad para acceder a bienes como la cultura, la educación, la sanidad o la vivienda".

Por otro lado, las TIC también se presentan como la antítesis de todo lo expuesto hasta ahora. En ese sentido, se entiende la inclusión como "...la integración de una ciudadanía activa (...) fortalecida desde el escenario digital o tecnológica (...) Conjunto de esfuerzos que se realizan para aumentar las oportunidades de integración de las personas a los procesos sociales que se generen, producto de la

relación con las nuevas tecnologías.”(Raad, 2006, pág. 3, 4). Esta perspectiva también asume que las posibilidades de participación generarían mayor incidencia en asuntos políticos y en el acceso a espacios de poder. Sin embargo, esta autora advierte sobre los aspectos simbólicos y la creación de falsas o muy altas expectativas alrededor de las TIC: convertirlas en herramientas de inclusión no necesariamente hará que las personas cambien su forma de vida significativamente, ni estas son una tabla salvavidas para salir de la pobreza (Cabero, 2000).

Por su parte, Tedesco (2007, pág. 9) señala algunas áreas en que las TIC vendrían a favorecer de manera inclusiva la Educación:

- la oportunidad de acceder a materiales de alta calidad desde sitios remotos
- de aprender independientemente de la localización física de los sujetos
- de acceder a un aprendizaje interactivo y a propuestas de aprendizaje flexibles
- de reducir la presencia física para acceder a situaciones de aprendizaje
- de desarrollar servicios para el aprendizaje que permitan superar la situación de acceso limitado a la información que tienen principalmente los países pobres
- de generar mejor información sobre los progresos, preferencias y capacidad de los aprendizajes, posibilidad de evaluar y certificar los aprendizajes on-line y la posibilidad de usar las Nuevas Tecnologías para incrementar la eficiencia, el mejoramiento del servicio y la reducción de costos.

Sin embargo, esta potencialidad sigue siendo, en buena medida, una utopía, especialmente en las regiones de mayor pobreza. Por este motivo, Prado (2005, pág. 32), con base en las palabras de la Comisión para la Sociedad de Información Europea mas allá de 2005, apunta: “...Las políticas conocidas como de “eInclusión” deberán apuntar a asegurar la igualdad de acceso y disponibilidad de servicios de TIC´s para todos, a un costo económico. ...Estas políticas que son una necesidad absoluta, aún son complejas de implementar.... la diversidad cultural creciente, incluyendo la de nivel regional, aumenta la urgencia para no dirigirse hacia una nueva brecha digital...”.

Para ENRED: “Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones se han convertido en un instrumento indispensable para la lucha contra la pobreza, prácticamente **un requisito para el desarrollo**” (2004, pág. 27). ¿Cómo no encaminarse, entonces, hacia un uso de TIC que más bien se convierta en una nueva forma de exclusión? (Periodismo Social, 2004) ¿Cómo evitar su impacto negativo, o más bien, su desuso en zonas tan vulnerables e históricamente tan olvidadas como las rurales? A continuación, un breve repaso sobre la manera en que las áreas rurales latinoamericanas sienten el peso de la exclusión social.

### ***Exclusión e inclusión social en áreas rurales***

Ya se ha especificado acerca del impacto de las TIC sobre la exclusión social, y también, sobre su papel como paliativo de esta situación. Específicamente, ahora veremos qué pasa al respecto en los países latinoamericanos, concretamente, en las áreas rurales. Para iniciar, basta con dar una mirada a los datos reportados por la CEPAL (Saavedra y Arias, 2007, pág. 200), en cuanto a los niveles de pobreza y pobreza extrema en distintas regiones latinoamericanas.

#### **Cuadro #1**

#### **Pobreza extrema en América Latina y el Caribe**

Fuente: CEPAL (Saavedra y Arias, 2007, pág.200).

| B. La pobreza extrema en América Latina y el Caribe (PPA y líneas nacionales de pobreza extrema) |                             |                              |                                |                      |
|--|-----------------------------|------------------------------|--------------------------------|----------------------|
|  | Comienzos de<br>1990<br>(I) | Comienzos de<br>2000<br>(II) | Estimación de<br>2005<br>(III) | Cambio<br>(III) -(I) |
| <b>Líneas de pobreza extrema PPP</b>   |                             |                              |                                |                      |
| <b>A. Mercosur</b>   |                             |                              |                                |                      |
| Porcentaje de personas que viven con menos de \$1 al día   | 9,9                         | 7,3                          | 5,9                            | -4,0                 |
| Personas que viven con menos de \$1 al día (millones)  | 20,0                        | 17,2                         | 14,4                           | -5,7                 |
| <b>B. Comunidad Andina</b>   |                             |                              |                                |                      |
| Porcentaje de personas que viven con menos de \$1 al día   | 10,3                        | 14,3                         | 12,1                           | 1,8                  |
| Personas que viven con menos de \$1 al día (millones)  | 9,6                         | 16,9                         | 14,9                           | 5,2                  |
| <b>C. América Central y México</b>   |                             |                              |                                |                      |
| Porcentaje de personas que viven con menos de \$1 al día   | 13,7                        | 12,6                         | 9,8                            | -3,9                 |
| Personas que viven con menos de \$1 al día (millones)  | 15,4                        | 17,8                         | 14,3                           | -1,1                 |
| <b>América Latina (A+B+C)</b>  |                             |                              |                                |                      |
| Porcentaje de personas que viven con menos de \$1 al día   | 11,0                        | 10,5                         | 8,5                            | -2,6                 |
| Personas que viven con menos de \$1 al día (millones)  | 45,1                        | 51,9                         | 43,5                           | -1,6                 |
| <b>Líneas nacionales de pobreza extrema</b>  |                             |                              |                                |                      |
| <b>A. Mercosur</b>   |                             |                              |                                |                      |
| Porcentaje de personas que viven por debajo de la línea nacional de pobreza extrema              | 16,7                        | 13,9                         | 11,6                           | -5,1                 |
| Personas que viven por debajo de la línea nacional de pobreza extrema (millones)                 | 33,7                        | 32,9                         | 28,3                           | -5,4                 |
| <b>B. Comunidad Andina</b>   |                             |                              |                                |                      |
| Porcentaje de personas que viven por debajo de la línea nacional de pobreza extrema              | 22,5                        | 21,6                         | 17,7                           | -4,7                 |
| Personas que viven por debajo de la línea nacional de pobreza extrema (millones)                 | 21,1                        | 25,6                         | 21,9                           | 0,8                  |
| <b>C. América Central y México</b>   |                             |                              |                                |                      |
| Porcentaje de personas que viven por debajo de la línea nacional de pobreza extrema              | 22,1                        | 17,6                         | 15,9                           | -6,2                 |
| Personas que viven por debajo de la línea nacional de pobreza extrema (millones)                 | 24,8                        | 24,5                         | 23,1                           | -1,7                 |
| <b>América Latina (A+B+C)</b>  |                             |                              |                                |                      |
| Porcentaje de personas que viven por debajo de la línea nacional de pobreza extrema              | 19,5                        | 16,8                         | 14,3                           | -5,2                 |
| Personas que viven por debajo de la línea nacional de pobreza extrema (millones)                 | 79,6                        | 83,0                         | 73,3                           | -6,3                 |

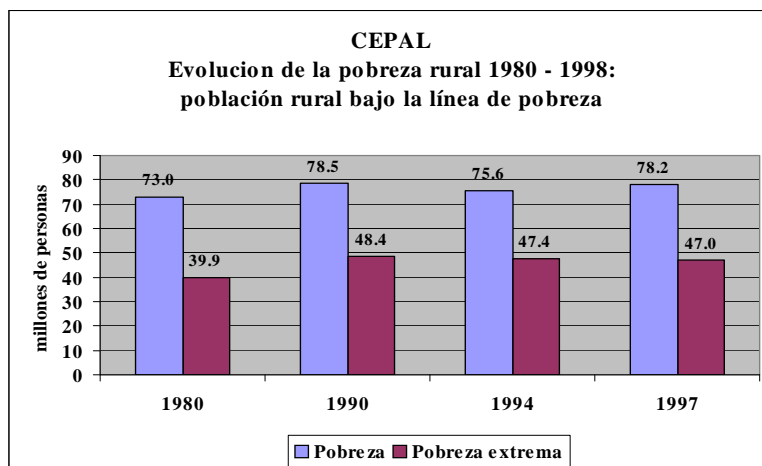
No cabe duda, América Latina es por excelencia pobre; y sobre todo, rural-pobre; pues de acuerdo con Echeverría y otros (1998, pág. 6) un 60% de los pobres latinoamericanos residen en zonas rurales; y de estos, más del 66% son pequeños productores (pág.9).

En relación con los índices de desarrollo, todos los datos muestran que la mayor concentración de la pobreza se da en áreas catalogadas como rurales. Así se desprende del informe presentado por el FIDA, donde se aprecian claramente la evolución y el grado de la pobreza rural latinoamericana.

### Gráfico #1

## Población rural bajo la línea de la pobreza

Fuente: CEPAL, 2000. Citado por FIDA (Quijandría y otros, sf, pág. 9)



## Cuadro #2

### Líneas de pobreza y pobreza extrema en las zonas rurales (ingreso mensual por persona, en USD)

| País                 | Pobreza | Pobreza extrema |
|----------------------|---------|-----------------|
| Brasil               | 75,5    | 36,5            |
| Colombia             | 66,6    | 38,1            |
| Costa Rica           | 51,1    | 29,2            |
| Chile                | 57,1    | 32,6            |
| El Salvador          | 42,8    | 21,4            |
| Honduras             | 44,4    | 25,4            |
| México               | 78,0    | 44,6            |
| Panamá               | 54,8    | 31,3            |
| Perú                 | 43,3    | 28,9            |
| República Dominicana | 56,3    | 32,2            |
| Venezuela            | 86,2    | 49,2            |

Fuente: CEPAL, *Panorama Social de América Latina*, 1999. Citado por FIDA (Quijandría y otros, sf, pág. 13)

Luego de revisar los datos, es importante entender el concepto de pobreza, tan determinante en estas cifras. Para el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA): la pobreza rural debe ser concebida como un proceso en el que seres humanos presentan y desarrollan patrones sociales y de comportamiento (...) Debido a estas características intrínsecas, la pobreza es más que una categoría demográfica o una clase socioeconómica: **la pobreza es también una actitud de vida**. Este aspecto está relacionado con la percepción que los campesinos pobres tienen de sí mismos, frente a la comunidad local, la sociedad rural y el país en su conjunto, conduciendo a la desvalorización y a la baja autoestima, muchas veces presente en hombres, mujeres y jóvenes de las poblaciones rurales pobres. Estas percepciones influyen en la naturaleza de los procesos productivos y reproductivos de la familia, sus estrategias de supervivencia y sus relaciones con otros campesinos pobres y no pobres, la comunidad y la trama social del mundo rural que los circunda (Quijandría y otros, sf, pág. 7).

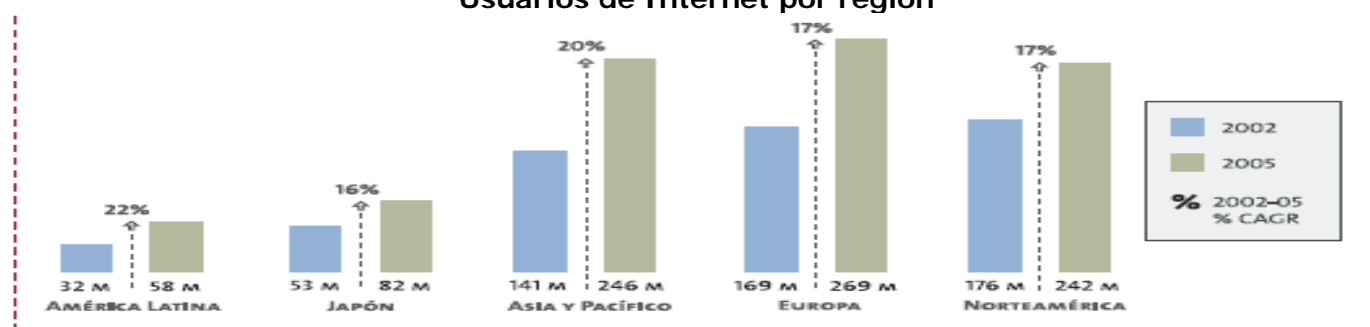
Por ello, para América Latina, y en especial para sus áreas rurales, solucionar el problema de conectividad y de acceso a una computadora no sería suficiente para asegurar una auténtica

disminución de la brecha digital. En este sentido, es sumamente importante lo mencionado por ENRED (2004, pág. 130):

Aunque existan programas de e-learning apropiados, los miembros de grupos socialmente desfavorecidos tenderán a perder motivación si no reciben un apoyo adecuado que les aliente a expresarse por sí mismos, reconociendo el valor de sus experiencias vitales y de sus puntos de vista. Se debe hacer un esfuerzo importante para crear entornos de aprendizaje respetuosos (...) Aunque se logre el acceso a entornos de aprendizaje apropiados, en la mayoría de los casos los individuos socialmente desfavorecidos no lograrán mantener su motivación si no perciben un sentido de comunidad en la experiencia de aprendizaje ...

Vinculado con lo anterior, no es extraño que en zonas tan pobres, donde lo urgente probablemente sea conseguir el alimento diario, los números señalen que el acceso a las nuevas tecnologías es escaso. Basta echar una mirada a los índices de conectividad a la Red para cerciorarse de que, por mucho, América Latina –un sector del continente con predominancia rural- muestra las cifras más bajas, tal y como lo dejan ver los siguientes datos.

**Gráfico #2**  
**Usuarios de Internet por región**



Fuente: Morgan, 2003. Citado por Verising, 2005 (pág. 2)

Dado que todos los datos señalan que, aparte de Haití, tres de los países centroamericanos se cuentan como los más pobres de Latinoamérica (Guatemala, Nicaragua y Honduras), vale la pena concentrarse en los índices de desarrollo de esta región. A propósito, Córdoba (2005, pág. 11-12) muestra el nivel de acceso que se tiene en Centroamérica, por país, en relación con el uso del Internet y su correspondiente perfil de desarrollo.

**Cuadro #3**  
**Nivel de acceso a Internet en Centroamérica**

| Variables  | Costa Rica                         | El Salvador                                       | Nicaragua  | Panamá  | Honduras   | Guatemala   |
|--|------------------------------------|---|--|---|--|---|
| Condiciones sociales y eco-                            | Favorables                         | Desfavorables                                     | Muy desfavorables                                      | Favorables  | Muy desfavorables                                      | Muy desfavorables                                 |
| Infraestructura telefónica (densidad)                  | Favorable (15%) con expansión gra- | Desfavorable (6%) con expansión                   | Desfavorable (3%) con expansión gra-                   | Favorable (12%) con expansión                     | Desfavorable (4%) con expansión gra-                   | Desfavorable (3%) con expansión gradual           |
| Políticas del sector telecomunicaciones                | Buena cobertura Proveedor público  | Baja cobertura Proveedor privado                  | Baja cobertura Proveedor en proceso de público a mixto | Buena cobertura Proveedor privado                 | Baja cobertura Proveedor en proceso de público a mixto | Baja cobertura Proveedor privado                  |
| Existencia de servicio local conmutado para el país(7) | Conectividad en todo el país       | Parcial solo en la capital y otras pocas ciudades | Parcial solo en la capital y otras pocas ciudades      | Parcial solo en la capital y otras pocas ciudades | Parcial solo en la capital y otras pocas ciudades      | Parcial solo en la capital y otras pocas ciudades |

Fuente: Martínez, 2000, citado por Córdoba, 2005 (pág. 11)

En la misma línea, este estudio también señala con claridad dónde se concentra el mayor acceso, e indica que en las localidades donde se presentan los más altos índices de desarrollo humano también el acceso genuino a las TIC es mejor, por lo que clasifica a las naciones en tres grupos:

**Cuadro #4**

**Clasificación por grupos en cuanto acceso a Internet**

|         |                          |  |                                |   |
|---------|--------------------------|--|--------------------------------|---|
| GRUPO 1 | Guatemala<br>El Salvador | Cobertura intermedia, rápido desarrollo. | Alta concentración de Internet | La cobertura se concentra en los sectores de la población con mayor poder adquisitivo                             |
| GRUPO 2 | Costa Rica<br>Panamá     | Alta cobertura, rápido desarrollo.       | Baja concentración de Internet | La cobertura se concentra aún en los sectores de la población con mayor poder adquisitivo                         |
| GRUPO 3 | Nicaragua<br>Honduras    | Baja cobertura, lento desarrollo         | Alta concentración de Internet | La concentración en el acceso a Internet es mayor que en el grupo 1. El acceso es menor en las zonas periféricas. |

Fuente: Martínez, 2001, citado por Córdoba, 2005 (pág. 13).

De esta forma, el mismo documento reconoce como imprescindible la necesidad de incluir procesos de innovación que resulten de los saberes construidos por el propio grupo con se va a trabajar en el desarrollo de programas que vinculen el manejo de TIC. No se trata de una recopilación de datos o de un diagnóstico que el "experto" ejecute para obtener insumos para su diseño, sino de una tarea conjunta en que las líneas de acción, necesidades y los contenidos sean dados por la comunidad; y muy particularmente, sin pretender el traslado automático de recursos que han sido exitosos en contextos muy distintos, o su uso tras una suerte de adaptación que parte de creencias externas (lo que al facilitador o implementador le parece que se requiere, y no lo que verdaderamente los participantes demandan).

Cuando la entrada de la Sociedad de la Información en una comunidad se produce (...) es importante tener en cuenta que la transformación de procesos sólo puede llevarse a cabo desde un punto de vista local que adapte las soluciones a las circunstancias particulares que existan. Hay que considerar que los procesos utilizados en los países desarrollados a menudo no se pueden trasladar en las mismas condiciones a países en vías de desarrollo, o, hablando a nivel interno, el acercamiento a determinados grupos sociales y el cambio que experimentan en sus procesos se plantea de forma diferente a como ocurre en otros (ENRED, 2004, pág. 159).

A pesar de ello, varios estudios reconocen la importancia de las TIC como herramientas de inclusión y desarrollo para el medio rural, esto, claro está, sin son tratadas desde un enfoque participativo y respetuoso del contexto y las necesidades locales. "La importancia que adquiere ahora el Internet para desarrollar el medio rural es fundamental (...) dinamiza las relaciones comerciales, estrecha y/o restablece vínculos familiares al facilitar la comunicación con los migrantes y reduce la sensación de abandono producida por la falta de comunicación" (Saravia, 2002, pág. 10).

Además, según este autor, el uso de TIC en zonas rurales promueve el acercamiento con los planificadores gubernamentales, los organismos de desarrollo, los investigadores, los expertos técnicos, los educadores y otros; fomenta la participación de las comunidades en las decisiones que afectan sus vidas; contribuye a coordinar esfuerzos de desarrollo local, regional y nacional para una mayor eficacia y eficiencia; facilita información, conocimientos y capacidades con sensibilidad a las



necesidades; y contribuye a superar las barreras materiales y financieras que impiden a los investigadores agrícolas, los técnicos, los agricultores y otros intercambiar informaciones.

Para un acercamiento más tangible a esta realidad, se presentan a continuación los resultados de un estudio desarrollado con pobladores rurales de Centroamérica, participantes de un programa educativo con componente virtual.

## Metodología

El desarrollo de esta indagación se realiza gracias a la integración de personas que han desarrollado, participado o preparado programas educativos –formales o no formales- con componente virtual, dirigidos a adultos centroamericanos de zonas rurales. En primer lugar, se explora la existencia de programas que incluyan el componente virtual como herramientas pedagógica o didáctica en el ámbito rural centroamericano, y se seleccionan algunas experiencias significativas dirigidas a residentes de comunidades rurales.

Además, como grupo focal se trabaja con dos grupos de participantes de primer ingreso a la Maestría en Educación Rural Centroamericana (MERC) de la Universidad Nacional, Costa Rica. Estas personas son profesionales de la educación o de áreas relacionadas con el trabajo en comunidades rurales; de diversas etnias y grupos culturales, con un promedio etario de 36 años, y procedentes de cinco diferentes países de la región. Con ellos, se establece un diálogo que permite evidenciar sentimientos, necesidades, oportunidades y demandas del contexto rural Centroamericano, para posteriormente, encontrarse con ambos subgrupos para una puesta en común. Con la totalidad del grupo, así como con docentes del programa, se trabaja en la observación participante, tanto en las sesiones de inducción al uso de una plataforma virtual como en la dinámica misma de su desarrollo.

Para la entrevista (vía chat), se cuenta con la colaboración de cuatro centroamericanos de diferentes nacionalidades, todos egresados de este mismo posgrado, y con la experiencia de haber sido partícipes de un programa que incorpora las TIC y la innovación curricular; igualmente, la entrevista, a manera de cuestionario de respuesta abierta, se les entrega a tres de los docentes de la primera promoción de esta maestría.

Por su parte, los cuestionarios le son administrados (vía correo electrónico) tanto al nuevo grupo de participantes de la MERC como al anterior (un total de 40, de los que se obtuvieron 17 respuestas). También, se emplean testimonios, artículos, vídeos, instrumentos de evaluación y otros insumos obtenidos durante el desarrollo de la primera promoción de la MERC, así como una evaluación parcial sobre las herramientas virtuales, consignada en febrero de 2007. En este primer grupo, cuya edad promedio está en los 44 años, se desarrollan 8 entrevistas, y se aplica un breve cuestionario al total de los participantes (22).

Por otro lado, para la historia de vida, un egresado de la Licenciatura en Educación Rural –también residente de una comunidad rural dispersa-, y graduado de una maestría en Tecnología Educativa, cuya investigación de grado se basó en la experiencia de la MERC, colabora en la construcción del texto.

Además, se aprovechan los insumos de un curso de posgrado -virtual- desarrollado en 2008 por la División de Educación Rural: "TIC para la Educación". De allí, principalmente, se usa la información recopilada en un foro alrededor del tema: "Tecnologías e implicaciones sociales", en cuyo desarrollo se involucraron 32 participantes del curso, todos profesionales y formadores de docentes, algunos de ellos, provenientes o trabajadores con poblaciones rurales costarricenses.

Enseguida se presenta lo referido a las técnicas e instrumentos empleados, así como las poblaciones en que dichas herramientas se trabajan.

**Cuadro #5**  
**Resumen de estrategias empleadas durante la investigación**

| Proyecto o situación   | Población  | Técnica utilizada   |
|--|--|---|
| I. Maestría en Educación Rural Centroamericana (primera promoción). UNA, Costa Rica.     | 1. Grupo de 22 graduados<br>2. Subgrupo de 4 graduados<br>3. Docentes<br>4. Programa de posgrado | 1. Encuesta (cuestionario)<br>2. Entrevista (vía chat)<br>3. Entrevista<br>4. Revisión documental |
| II. Maestría en Educación Rural Centroamericana (segunda promoción). UNA, Costa Rica.    | Población completa de 13 estudiantes:  | 1. Estudio de caso:<br>2. Observación participante<br>3. Encuesta (cuestionario)                  |
| III. Curso de posgrado: "TIC para la Educación". UNA, Costa Rica.                        | Población completa de 32 estudiante  | Foro de discusión (en plataforma Moodle)  |
| IV. Licenciatura en Educación Rural y Maestría en Tecnología Educativa. UNA, Costa Rica. | Un graduado  | Historia de vida  |

Fuente: Memoria de investigación. (Carvajal, 2008).

### ***Inclusión y exclusión social generadas por programas educativos con componente virtual***

Es necesario recordar que los temas de exclusión e inclusión social asociados al desarrollo de programas educativos que involucran las TIC, tienen toda una gama de aristas, de pros y contras, y de situaciones vinculantes que van desde miradas simplistas fundamentadas en estereotipos o prejuicios acerca de los pobladores rurales, pasando por situaciones económicas y de acceso a tecnología, hasta sólidas experiencias y argumentos en el marco de la innovación pedagógica (Flecha y Tortajada, 1999. Cabero, 2000. ENRED, 2004. Prado, 2005. Tedesco, 2007. Saavedra y Arias, 2007).

En relación con la temática específica que se aborda en este espacio, un foro desarrollado en el marco del curso de posgrado "TIC para la Educación", con 32 participantes, arroja interesantes posiciones. Estos comentarios pueden adscribirse a varias esferas; a saber:

- Posibilidades de inclusión generadas por las TIC:

*"...si retrocediéramos tres semanas cuando tuvimos nuestra primera clase, donde surgieron sentimientos de desorientación, en mi caso particular ignorancia ante muchas de las indicaciones que dio el profesor... haber tenido que tomar decisiones personales que han permitido que el uso de la tecnología en este curso no sea un obstáculo para continuar ...hemos sido los participantes quienes de manera autónoma hemos tenido que elegir, elaborar, seleccionar, intervenir y proponer. La educación a distancia en forma virtual permite que las personas que trabajamos durante cinco o seis días a la semana en diferentes horarios y en diferentes zonas, podamos continuar con nuestra formación académica".*

- El papel de las políticas educativas en materia de inclusión:

*"Los diferentes estratos sociales y económicos siempre van a existir en nuestro mundo, el deseo de poder y de dinero siempre va a generar desigualdad y el acceso a la tecnología solo confirma la regla. El uso o acceso a las TIC se convierte en un aspecto más que debe ser tomado en cuenta en las políticas educativas y económicas de los gobiernos. Pero además del factor económico, debemos atender otros, como el estructural y el de apropiación de las mismas..."*

*"Muchas de las causas por las cuales la educación en el contexto rural resulta deficitaria y vulnerable se relacionan directamente con la posición y la valoración que la sociedad y el Estado le han brindado a estos espacios. La visión pronóstica y el valor de lo que representa la ruralidad para el Estado repercuten directamente en los tipos de atención educativa, de salud, seguridad y vías de comunicación que el país dispensa a los pobladores y a las instituciones de estas comunidades. En este marco de exclusión y en donde las transformaciones dinámicas invaden todos los espacios y plantean nuevos retos,*

la infraestructura, la cobertura y calidad de la educación en las comunidades rurales, han demostrado ser los componentes más frágiles en términos de equidad y desde el enfoque de Derechos de la Niñez. Ayer fueron los materiales y recursos didácticos, luego, los medios audiovisuales que todavía no han llegado a muchas instituciones educativas y ahora surge este nuevo desafío. Las TIC y su incorporación en la escuela rural. Un nuevo desafío que nos sitúa ante muchas interrogantes no solo como formadores sino como científicos de la pedagogía. En condiciones de ruralidad, determinar qué es prioritario en educación, constituye un asunto de infinito alcance... ¡hay tanto por hacer!...."

- La revolución de las TIC y su traslado a las poblaciones excluidas:  
"...mientras apenas aprendo a travesear las teclas ya existen otras nuevas tecnologías que ni siquiera sé cómo se llaman. Entonces nunca se termina de aprender. Lo importante es estar abierto a los cambios, aunque quizás cuando se logra dominar alguna herramienta tecnológica ya exista otra que la supere". "...opino no solo como académica, sino como parte de una cultura indígena, en este caso maleku. Lamentablemente, el "desarrollo" en los pueblos indígenas es muy relativo, lo que puede ser progreso para unos puede resultar desgracia para otros, si no tienen una preparación previa al cambio. En mi pueblo particularmente, el auge turístico ha sido muy positivo para algunas familias con las ventas de artesanía, sin embargo, otros no han sabido canalizar ese desarrollo".  
"...yo podría ubicarme con incluida a nivel institucional, porque contamos con electricidad, con equipos adecuados, internet e intranet, pero también podría decir que estoy excluida, porque aún somos analfabetos digitales y no hemos adquirido las habilidades necesarias para implementar estas estrategias y herramientas tecnológicas a nivel curricular de la forma adecuada".  
"Pienso que es necesario repensar si la implementación de las Tics se ha dado de forma homogénea, o si más bien se ha desvirtuado el concepto, es decir, que mucha tecnología no siempre es sinónimo de una sociedad tecnológica. Esta es solo una de muchas situaciones que se dan a nivel urbano, y esto me pone a pensar acerca de la situación que puede presentarse a nivel rural".
- El aprendizaje centrado en el estudiante:  
"Este rol del estudiante autoresponsable de su proceso de aprendizaje va más allá del tiempo y del espacio físico. A veces siento que para aprovechar todas las experiencias y valiosísimos aportes de los compañeros debería andar con la compu a cuestas todo el día...".
- Las dificultades económicas y de acceso se resuelven con voluntad política; que esto no ocurra en la medida necesaria, no debe ser una razón para seguir evitando la construcción de programas educativos, a través de TIC, pensados desde y para la ruralidad:  
"SI SE AISLA A UNA PERSONA DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE, ESA PERSONA VA MORIR. Ya que la educación estimula la vida, y este derecho se centra en el derecho al aprendizaje. Y es aquí donde está plasmado el PATERNALISMO, QUE coloca a las personas en condiciones de desigualdad, porque invisibiliza su derecho. Y MÁS ME ALARMO, NUNCA ANTES TANTA GENTE EDUCADA HABÍA MATADO A OTROS. Por lo tanto, es necesario primero estar consientes de estos aspectos en nosotros para hacer de la tecnología una herramienta que responda a la dignificación de la persona. Con responsabilidad. Y esta no puede ser hacer que el éxito esté basado en el fracaso de los otros. Adquirir una mayor conciencia de los problemas ligados al desarrollo desigual de los pueblos de todo el mundo y adoptar una actitud responsable y solidaria...".  
"...la exclusión no solo se limita al contar o no contar con el equipo, o con el fluido eléctrico en el lugar. La exclusión se puede dar en instituciones educativas donde se tengas las máquinas y sin embargo, no se cuenta con la motivación, el entusiasmo y el abordaje pedagógico óptimo para dar oportunidad a los alumnos de iniciar la experiencia de formación. En otros casos, las máquinas son artículos de lujo, que se exhiben en una vitrina y Dios libre tocarlas porque se pueden dañar. El proceso de inclusión va más allá de

*lo cosmético, de conseguir equipo, va relacionado al planteamiento de cómo se hace escuela, de cómo se enseña”.*

En este sentido, es válido señalar que de los 22 graduados en la primera promoción de la Maestría en Educación Rural Centroamericana (MERC), un posgrado desarrollado por la Universidad Nacional, Costa Rica; un 25% reportó carecer de un servicio básico indispensable para participar de programas educativos con componente virtual: el Internet. Si bien estas personas pudieron salir adelante en el programa, fue necesario, para ellos y sus familias, un enorme despliegue de esfuerzos y recursos, pues algunos debían trasladarse a un café Internet por casi dos horas, cosa que solo podían hacer el fin de semana (lo que demanda sacrificar espacios familiares) y, como bien señala uno de los entrevistados, implica “reajustar el presupuesto familiar”, ya que aunque en la mayoría de los países centroamericanos el acceso a Internet desde un café es relativamente barato, el traslado hasta esos sitios encarece la tarea.

Al respecto, los encuestados (participantes de la primera promoción de la MERC) indicaron que contaban con Internet: en el trabajo (62%), en casa (40%) o en un café cercano a su residencia (50%). Por su parte, un 25% señaló que era bastante difícil acceder al servicio, y un 10% dijo que la lejanía era relativa.

Por su parte, sobre el acceso a una computadora, de los consultados, el 88% disponía de una máquina, ya fuera en su casa o trabajo.

No obstante, llama la atención el hecho de que muchos de ellos señalaran que fue a partir de su ingreso a la maestría que realizaron esfuerzos por conseguir o comprar una computadora; o bien, para instalar el servicio de Internet desde su casa. Asimismo, un 50% refiere no haber tenido prácticamente ningún contacto con las TIC antes de su vinculación con el posgrado. Esta mitad, indica que al inicio del programa no había siquiera abierto una dirección de correo electrónico, y que desconocía cómo adjuntar un archivo, y de qué manera funcionaban el chat, los navegadores y buscadores en Internet; de hecho, solo uno de los entrevistados había usado chat en conversaciones informales. Por su parte, un 25% había trabajado en alguna plataforma virtual en algún curso libre o en vinculación con su trabajo o estudios universitarios. De quienes mencionaron haber empleado con frecuencia la computadora antes de arrancar con su maestría, indicaron que lo hacían para digitar textos y archivar registros de notas o planeamientos de clase, básicamente (75%).

Al preguntarles a los participantes de esta investigación (22 graduados de la MERC) acerca de sus primeras experiencias frente al uso de herramientas para el aprendizaje a distancia a través de medios virtuales, se obtienen afirmaciones como:

*“Fueron excepcionales, porque me permitieron aprovechar mi tiempo, empoderarme de la herramienta, mayor productividad en mí que hacer”.*

*“Las he disfrutado mucho, me han permitido agilizar la comunicación, el acceso a la información y facilitado mi trabajo”.*

*“Inicialmente tuve mucho miedo de tocar la máquina, porque al no saber manejar, temía arruinarla, pero conforme fui practicando tomé seguridad personal al ver los resultados. Esto me motivó a disciplinarme en el uso de la máquina y me entusiasmó por estar diario por horas en la plataforma dando mis aportes. Mientras más participaba, mayor seguridad adquiría con mis conocimientos y el manejo del medio virtual”.*

*“En principio, susto, incertidumbre y asombro”.*

*“...basta con mencionar que en mi vida nunca había tocado una computadora antes de llegar a la universidad; es exactamente ahí donde tuve que hacer un esfuerzo adicional para aprender y de alguna manera actualizarme en ese campo”.*

Tras rescatar las observaciones de los participantes, se nota que, a pesar de la poca familiaridad que existía con el paquete tecnológico y de las dificultades de acceso mencionadas anteriormente, los involucrados se sienten satisfechos con el proceso y valoran muy positivamente los resultados. Es interesante cómo se recurre al tema de la motivación, seguridad, empoderamiento y la disciplina generadas a partir de la experiencia.

Por su parte, respecto de la valoración otorgada a las herramientas que se emplearon, destacan comentarios como:

*“En primera instancia considero que (las TIC) son de gran importancia, ya que hoy en día la gran mayoría de información y demás viaja por la red... La persona como yo, que no le pone muchos peros a la vida, se enfrenta a los cambios de manera positiva y visualiza las facilidades que todos ellas ofrecen para la facilidad del trabajo diario de muchas personas. Sin embargo, creo que hay un proceso de inducción que se está obviando para quienes nunca tuvieron la oportunidad, sino hasta ahora, de enfrentar este giro que ofrecen las tecnologías.*

*Las mayores ventajas, el facilitamiento del trabajo, el acorte de distancia, el contar con recursos didácticos y de trabajo de una manera accesible, tanto económica como de facilidad. La mayor desventaja, la falta de inducción y la exclusión para muchos”.*

*“Las fortalezas son múltiples:*

*-Facilita la disciplina en el auto estudio.*

*-Eleva el auto estima y superación personal.*

*-Seguridad personal en el compartir y enriquecimiento de conocimientos a nivel personal y de equipo.*

*-Accesibilidad al compartimiento de un mundo de informaciones al instante.*

*-Facilidad en comunicar y contactar a personas, sin importar la distancia.*

*-Motiva la enseñanza – aprendizaje desde diversas ópticas, sin tender al aburrimiento y monotonía.*

*-Permite ser gestor de nuestro propio aprendizaje.*

*-Fortalece el sentimiento de protagonismo, dinamismo y creatividad en las formas de aprender y contribuir en el aprendizaje del grupo. La dificultad sería no saber el manejo de las herramientas”.*

*“Para mí el chat es una actividad que puedo hacer con los amigos pero me es muy difícil participar cuando es sincrónica y hay muchas personas participando, creo que no me ha sido útil. El cd es un recurso indispensable para guardar o transmitir información, el correo electrónico es una necesidad diaria pero lamento que se abuse de él y que sustituya el contacto por teléfono que es más cercano y personal. La plataforma en general me parece muy valiosa, significa un nuevo medio de aprendizaje que aún desconocemos. Se peca a veces de atenernos solo a lo atractivo y ágil del medio, pero nos olvidamos del cuidado que debemos tener para no olvidarnos de los aspectos didácticos, metodológicos etc, que deben estar presentes en todo documento. Por ejemplo, la letra, la ortografía, el tono o lenguaje que se usa en ellos, la prontitud con que se debe responder, lo que algunos llaman “Netiqueta”. Si queremos mejorar la calidad del proceso de aprendizaje, no es suficiente con usar las TICs, es necesario también saber usarlas para que el proceso de aprendizaje no pierda la calidez humana que es tan fundamental en toda relación.*

*“Fortalezas: Inmediato, ahorro de tiempo y de papel.*

*Debilidades: Plataforma un poco limitada por la complicación de su desactivación”*

Con estas notas, se vuelve a enfatizar en las ventajas y el valor agregado del manejo de las herramientas para enriquecer los procesos educativos; pero de nuevo, se destacan habilidades y

actitudes que se han beneficiado el proceso. No obstante, como ya se había señalado anteriormente, el asunto de la inducción reaparece como un área que debe ser mejorada. Asimismo, destaca otro elemento significativo: acudir al uso de la tecnología en concordancia con principios pedagógicos y metodológicos acertados.

Además, claramente se observa que, a pesar de utilizar la plataforma Moodle, otras TIC que resultan valiosas para procesos educativos a distancia, siguen siendo desconocidos; como se desprende del comentario que apunta que el abuso del correo electrónico sustituye medios de comunicación más personales -como las llamadas telefónicas-, de lo que se deduce que la persona entrevistada desconoce el chat y software como Skype o Messenger, que, de hecho, posibilitan mayor cercanía y contacto que el teléfono.

Precisamente sobre este particular, se les pidió a los participantes (4 entrevistados, graduados de la MERC) que describieran sus primeros intentos de intercambio, estudio y tutoría mediatizados por la plataforma, el correo o el chat. Destacan comentarios como:

*“En la plataforma me sentí perdida. Se me dificultó mucho poder realizar los trabajos de manera correcta. No podía enviar los mensajes. No sabía cómo adjuntar los documentos, así que los tenía listos en la ventana de mensaje, los enviaba y como el documento no pasaba, porque no lo hacía correctamente, y lo perdía, como no sabía no había dejaba guardado, por lo tanto lo perdía y tenía que volver a redactarlo. Creo que en la plataforma fue donde más sufrí. Con los CD no tuve problemas. Siempre realicé el trabajo fácilmente. Con los correos tampoco tuve problemas, sin embargo conforme pasa el tiempo y conozco un poquito más me doy cuenta las tonteras hacía o dejaba de hacer”.*

*“Primeramente me costó entrar, lo logré después de tres intentos, porque, había uno u otro detalle en pantalla que desconocía, entonces tuve que ir aprendiendo mediante el ensayo y el error. El Cd con lecturas sin ningún problema las leía y analizaba, pero, cuando tenía láminas, música me costaba un poco abrir, ya que, no estaba familiarizada con el uso del audio, diapositivas y power point”.*

Evidentemente, las dificultades de manipulación fueron múltiples, y de nuevo se cae en cuenta de que la inducción recibida no pudo abarcar las necesidades de los involucrados.

Al cuestionar sobre los retos como participante de un curso con componente virtual, los cuatro entrevistados señalan:

*“Auto disciplinarme en el cumplimiento de las tareas en línea”.*

*“Aminorar mis gastos personales y familiares, para contar con el dinero para imprimir los documentos de estudio”.*

*“Respetar, comprender y aprender de los planteamientos del equipo”.*

*“Contribuir en el enriquecimiento del conocimiento del equipo. Interpretar, cuestionar y aportar al enriquecimiento de los conocimientos que percibía de los distintos materiales de estudio”.*

*“Estar, hacer y concluir a tiempo y con calidad las tareas asignadas. Mantener una posición crítica respecto a cualquier tarea”.*

En general, los retos que se han indicado en las entrevistas apuntan hacia el autoaprendizaje; un hecho que, de acuerdo con los nuevos paradigmas -ahora facilitados por herramientas tecnológicas- sitúan la responsabilidad del aprendizaje y del progreso del alumno en este mismo, y no en el profesor o en la herramienta. Estas declaraciones sirven para incluir otros elementos que merecen atención:

- En los programas donde las TIC funcionan como herramientas para la mediación, es indispensable crear conciencia entre los participantes sobre su nivel de responsabilidad y el alto grado de participación que estos deben asumir para el éxito de la tarea.

- Sería importante modelar situaciones, previas al desarrollo del programa, en que los involucrados puedan expresarse y ser orientados, por sus propios compañeros, hacia espacios que generen análisis, reflexión y abordaje crítico de distintas situaciones o temas.
- Es necesario que tanto la inducción como las tutorías se constituyan en un verdadero acompañamiento. Es vital la realimentación, el estímulo y la guía, pero también es importante crear un modelo que valore los aportes y sustente o pida ampliar y argumentar las intervenciones sin que, obligatoriamente, deba etiquetarse o calificarse la participación con un número o una escala de valores.
- Es importante concienciar a los participantes en cuanto al ahorro que representa utilizar los recursos digitales en lugar de los impresos, pues sigue habiendo resistencia hacia el uso de los recursos en línea, la lectura desde la pantalla y similares. Esto es más frecuente en personas que rebasan los 42 años de edad.
- Se requiere preparación para el desarrollo de trabajos de equipo a través de la plataforma: las personas se resisten a discutir empleando recursos en línea, generalmente por temor al uso de una herramienta desconocida. Asimismo, el tipo de planteamientos que se desarrollan requieren de tolerancia, respeto y paciencia, pues las posiciones, el tiempo dedicado a la tarea, la experiencia de vida y el estímulo, inciden en la claridad y en la línea que siga el trabajo desarrollado y los aportes de cada uno.
- Es indispensable contar con programas de capacitación que no solo partan de la realidad de la población participante, sino, ente tipo de contextos, que involucren estrategias para el trabajo con adultos.

Al preguntarles a los entrevistados (graduados de la primera promoción de la MERC) acerca de qué tipo de experiencias en el posgrado les generaron mayores aprendizajes, se destacan:

- Los foros, dada la posibilidad de leer las participaciones de otros y poder incluir documentos o links adicionales.
- La participación de personas de diferentes países, con distintos tipos de experiencia en las temáticas abordadas.
- La investigación y la visita a las diversas experiencias en los diversos países centroamericanos, ya que la convivencia y observación directa informan, convencen y estimulan la valoración, identidad, continuidad e involucramiento con conocimiento desde las bases.
- Fue sorprendente realizar la red curricular en grupos de trabajo, cada uno desde su casa y utilizando el correo electrónico y la plataforma.
- Lo mismo ocurrió con la realización del mapa étnico de Costa Rica, que igual se ejecutó en grupos de trabajo desde los países de origen de cada quien.

Se entiende que, a pesar de las dificultades iniciales, se reconoce el estímulo generado por el trabajo en equipo, que definitivamente, produce mayor estímulo y da mayores garantías de que los participantes continúen "conectados" con el trabajo que se está desarrollando y con la evolución de sus pares. Por ello, es oportuno considerar algunos comentarios referidos a la manera en que los participantes del posgrado cambiaron sus hábitos frente al manejo de las TIC:

*"Me ayudaron a ordenar mejor las oportunidades que poseo en mi trabajo. Además ha sido orientador en el sentido de que es una posibilidad económica y de fácil manejo para desempeñarme en mi vida".*

*"Aprendí a conocer buscadores, y cómo manejar esa cantidad de información sin perder tiempo o inundarme".*

*"Ahora me apoyo de la diversidad de informaciones de distintas temáticas en Internet. Antes sabía que era una posibilidad, pero no estaba motivada a explotar este recurso".*

*“Quisiera mejorar a diario en el uso de las TIC, en mi trabajo, en la labor profesional. Me gustaría tener de nuevo la experiencia de ampliar mi preparación académica mediante el uso de las TICs y poder realizar otra maestría o un doctorado, en una universidad extranjera, utilizando las TICs. Otro aspecto que es muy importante para mí es poder compartir o abastecerme de material, bibliografía y demás que se encuentran en internet”.*

Particularmente, una de las preguntas de la entrevista interrogó a los egresados y profesores de la MERC acerca de si consideran que las TIC empoderan a las comunidades rurales o no. Entre los comentarios generados se señala:

*“No diría que sirven propiamente para empoderar, pero sí para que lleguen nuevas visiones de los adelantos científicos, tecnológicos y sociales, para despertar nuevas ideas de desarrollo comunitario”.  
“Como se ha hecho, es más bien un problema que se ha llevado a la comunidad; sin considerar las oportunidades y amenazas que existen, podría ser hasta excluyente”.*

*“Todo depende del uso que se les dé. Como los libros, el cine, la T.V. o la radio, las TIC son solo instrumentos, medios que podemos utilizar para transformar el mundo en un mejor lugar para vivir y evitar la extinción de la vida. Una computadora no cambia nada en una escuela si no se usa como medio para fortalecer las habilidades, actitudes y destrezas de los estudiantes. Cómo usarlas, qué hacer con ellas, cómo podemos valernos de ellas para hacer de nuestras vidas, experiencias más plenas y felices, es uno de los grandes retos que tenemos los y las educadores. Pueden ser un factor de exclusión solo si no se saben emplear, y obviamente, si se carece de ellas”.*

*“Actualmente es factor de exclusión, pero, si se acondiciona su aprovechamiento conforme a sus intereses; es muy necesario para que el desarrollo humano y social sea equitativo, equilibrado y en igualdad de condiciones”.*

*“Considero que es más bien un factor de exclusión. Las personas siguen enmarcando las grandes diferencias que existen entre los que están en un lugar y los que están en otro”.*

*“...las TIC son una realidad y serán aplicadas. Creo las TIC tienen un potencial educativo bien interesante y depende mucho de cómo se aplican si ese potencial contribuirá a empoderar o excluir comunidades rurales. Supongo que las posibilidades de aplicación son mayores en ambientes con una infraestructura más elaborada, por lo cual el efecto de ellas podría ser mayor en el contexto urbano. Por otro lado, es en las zonas urbanas donde la oferta educativa ya es mucho más amplia y variada. Las TIC pueden apoyar a ampliar fuertemente la oferta educativa en zonas rurales”.*

Como se puede apreciar, para la mayoría de quienes participaron en la entrevista, las TIC, en la forma en se maneja su intervención, constituyen un factor negativo para las comunidades rurales, en especial para aquellas donde el acceso a estas es restringido. Algunos mencionan que el problema radica en su manejo, en la ausencia de políticas y en el traslado, sin más, de tecnologías y programas desarrollados en comunidades urbanas. De ello, se desprende que el problema de la exclusión social está vinculado a situaciones relacionadas con el manejo de TIC y con prejuicios sociales, y no con las TIC propiamente.

Si volvemos a lo que se señala al inicio de este capítulo en relación con el perfil de la ruralidad centroamericana, salen a relucir algunas facetas que deben considerarse en el desarrollo y preparación de iniciativas para la educación que se mediaticen a través de TIC; cuestiones que siguen vinculándose también con los pilares fundamentales de la educación de calidad:

- Los programas educativos para la ruralidad deben, necesariamente, facilitar el acercamiento de estas poblaciones con las tecnologías, pues estos recursos, sumados a las potencialidades del medio, pueden empoderar a los grupos que residen en localidades consideradas como

rurales, y además, generar recursos y productos que mejoren su calidad de vida y sean garantes de desarrollo.

- Es importante que cualquier programa de este tipo parta de las necesidades y fortalezas de las comunidades en particular. Además, deben ser programas que tomen en consideración los valores sociales y culturales del medio; que recuperen y dignifiquen las etnias y lenguas, los saberes y a los individuos.
- En general, estos programas deben ir pensados hacia la generación de oportunidades, trabajo, sostenibilidad y equidad.
- Deben desarrollarse de manera interdisciplinaria: desde la experticia local y en coordinación con el conocimiento pedagógico y tecnológico, sin obviar ni minimizar ninguno de estos.
- Es vital reconocer las inquietudes que los adultos de zonas rurales pueden experimentar al ingresar por primera vez a un programa de este tipo. No solo por la dinámica misma del aprendizaje adulto, sino por los cuestionamientos, el reto y la vulnerabilidad que para ellos puede implicar.
- El diseño curricular y metodológico de la propuesta, desde su gestación hasta la inducción para su uso, debe trabajarse de forma diferenciada y específica.
- Las políticas y acciones estatales para la educación y la ruralidad deben contemplar estos aspectos como un derecho, y no como un "favor" que pueda posponerse por más tiempo.

Así las cosas, ¿qué necesidades, deberían contemplarse al pensar en la implementación de TIC para programas educativos con componente virtual, dirigidos a residentes de zonas rurales en Centroamérica?

### ***Sobre las necesidades específicas de los residentes de zonas rurales centroamericanas como participantes de programas educativos con componente virtual***

En la dinámica del mundo contemporáneo, los educandos tienen motivaciones e intereses mucho más inmediatos y concretos. Su principal aspiración es obtener un trabajo bien remunerado para acceder a los bienes y servicios que ofrece la vida moderna y poder constituir una familia próspera y feliz. Por lo tanto, una educación realista deberá estar orientada al logro de esos anhelos y necesidades concretas y prioritarias de la mayoría de la población; y no a proporcionarle una creciente cantidad de informaciones descontextualizadas, que son irrelevantes y no utilizables en la solución de sus problemas cotidianos.

La realidad concreta nos indica que, después de concluir o abandonar la escuela fundamental o media, la **gran mayoría** de los educandos rurales:

- en una primera etapa, van dedicarse a actividades agropecuarias, como productores o como empleados rurales, en las cuales fracasan, entre otras razones, porque la escuela rural prefirió enseñarles la historia del Imperio Romano y el Renacimiento Francés, en vez de enseñarles a producir, administrar predios rurales y comercializar las cosechas con mayor eficiencia; ignorando que este es el primer requisito para que puedan incrementar sus ingresos y, gracias a ello, sobrevivir con dignidad en el medio rural.
- en una segunda etapa, después de fracasar en las actividades rurales, esos ex-agricultores y sus hijos migran para las ciudades donde serán ayudantes de la construcción civil, albañiles, pintores o carpinteros, choferes, maniobristas o cuidadores de automóviles, policías y vigilantes, cocineros o garzones, vendedores callejeros, empleadas domésticas o limpiadoras de oficinas y de edificios residenciales, barrenderos (recolectores de basura), oficinistas y obreros de empresas públicas y privadas, etc.; pues, en el mundo moderno son esas actividades urbanas las grandes empleadoras de mano de obra.

Lo anterior significa que los contenidos curriculares de las escuelas **rurales** no respondieron a las necesidades de los padres y ahora los contenidos de las escuelas **urbanas** no responden a las necesidades concretas de sus hijos (...) El barniz pseudo cultural e intelectual, tan frecuente en nuestros obsoletos currículos, no contribuye al logro de ninguno de esos dos objetivos, pues los

potenciales empleadores no están muy interesados en saber si los jóvenes candidatos a un empleo conocen la biografía de Montesquieu, Robespierre o Richelieu.

El abismo existente entre aquello que el sistema de educación enseña y lo que los educandos realmente necesitan aprender es sencillamente inaceptable ... (Lacki, sf, pág.5).

Como se aprecia en la cita anterior, para Lacki, un estudioso de la ruralidad latinoamericana, las necesidades del mundo rural apuntan hacia una educación que genere habilidades y destrezas para el trabajo y la productividad.

En esta misma línea, como producto del trabajo con el grupo focal de participantes de la segunda promoción de la MERC (integrado por 13 personas), se obtuvo que las demandas de los pobladores rurales centroamericanos que participan de programas educativos con componente virtual, se inclinan hacia la consideración de los siguientes aspectos:

- La integración de la comunidad es sumamente importante para cualquier iniciativa de desarrollo local. Las instituciones de educación formal y no formal deben facilitar espacios permanentes para la construcción y consolidación de esta integración.
- Desde los centros educativos formales, se debe reforzar la cultura de la comunidad para el desarrollo de su identidad como pueblo.
- Los centros educativos de las comunidades deben brindar una educación pertinente y contextualizada en lo que refiere a aspectos lingüísticos y culturales; de lo contrario, se podrían volver agentes enajenantes, lo que propicia la pérdida de la identidad.
- Los docentes comprometidos y preparados, y que además tienen un profundo conocimiento del contexto rural en el que laboran, son los más aceptados por la comunidad.
- Es muy importante que se desarrolle una labor de apoyo, de carácter multidireccional, entre el centro educativo y la comunidad. Además, debe garantizarse una autonomía local que permita los cambios necesarios al interior de los centros educativos, tales como la contextualización del currículo para una mejor adaptación y respuesta a las necesidades particulares de la población rural.
- Las comunidades rurales exigen respuestas prácticas: demandan un sistema educativo que se adecue a sus particularidades y que les ofrezca herramientas para el trabajo y para la vida.
- Las TIC deben llevarse a los programas educativos que se desarrollan en la ruralidad, pero debe partir de un conocimiento de dicha realidad y de las posibilidades de su uso en esos contextos.

A este respecto, de las entrevistas realizadas a los participantes de la primera generación de la MERC, y de lo recabado en la historia de vida, destacan algunos aspectos que, en opinión de los consultados, tales proyectos deben considerar:

1. *Los aportes culturales y el aprendizaje directo del medio, ¿cómo lo haría? compartiendo directamente con los actores sus vivencias y experiencias para sobrevivir y salir adelante en sus comunidades.*
2. *Partiría de que esto fuese una decisión colectiva; una vez promocionado el uso de estas como herramienta, y no como fin. Una inducción basada en la prueba y el error como medio de aprendizaje. Herramientas como estudio de casos, una esquina de propuestas innovadoras, la televisión u otro similar como medio educativo. Actividades como la investigación, la formulación desde el estudio previo, el análisis colectivo y el buen juicio.*
3. *Cada comunidad rural es particular, por lo que es difícil y podría uno equivocarse al hacer indicaciones de este tipo. Pero creo que como principio, toda acción en este sentido debe ir dirigida al mejoramiento de la calidad de vida de las personas, no solo en lo económico, sino en otros aspectos como la educación, la salud, la recreación, el arte, el medio ambiente, por ejemplo. Deben favorecerse las relaciones interpersonales de solidaridad y cooperación.*

4. *Si es rural, y no cuenta con la tecnología, entonces, se debe de trabajar con medios escritos, realidades en el terreno y personalidades locales que ayuden a mejorar el conocimiento y trabajo. Lo primero es garantizar la energía e instalación de Internet a la comunidad. Diseñaría las temáticas a abordar conforme a proyectos propios de la comunidad considerando necesidades y problemas priorizados.*
5. *Creo que es de vital importancia partir de las necesidades y particularidades que presenta la comunidad. Es importante subrayar los aspectos que se podrían facilitar con el uso de las TIC, sin embargo, creo que la diferencia es gigantesca y mucha gente no le encontrará gran sentido a utilizar una computadora.*
6. *En este momento aún las tecnologías de la información y comunicación no son bien vistas en los sectores rurales, por lo que hay que tener cuidado en la apertura que se les va dando. Hay que reconocer que en las comunidades rurales, lo que ha perdurado son las tecnologías llamadas tradicionales, tales como el televisor, la radio, el teléfono, entre otras. En este sentido, hay que iniciar con un proceso de formación a estas poblaciones para lograr que finalmente lleguen a ese empoderamiento; de momento, la resistencia al cambio continúa.*
7. *Las características sociodemográficas de estas comunidades, lo mismo que sus rasgos culturales y étnicos. También deben considerarse los servicios que se ofrecen en ellas y el acceso a diferentes experiencias. Es importante tomar en cuenta la actividad económica de la población y su nivel socioeconómico, pues esto es decisivo desde el punto de vista de lo que se puede hacer y lograr en estas comunidades.*
8. *Antes de lanzar un programa educativo en cualquier ambiente –rural o no- , sería útil llevar a cabo alguna actividad diagnóstica, para conocer las especificidades, necesidades y oportunidades del caso. Y obviamente, para lograr la pertinencia del programa, éstas deben ser tomadas en cuenta en el programa.*

Luego de repasar las intervenciones, es claro que hay coincidencia en lo que a diagnóstico, participación comunitaria y condiciones particulares del entorno se refiere, como elementos indispensables para el diseño de una propuesta. Sin embargo, muchos aportes también reflejan que, incluso entre los participantes e involucrados en la propuesta, existe una visión reduccionista del fenómeno: para algunos el problema de la exclusión social se limita al acceso a Internet, computadora o electricidad.

Para otros, las TIC se adscriben solamente a la manipulación de una computadora. De los entrevistados, hay quienes siguen considerando (dos personas) que para un campesino –y conste que ya se ha dicho que el perfil de la nueva ruralidad abarca transformaciones que se alejan del movimiento y la subsistencia agrícola- la utilidad de las TIC es irrelevante.

Pocos abordan el diseño de las propuestas desde lo pedagógico y la constitución misma del entorno o el aula virtual (mencionado solo por un docente y un graduado que facilitó la construcción de la historia de vida); no obstante, se ha señalado repetidas veces que por alguna razón, la capacitación fue poco efectiva, o el proceso de aprendizaje lento, frustrante y hasta “doloroso”.

#### **A manera de conclusión**

- Para los residentes rurales de América Central, las TIC por sí solas no son garantes de inclusión social, pero tampoco implican la exclusión de forma automática.
- Las débiles condiciones económicas y el bajo desarrollo social de la mayoría de los territorios rurales centroamericanos, sin duda dificultan el acceso a las TIC, en especial al Internet; no obstante, existen alternativas y posibilidades de desarrollo educativo a partir de ciertas herramientas. Eso sí, estas opciones exigen de un currículo diferenciado, gestado con la comunidad y pensado desde sus necesidades.

- Para que las TIC dejen de ser un factor de exclusión, es necesario repensarlas como un elemento mínimo que los gobiernos deben incluir en sus políticas y en los programas de alfabetización.
- Es imprescindible que, en el marco de la nueva ruralidad, la educación en TIC deje de verse como un artículo de lujo, y que se siga usando la pobreza del medio como un pretexto para evadir el desarrollo de programas concebidos en la ruralidad, con modelos propios, diseñados desde los actores. De lo contrario, se seguirá también evadiendo el derecho a la educación de calidad y para el desarrollo, que estos pobladores tienen, y que continuamente es violentado.
- La integración de la comunidad es sumamente importante para cualquier iniciativa de desarrollo local. Las instituciones de educación formal y no formal deben facilitar espacios permanentes para la construcción y consolidación de esta integración.
- Las TIC deben proporcionar herramientas que faciliten el desarrollo social local, que mejoren la calidad de vida y que reivindiquen la cultura autóctona.

## Referencias bibliográficas

- ❖ Área, M (1997) "Nuevas tecnologías, desigualdad y educación". En Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa. Universidad de La Laguna. [Revista electrónica] Disponible en [http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97\\_c4/2-4-14.htm](http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c4/2-4-14.htm). Consultado el 15 de febrero de 2008.
- ❖ Área, M (2003) "Sociedad de la información y el analfabetismo tecnológico: Nuevos retos para la educación de adultos". Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/areatecno.pdf>. Consultado el 29 de febrero de 2008.
- ❖ Bianco, C y otros (2002). "Indicadores de la sociedad del conocimiento e indicadores de innovación. Vinculaciones e implicancias conceptuales y metodológicas". Seminario internacional "Redes, TICs y Desarrollo de Políticas Públicas. Disponible en [http://www.centroredes.org.ar/documentos/documentos\\_trabajo/main.asp?nivel=documentos&cod=00](http://www.centroredes.org.ar/documentos/documentos_trabajo/main.asp?nivel=documentos&cod=00) Consultado el 13 de marzo de 2007.
- ❖ Carvajal, V. (2008). "La implementación de TICs desde la pedagogía rural". En Revista Pixel-Bit. [Revista electrónica] (31) Disponible en <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n31/n31art/art3108.htm>
- ❖ Carvajal, V (2007). "Maestría en Educación Rural: una propuesta innovadora". En Educare. Heredia: EUNA. (II). 133-143.
- ❖ Castañeda, L y Prendes, M. (2004). "De la tecnología y otros demonios: exclusión social, brecha digital y retos educativos". II Congreso Online OCS. Disponible en: [http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom\\_publicaphp?grup=18&idioma=es&id=401-9k](http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publicaphp?grup=18&idioma=es&id=401-9k) Consultado el 20 de febrero de 2008.
- ❖ Castañer, A (2007). "Las TIC en educación de adultos: nuevos enfoques de orientación, nuevas respuestas educativas". Disponible en [www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca). Consultado el 28 de febrero de 2008.
- ❖ Córdoba, S (2005). "¿Centroamérica hacia la sociedad de la información?" En Forinf@. [Revista electrónica] (27) 7-17. Disponible en [http://lemi.uc3m.es/forinf@/IMG/pdf/info\\_27.pdf](http://lemi.uc3m.es/forinf@/IMG/pdf/info_27.pdf).
- ❖ De la Torre, L y Riccitelli, T. (2002) "Las nuevas tecnologías: ¿progreso o exclusión?". En Chasqui. Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina". Ecuador. [Revista electrónica] (80) Disponible en [www.redalyc.uaemex.mx](http://www.redalyc.uaemex.mx)
- ❖ Echeverría, R y otros (1998). "Estrategia para la reducción de la pobreza rural". Banco Interamericano de Desarrollo. Washington. Disponible en <http://www.iadb.org/sds/doc/EstrategiaPOB.pdf>
- ❖ ENRED (2004) "La Sociedad de la Información en el siglo XXI: un requisito para el desarrollo. Buenas prácticas y lecciones aprendidas". Ministerio de Ciencia y Tecnología. Disponible en [http://www.navactiva.com/web/es/descargas/cein/2004/sociedad\\_informacion.pdf](http://www.navactiva.com/web/es/descargas/cein/2004/sociedad_informacion.pdf) Consultado el 13 de marzo de 2007.
- ❖ Espinoza, M (2004). "Exclusión, sociedad y educación en América Latina". En Educación para el desarrollo rural. II Seminario latinoamericano de educación rural. (pp. 41-93) Heredia: EUNA.
- ❖ Flecha, R y Puigvert, L. (2004) "Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa". Universidad de Barcelona. Disponible en [www.endrino.cnice.mecd.es/~achp0004/documentos/LAS%20COMUNIDADES%20DE%20APRENDIZAJE.doc](http://www.endrino.cnice.mecd.es/~achp0004/documentos/LAS%20COMUNIDADES%20DE%20APRENDIZAJE.doc)
- ❖ Flecha, R y Puigvert, L. (2004). "El uso dialógico de las tecnologías en sociedades dialógicas: una propuesta de democratización de medios". En Nómadas. Universidad Central. Bogotá. [Revista electrónica] Disponible en [www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/21-25/21.htm](http://www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/21-25/21.htm)
- ❖ Flecha, R y Tortajada, I (1999). "Retos y salidas educativas en la entrada de siglo". En La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. (pp.13-26). Barcelona: Editorial Grao.
- ❖ Kelley, G (2001) "La brecha digital. Implicaciones y consecuencias" En Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación [Revista electrónica] 31-42. Disponible en <http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9601134E.PDF>

- ❖ Lacki, P. (sf) "Desencuentros entre Educación y Desarrollo Rural". Disponible en: [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/sentidos\\_educacion\\_ponencia\\_polan\\_lacki.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/sentidos_educacion_ponencia_polan_lacki.pdf) Consultado el 1 de setiembre de 2008.
- ❖ Marín, C (2006). "Capacitación a distancia y el uso de plataformas virtuales. La experiencia del Centro Centroamericano de Población". En Revista Población y Salud en Mesoamérica. Universidad de Costa Rica. [Revista electrónica] (3-2) Disponible en <http://ccp.ucr.ac.cr/revista/>
- ❖ Martínez, F (1999) "El proceso comunicativo en la enseñanza: modelos teóricos y elementos en el proceso". En Tecnología educativa. Madrid: Editorial Síntesis.
- ❖ Periodismo Social. (2004) "Brecha digital, el nombre de una segunda exclusión social". Informe especial. Disponible en: <http://www.equidad.org/weblog/texto/brechadigitalelnombre.pdf>
- ❖ Picado, F (2002) Didáctica General. Una perspectiva integradora. San José: EUNED.
- ❖ Prado, M. (2005). "Igualdad e inclusión social digital". Instituto Independiente Prodei y UIB. Tesis disponible en [http://www.uib.els/catedra\\_iberoamericana/investigaciones/documents/23.pdf](http://www.uib.els/catedra_iberoamericana/investigaciones/documents/23.pdf)
- ❖ Prado, M y otros. (2006). "Inclusión social digital: una aproximación a su clasificación". En EduTec. La educación en entornos virtuales: calidad y efectividad en el e-learning. Prodei.Net y UIB. Disponible en: <http://edutec.urv.net/CDedutec/cast/comun-pdf/89-pradolima.pdf>
- ❖ Quijandria, B y otros (sf) "Hacia una región sin pobres rurales". FIDA: Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola. Disponible en [http://www.colpos.mx/seminario/conf\\_pobreza\\_rural.htm](http://www.colpos.mx/seminario/conf_pobreza_rural.htm). Documento consultado el 24 de febrero de 2008.
- ❖ Raad, A (2006) "Exclusión digital: nuevas caras de viejos malestares". En Revista Mad. Universidad de Chile. [Revista electrónica] (14) Disponible en [www.revistamad.uchile.cl/14/raad.pdf](http://www.revistamad.uchile.cl/14/raad.pdf)
- ❖ Saavedra, J y Arias, O (2007) "La evolución de la pobreza y la desigualdad en los países de América Latina" En Visiones del desarrollo en América Latina. Santiago: CEPAL y CIDOB. Disponible en [www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/29200/CIDOB-CEPALVisiones.pdf](http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/29200/CIDOB-CEPALVisiones.pdf) Pág. 197-245.
- ❖ Sanabria, A (2005). "La formación permanente del profesorado para la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la comunidad autónoma de Canarias". Universidad de la Laguna. Tesis disponible en [dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=1039](http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=1039)
- ❖ Sandoval, C (2002) Otros amenazantes: los nicaragüenses y la formación de identidades nacionales en Costa Rica. Segunda reimpression (2006). San José: EUCR.
- ❖ Santos, A. (2000) "La tecnología educativa ante el paradigma constructivista". Revista Informática Educativa. [Revista electrónica] (13-1). Disponible en [www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-105570\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-105570_archivo.pdf)
- ❖ Saravia, M (2002). "Tecnologías de información y comunicación en zonas rurales: reflexiones desde la experiencia de ITDG". Intermediate Technology Development Group. Disponible en <http://www.solucionespracticas.org.pe/publicaciones/pdf/Ponencial.pdf>
- ❖ Schmelkes, S. (2001) "La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios" En Revista Electrónica de Investigación Educativa [Revista electrónica] (3- 2). Consultado el día 2 de mayo de 2006. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html>
- ❖ Súnkel, G (2006) "Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores". CEPAL. Disponible en [www.eclac.cl/.../9/27849/P27849.xml&xsl=/socinfo/tpl/p38f.xsl&base=/socinfo/tpl/top-bottom.xslt](http://www.eclac.cl/.../9/27849/P27849.xml&xsl=/socinfo/tpl/p38f.xsl&base=/socinfo/tpl/top-bottom.xslt)
- ❖ Tedesco, J (2007) "Las TIC y la desigualdad educativa en América Latina". Seminario CRI/OCDE. Disponible en <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/juan-carlos-tedesco-los-proble.php>. Consultado el 21 de febrero de 2008.
- ❖ Tirado, R (2007) "Las TIC en el marco de la educación compensatoria". En Las TIC para la igualdad. (pp. 173-196) Sevilla: Eduforma.
- ❖ Torres, L (2007) "La accesabilidad de las TIC". En Las TIC para la igualdad. (pp. 197-218) Sevilla: Eduforma.
- ❖ Torres, N (2006) "Guía para elaborar una historia de vida". "La observación como técnica investigativa cualitativa". Guías de trabajo para el curso Investigación Acción. Heredia: División de Educación Rural. CIDE. UNA.
- ❖ Verising (2005) "Informe regional: América Latina". En Resumen de la industria de nombres de dominio. (2-1). Disponible en <http://www.verisign.com/latinamerica/esp/static/O37411.pdf> Consultado el 11 de abril de 2008.

## INVESTIGACIONES ACADÉMICAS

### Tráfico Ilegal de aves en la narrativa para niños: lectura "loros en emergencia"

María Teresa Orozco López



Magister María Teresa Orozco López \*  
[orozcotere@hotmail.com](mailto:orozcotere@hotmail.com)

La presente comunicación forma parte del trabajo doctoral en construcción titulado "Características textuales de la narrativa para primeros lectores en México" en donde se analiza un corpus de 43 textos narrativos para niños que circulan comercialmente en México. Como parte de este corpus se encuentra el texto *Loros en emergencia* escrito por el mexicano Emilio Carballido e ilustrado por María Figueroa.



Antes de comenzar el análisis se debe aclarar la diferencia entre literatura infantil y literatura para niños. La aplicación del calificativo "infantil" a la literatura no siempre está clara, ni por parte de las editoriales ni por parte de los investigadores y los mediadores entre el niño y el libro.



La literatura infantil es un constructo histórico social producto del Romanticismo. Antes no existía la idea de niño ni de infancia como en el sentido actual. Niños eran, simplemente, los futuros adultos.

Antes del Romanticismo lo que se conocía como literatura infantil eran recopilaciones de tradición oral puestas por escrito para los adultos como los cuentos de Charles Perrault (1628-1703) quien en 1697 publica en Francia sus *Cuentos de mamá Oca* en donde reúne algunos relatos populares franceses y les agrega al final una moraleja.

Esta recopilación de historias de tradición oral (conocidas en la actualidad como cuentos de hadas) son el antecedente indiscutible de la literatura infantil, pero no son sus primeras obras; primero porque no fueron escritas específicamente a los niños; y segundo porque todavía no existía una concepción de niño diferenciada del adulto. Perrault "no escribió sus cuentos para niños –a pesar de ser considerados por los franceses como la primera obra infantil-, ya que estos todavía resultaban, a ojos de los mayores, unos adultos en miniatura".<sup>48</sup> Hasta este momento histórico se entiende por literatura infantil relatos escritos para adultos y apropiados por los niños.

Durante el Romanticismo se comienza a diferenciar la etapa del niño como diferente al adulto y además se revaloriza la imagen de la niñez como una etapa pura a la cual siempre se tendía a regresar.

\* Profesora del Departamento de Letras del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de La Universidad de Guadalajara, México.

<sup>48</sup> Ana Garralón, *Historia portátil de la literatura infantil*, México, Anaya/SEP, 2004, p. 23.

A partir del siglo XVI los niños adquieren valor en sí mismos; Aries<sup>49</sup> señala como rasgo distintivo el modo de vestir que, en contrapartida con lo que sucedía en tiempos medievales, se diferencia por primera vez en la Historia del atuendo de los adultos. Antes del siglo XVI los niños vestían igual que los adultos, comían lo que comían los adultos y leían lo que leían los adultos.

Con la entrada de las ideas Ilustradas surge la malformada idea que la literatura debía educar y de ahí la tendencia de no pocos autores a escribir cuentos morales, con moralejas o lo que es peor con enseñanzas explícitas.

Como resultado del proceso de conformación antes descrito, se puede afirmar que literatura infantil es todo lo anterior y más: se considera literatura Infantil aquella escrita por los propios niños; otros relacionan el concepto únicamente con los cuentos clásicos de hadas, otros más con la literatura en donde el personaje es un niño y algunos otros consideran que es aquella escrita especialmente por adultos para niños.

Históricamente la literatura "infantil" fue aquella que se apropiaron los niños, y no la que moralistas y pedagogos elaboraron pensando en esa abstracción recién llamada "infancia".

Bajo una mirada actual, el niño es un individuo que atraviesa por un periodo fundamental de desarrollo físico, psicológico, social y cognitivo. En los comienzos del siglo XXI se debe diferenciar entre el desarrollo histórico del concepto "literatura infantil" y la literatura para niños propiamente dicha.

*Literatura para niños* son todos aquellos textos impresos y escritos específicamente para los niños. Es un amplio campo de la creación humana en donde podemos encontrar: narraciones, poesías y obras teatrales. Por lo tanto aquí se puede hablar de narrativa para niños, poesía para niños y teatro para niños diferenciados de narrativa infantil, poesía infantil y teatro infantil.

## Frontera

El tema de la frontera para la narrativa para niños es un tema sin resolver. Por un lado el secreto de la narrativa para niños y de la literatura infantil en general está en "ser tan simple como para que la entiendan los adultos y tan hábil como para que la entiendan los niños".

Pero si no existe esta frontera, ¿cómo se puede justificar que un libro no sea apto para todo el mundo? Y si existe una frontera, ¿está en la forma o en el contenido? y ¿qué denominadores comunes hay entre las dos?

Un texto para niños puede cautivar a cualquier edad, siempre y cuando cumpla con los requerimientos mínimos de calidad. Y la calidad no tiene fronteras, ni el corazón, ni el placer, ni el gusto por lo bello.

Desde el punto de vista opuesto un texto para adultos no cautiva a los niños. Un niño tendría serias limitaciones para entender un texto concebido para adultos: el vocabulario, la complejidad en las frases, la existencia de otros posibles sentidos. Sin embargo, un texto infantil puede llegar perfectamente a niños y a adultos. Podemos afirmar que la frontera es unidireccional.

---

<sup>49</sup> Philippe Ariés, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, México, Taurus, 2001, pp. 64-65.

## Multidisciplina

Distintas disciplinas (psicología, teoría literaria, sociología, pedagogía, entre otras) han realizado importantes avances teóricos que ofrecen la posibilidad de utilizar métodos de análisis de los libros para niños que no se adscriban a una u otra disciplina sino que supongan el resultado de su interrelación. El estudio de la literatura para niños se propone describir la relación entre los textos, los lectores y las funciones educativas, culturales y literarias de este fenómeno.

Marc Soriano argumenta que la literatura infantil es un género híbrido, situado en la confluencia de numerosas ciencias humanas, por ello su investigación requiere un enfoque interdisciplinar. Este carácter interdisciplinar ya había sido reivindicado por Juan Cervera cuando alude a la necesidad de atender los ámbitos lingüísticos y literarios y los aspectos vitales y psicosociales.

## Formativo vs estético

En cuanto a la tensión entre lo formativo y lo lúdico existe una arraigada discusión en torno al didactismo en la narrativa para niños. Frente a una situación como ésta surgen preguntas tales como ¿por qué se opta por el didactismo en detrimento de la literatura?, ¿por qué dentro de la literatura infantil se aceptan políticas que resultan inconcebibles en el panorama general de la literatura?, como el hecho de querer encontrar un mensaje en la trama, una enseñanza o simplemente encontrar utilidad en su lectura.

El tutelaje pedagógico sobre la literatura destinada a los niños no es algo reciente, es un fenómeno que acompañó a los textos infantiles desde sus orígenes debido a su nacimiento compartido entre literatura y didáctica; y que con variantes que lo acomodan a la época e ideas de moda, hoy continúa.

Dentro de esta variante utilitarista-dura de la literatura para niños, los textos cumplen una función exclusivamente instrumental, ya que lo menos atendido en ellos es su naturaleza literaria.

Lo pedagógico se debe entender en su más profundo sentido de intercambio espiritual. Todo contexto que favorezca la transmisión del saber es a la vez pedagógico y creativo y la literatura para niños es el marco perfecto para este intercambio.

Si entendemos lo didáctico como una aplicación de lo pedagógico, entonces la literatura para niños sí es didáctica porque ayuda a comprender el mundo y sus relaciones entre seres humanos.

Pero ¿para qué sirve la literatura infantil? Alga Marina Elizagaray considera que la literatura como arte es:

[...] la mas alta expresión cultural del lenguaje, y contiene en esencia a todas las manifestaciones de la cultura humana. La literatura infantil, el libro para niños, como resultante de una autentica y alta creación poética, ayuda poderosamente a la formación ética y estética del niño, a ampliarle su incipiente sensibilidad. Y esta ayuda le servirá para el resto de su vida.<sup>50</sup>

<sup>50</sup> Alga Marina Elizagaray, *En torno a la literatura infantil*, La Habana, Unión de Escritores y Artistas de Cuba, 1975, p. 26.

Se debe enfatizar que la literatura para niños debe ser abordada desde la literatura, a partir del acento puesto sobre el lenguaje que la institucionaliza, interrogando a cada uno de los elementos que la organizan, en tanto producto de una tarea creativa que contiene sus propias reglas internas.

Además de los aspectos relacionados con el lenguaje, su desarrollo, y enriquecimiento, la literatura ayuda al niño a desarrollar su sensibilidad y amplía su visión interior; y como resultado de su poca experiencia de vida no posee elementos para alimentar esa imaginación, puede encontrarla y desarrollarla a través de la ficción.

Para que los niños sientan como parte de ellos los libros que le son destinados, deben acompañarlos en el mundo en el que viven, deben ser sus cómplices, hablarles desde y para su experiencia de vida. Deben responder a aquello mismo que les atrae de internet, de la televisión y de los videojuegos.

Esa es la verdadera literatura infantil: aquella que puede ser leída en varios planos; la que no pretende enseñar, aunque lo haga por añadidura; la que exige poner mente, cuerpo y corazón en su desciframiento y en su interpretación y aquella que atrapa al niño al proporcionarle la mediación necesitada.

La propuesta de análisis de narrativa para niños parte de algunos conceptos propuestos por Genette para estudiar lo que denomina paratexto. De acuerdo con este autor el objeto de la poética "... no es el texto considerado en su singularidad (esto es más bien asunto de la crítica), sino el architexto o, si se prefiere, la architextualidad del texto (es casi lo mismo que suele llamarse "la literariedad de la literatura").<sup>51</sup> Genette distingue cinco diferentes relaciones transtextuales<sup>52</sup>: Intertextualidad, metatextualidad, hipertextualidad, architexto y paratexto.

A partir de la teoría sobre el paratexto se analizan los elementos que no son el texto escrito: desde el formato hasta la imagen que acompaña al texto. Genette lo define como la "[...] relación, generalmente menos explícita y más distante, que, en el todo formado por una obra literaria, el texto propiamente dicho mantiene con lo que sólo podemos nombrar como su paratexto".<sup>53</sup> Algunos ejemplos: el título, subtítulo, prefacios, epílogos, advertencias, prólogos, notas al margen, a pie de página, ilustraciones; fajas, sobrecubierta entre otros, los cuales son lugares privilegiados de la dimensión pragmática del texto.

El diseño editorial es muy importante en un libro para niños. El uso de la doble página es una de sus particularidades destacadas. *Loros en emergencia* presenta mayoritariamente este recurso. Las ilustraciones están elaboradas con tinta china sobre papel lo cual contrasta con los colores vibrantes de la portada. Esta decisión editorial llama la atención ya que la historia sugiere mucho colorido y movimiento.

Otra peculiaridad es que la página del colofón se integra a la narración con ilustraciones de loros en toda la página (la misma que se utiliza en la portadilla) excepto en un pequeño recuadro en donde se encuentran los datos del colofón. Este recurso da la idea que la ilustración cede un poco de espacio al colofón y no que la imagen es la que invade la página que le corresponde al colofón.

Si se descompone la definición de comunicación narrativa como "alguien cuenta una historia a alguien" se obtiene la historia y el relato dentro de una narración ficcional.

<sup>51</sup> Gerard Genette, *Palimpsestos. la literatura en segundo grado*, Madrid, Altea, 1989, p. 9.

<sup>52</sup> *Ibid.*, pp. 9- 17.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 11.

La historia son la serie de acontecimientos ligados de una manera lógica, sujetos a una cronología, insertos en un espacio y causados o experimentados por actores que son quienes llevan a cabo las acciones. La afirmación de que el texto narrativo es donde se relata una historia implica que el texto no es la historia.

El relato es el modo en el que son presentados ante el lector esos acontecimientos en cuanto a secuencia, punto de vista, modo, tono entre otros elementos constitutivos del acto comunicativo literario.

El texto presenta anacronías en el relato, situación poco recurrente en narrativa para niños. El relato comienza *in media res*. Comienza en el jumbo que vuela hacia París y cómo los loros comienzan a entrar al interior de la cabina de pasajeros. Para explicar la presencia de los loros en el avión, se regresa en la historia al momento de la captura de los loros de manera clandestina y cómo, por culpa de la avaricia de los veterinarios traficantes, inyectan menos cantidad de droga) razón que justifica la desbandada de los loros, guacamayas y demás compañeros de viaje. Cuando el jumbo llega a París los loros salen volando e invaden el "Charles de Gaulle". El autor soluciona esta alteración con una declaración del narrador: "Esta historia había empezado mucho antes, en la selva de Tabasco".

El relato regresa al aeropuerto de París para acompañar a los loros en su camino a la torre Eiffel donde se instalan y aumentan el flujo turístico en más del 50 por ciento. Varias delegaciones intentan solucionar esta situación hasta que hacen traer dos muchachos de Oxolotán quienes tocan sus flautas de carrizo. La melodía provoca nostalgia en los loros y entran a la jaula, al puro estilo del flautista de Hamelin, que los regresará a su tierra. Para lograr el efecto el narrador relata los acontecimientos en tercera persona evidenciando su omnisciencia en pasajes como "Yo, que lo se, puedo decirles cuántos eran..."<sup>54</sup> o "¿Y yo qué?, pensaba el pájaro carpintero"<sup>55</sup>.

Los protagonistas de este cuento son los psitácidos: cuatrocientos loros, treinta y dos guacamayas, papagayos y cacatúas, tres docenas de periquitos y un pájaro carpintero.

Se presentan problemáticas sociales contemporáneas. Cuando los loros se instalan en la torre Eiffel, contratan a africanos, camboyanos y latinoamericanos para limpiar las cagarrutas: emigrantes ilegales (al igual que los loros) que realizan trabajos que los ciudadanos no realizan.

Cuando los loros están instalados en la torre llega un grupo de cuervos y uno de ellos dice: "Es hora de partir, oh abandonados. Irse y no volver, irse y no volver, nunca más, *nevermore*"<sup>56</sup> en una clara alusión intertextual al poema de Edgar Allan Poe.

Aunque la fecha de la primera edición es de 1994, *Loros en emergencia* anticipa la ley general de vida silvestre<sup>57</sup> que en el título VI "conservación de la vida silvestre", capítulo I "especies y poblaciones en riesgo y prioritarias para la conservación, artículo adicionado 60 Bis 2"<sup>58</sup> dice que "Ningún ejemplar de ave correspondiente a la familia Psittacidae o psitácido"<sup>59</sup>, cuya distribución

<sup>54</sup> Emilio Carballido, *Loros en emergencia*, México, FCE, 1994, p. 16.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>57</sup> Ley que fue reformada en materia de aves según decreto en el *Diario Oficial de la Federación del 14 de octubre de 2008*.

<sup>58</sup> Cámara de Diputados, Ley General de vida silvestre, p. 22, consultado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/146.pdf> *Diario Oficial de la Federación del 14 de octubre de 2008*.

<sup>59</sup> Aratinga holochlora (*Perico mexicano o quilla*), Aratinga holochlora brevipes (*Perico de Socorro*), Aratinga holochlora brewsteri, Aratinga strenua (*perico centroamericano*), Aratinga brevipes, Aratinga nana (*perico pecho sucio o azteca*), Aratinga canicularis (*perico frente naranja o atolero*), Ara militaris (*guacamaya verde o militar*), Ara macao (*guacamaya roja*), Rhynchopsitta pachyrhyncha (*cotorra serrana occidental o guacamaya enana*), Rhynchopsitta terrisi (*cotorra serrana oriental*),

natural sea dentro del territorio nacional, podrá ser sujeto de aprovechamiento extractivo con fines de subsistencia o comerciales". Además declara que "Queda prohibida la importación, exportación y reexportación de cualquier ejemplar de ave correspondiente a la familia Psittacidae o psitácido, cuya distribución natural sea dentro del territorio nacional"<sup>60</sup>.

De acuerdo con una investigación realizada por *Defenders of Wildlife* México y Teyeliz<sup>61</sup> publicada en enero de 2007 y la cual motivó directamente el decreto antes mencionado, México tiene 22 especies de psitácidos. Hace 17 años, seis de ellas estaban en algún tipo de peligro; hoy "todas las especies, excepto dos, se encuentran oficialmente en una categoría de riesgo: 6 especies se encuentran en peligro de extinción".<sup>62</sup>

El libro *Loros en emergencia* muestra una realidad de nuestro país. El comercio ilegal de pericos en México mueve cada año de 65 mil a 78 mil 500 ejemplares. Pero como 77 por ciento de esas aves mueren antes de llegar al que compra un loro para su casa, cada año hasta 60 mil pericos fallecen antes de llegar a una jaula<sup>63</sup>. En el mismo estudio se plantea que:

México necesita cambiar sus leyes y normas en materia de vida silvestre, así como la forma en la que se implementan, para así poder poner fin a la captura ilegal, ya que de otra manera, varias de estas hermosas y muy cotizadas aves enfrentarán la extinción en un futuro cercano.<sup>64</sup>

*Loros en emergencia* presenta una realidad percibida por el autor como demandante y preocupante "Un secuestro criminal, ilegal y alevoso". La utilización de estos términos coloca esta acción contra los loros en una acción contra el hombre mismo; la criminalidad, la ilegalidad y la alevosía son exclusivas del ser humano. Lo anterior coloca a los loros en una situación desventajosa que mantienen hasta el momento mismo que los vuelven a meter en la jaula para regresarlos a su hábitat natural de donde nunca debieron alejarlos "Volver a la selva! El remanso, la fruta, el aroma de cacao y vainilla, los zapotes y las orquídeas, el agua cristalina y sin yacarés..."<sup>65</sup>.

*Loros en emergencia* evidencia el sentido profundo de lo pedagógico en cuanto intercambio espiritual y formación del ser. Utiliza los recursos del lenguaje, la literatura y la ilustración para crear un sistema comunicativo que refleja una realidad que afecta al medio ambiente y le permite al destinatario (niños y adultos) ampliar su espectro de realidad.

La literatura permite crear mundos posibles A través de la lectura de *Loros en emergencia* el lector conoce una realidad que puede existir. En este caso, de manera semejante a Julio Verne, la realidad alcanza y supera la ficción. Bajo esta premisa el lector adquiere elementos para construir posturas acerca de lo bueno, de lo bello y de lo correcto sin necesidad de incluir moralejas ni finales moralizantes.

---

Bolborhynchus lineola (*periquito barrado*), Forpus cyanopygius (*periquito catarina*), Forpus cyanopygius insularis, Brotogeris jugularis (*perico ala amarilla o señorita*), Pionopsitta haematotis (*loro cabeza oscura*), Pionus senilis (*loro cabeza blanca*), Amazona albifrons (*loro frente blanca o guayabero*), Amazona xantholora (*loro yucateco*), Amazona viridigenalis (*loro tamaulipeco o cabeza roja*), Amazona finschi (*loro corona lila o montañés*), Amazona autumnalis (*loro cachete amarillo o cucha*), Amazona farinosa (*loro corona azul o tehuano*), Amazona oratrix (*loro cabeza amarilla*), Amazona oratrix tresmariae, Amazona auropalliata (*loro nuca amarilla o de Chiapas*). tomado de: <http://impreso.milenio.com/node/8053337>

<sup>60</sup> Cámara de Diputados, Ley General de vida silvestre, p. 22, consultado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/146.pdf>

<sup>61</sup> Organización no lucrativa cuya misión es la conservación de la biodiversidad mexicana y combate al tráfico ilegal de especies silvestres.

<sup>62</sup> Juan Carlos Cantú Guzmán, María Elena Sánchez Saldaña, Manuel Grosselet *et al.*, *Tráfico ilegal de pericos en México: una evaluación detallada*, Defenders of Wildlife, 2007, p. 1.

<sup>63</sup> Consultado en: <http://impreso.milenio.com/node/8053337>

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>65</sup> Emilio Carballido, *op. cit.*, p. 38.

Para concluir, la riqueza de México en cuanto a loros y demás aves ahora protegidas puede ser aprovechada a partir del ecoturismo como observación de pájaros, actividad que podría generar algunas fuentes de empleo, porque la explotación comercial de pericos antes practicada legalmente en México no sacó a nadie de la pobreza y por el contrario demostró ser no sustentable.

## Bibliografía

- ❖ Ariés, Philippe, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, México, Taurus, 2001.
- ❖ Carballido, Emilio, *Loros en emergencia*, México, FCE, 1994,
- ❖ Cantú Guzmán, Juan Carlos, María Elena Sánchez Saldaña, Manuel Grosselet *et al.*, *Tráfico ilegal de pericos en México: una evaluación detallada*, Defenders of Wildlife, 2007. versión en español tomada de: [http://www.defenders.org/programs\\_and\\_policy/international\\_conservation/mexico\\_program/stopping\\_the\\_illegal\\_parrot\\_trade.php/2008-parrot-report-spanish.pdf](http://www.defenders.org/programs_and_policy/international_conservation/mexico_program/stopping_the_illegal_parrot_trade.php/2008-parrot-report-spanish.pdf)
- ❖ Donnet, Beatriz y Guillermo Murray Prisant. *Palabra de juguete. Una historia y una antología de la literatura infantil y juvenil en México (Tomo I y II)*, México, Lectorum, 1999.
- ❖ Elizagaray, Alga Marina, *En torno a la literatura infantil*, La Habana, Unión de Escritores y Artistas de Cuba, 1975.
- ❖ Farias, Juan, *Apuntes para una conferencia sobre literatura juvenil*, México, CONACULTA (lecturas sobre lecturas 9), 2004.
- ❖ Genette, Gérard, *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Altea, 1989.
- ❖ Soriano, Marc, *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Colihue, 2001.
- ❖ Vigotsky, Lev S. *La imaginación y el arte en la infancia, Ensayo Psicológico*. Ediciones Coyoacán, México, 2001.

## PROPUESTAS EDUCATIVAS

### Plan Estratégico: "Hacia la Calidad de su Modelo Educativo"

Maria Eugenia López Coutigno.

Instituto Líderes del Siglo. Guadalajara, México.



**María Eugenia López Coutigno.**

Magister en Administración.

[marucoutigno@yahoo.com](mailto:marucoutigno@yahoo.com)

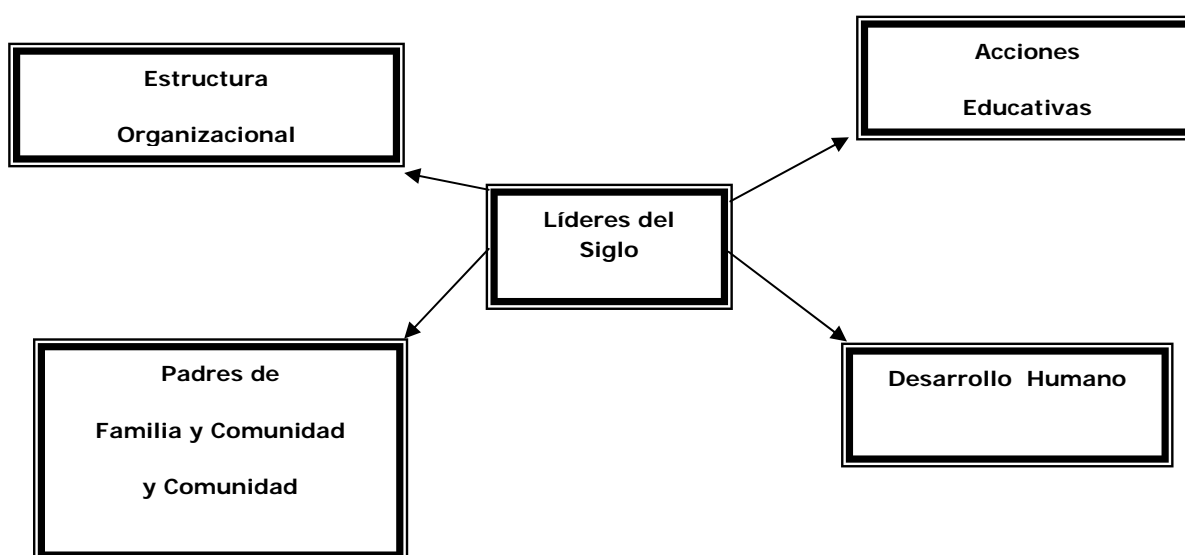
"Los Líderes destacan por su capacidad de visión, integridad, voluntad de aceptar retos, tesón, capacidad para conseguir objetivos; dirigir a los demás sin esfuerzo en una dirección determinada y siempre pensando en el bien común"\*

\*Gustavo Chávez Martínez.- Desarrollo de Habilidades Directivas

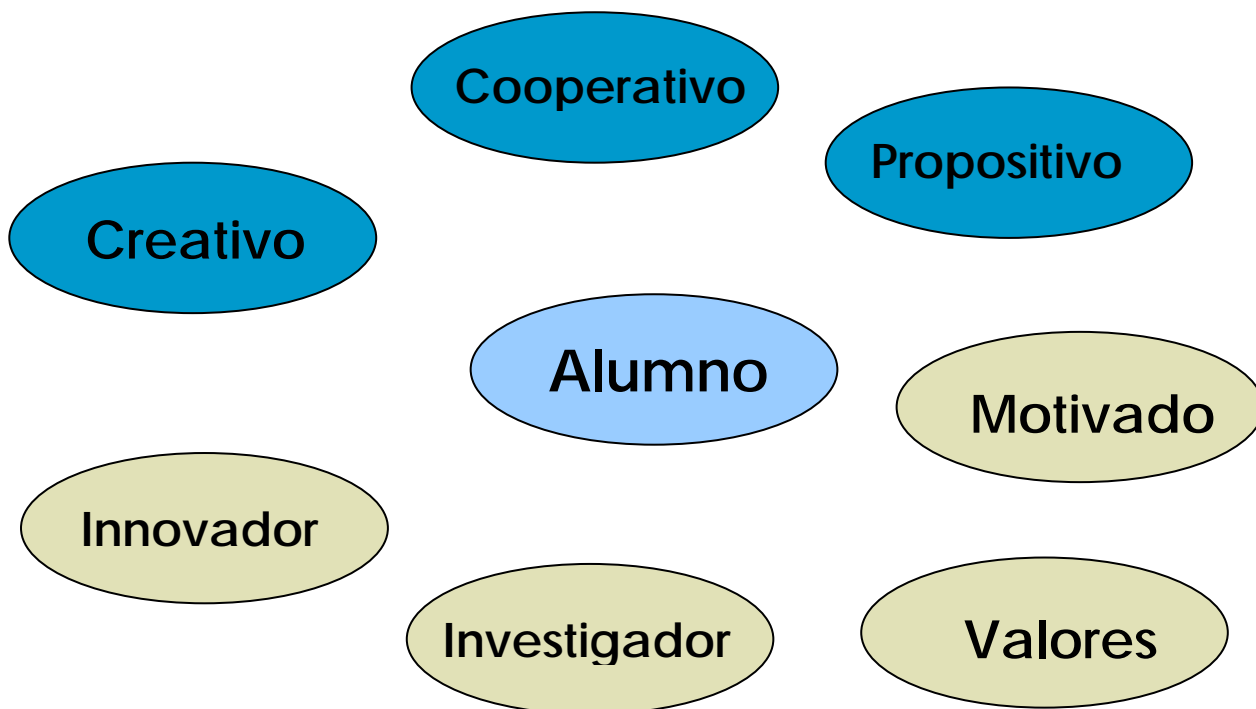


Los Institutos de calidad se proponen estimular la faceta de compromiso y lo consiguen depositando confianza en las personas, y creando un clima de reconocimiento, de motivación y de refuerzo, tanto de la Dirección hacia los profesores, como de éstos hacia los alumnos, mediante la transferencia de expectativas positivas, la valoración de sus logros, la aceptación de sus ideas y la exaltación de los buenos resultados. La Institución escolar se convierte en una unidad de articulación de la sociedad, permitiendo a sus protagonistas ejercer, cada uno a su nivel, una forma de participación efectiva y logrando una conciliación equilibrada entre la dimensión integradora y comunitaria; y el desarrollo y ejercicio de la autonomía personal.

### ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL



## FORMACIÓN DEL ALUMNO



## PLAN ESTRATÉGICO "HACIA LA CALIDAD DE SU MODELO EDUCATIVO"

### OBJETIVOS:

- ❖ Hacer de nuestros Institutos un modelo educativo donde se aprenda en un ambiente, de **Responsabilidad, Gusto por la Excelencia**, con valores, adecuado para el aprendizaje, a través de una **Disciplina** orientada a la prevención de los problemas.
- ❖ Transformar las vidas y situaciones de los jóvenes líderes, menos favorecidos socialmente, ofreciéndoles una educación integral, basada en el amor personal por cada uno de ellos.
- ❖ Concebir la formación integral, como el compendio de nuestros siete valores esenciales; **Vocación de Servicio, Responsabilidad, Excelencia, Honestidad, Trascendencia, Disciplina y El Amor** a Dios a uno mismo y a los demás.
- ❖ Inducir en la comunidad donde se inserta, actividades y movimientos que le permitan al alumno, crecer, formarse y transformarse.

**Fecha de inicio:** Julio

**Duración:** Tránsito del ciclo escolar.

**Responsable:** María Eugenia López Coutigno.

**Puesto:** Dirección de Formación

## Diagnóstico:

1. Queremos ser una Institución distinta, con un modelo educativo que sirva de ejemplo para otras instituciones, con una educación y formación de excelencia, basada en los principios humanos, espirituales y con valores que transforme la vida de nuestro alumno.

## Visión al Futuro:

2. Formar a través de la educación; transformando la vida de los jóvenes y convirtiéndolos en verdaderos líderes.

El presente plan pretende ser una guía básica para construir un modelo educativo del Instituto Líderes del Siglo, que faciliten la operación y ejecución de nuestra tarea primera: educar y de nuestra última finalidad: Transformar

| Objetivos  | Compromisos   | Estrategias  | Recursos   |
|--|---|--|--|
| <p><b>Estructura Organizacional:</b> Las políticas y procedimientos deben ser expresión de sus valores e ideales, y quienes cumplen las tareas, deben fomentar la corresponsabilidad delegando autoridad y estableciendo espacios de participación para la toma de decisiones y del mejoramiento continuo de cada centro escolar, tomando en cuenta que nuestra <b>Misión</b>, es; brindar a la juventud una formación integral de su personalidad, inspirado en los valores humanos, con un excelente nivel académico, deportivo, musical y de formación personal, para vivir con sentido de compromiso social y participar activamente en el mejoramiento de la comunidad.</p> <p><b>Acciones Educativas:</b></p> <p>Que nuestros beneficiarios: alumnos, padres de familia, comunidad local y personal en general, identifiquen en nuestro trato diario, la opción por la calidad humana.</p> | <p>Elaborar el plan estratégico donde se precisen cada año las metas y objetivos, esto implica <b>qué</b> actividades se deben realizar, <b>cuánto</b> se quiere lograr, <b>cómo</b> se logrará y <b>cuándo</b> se logrará.</p> <p>Tomando en cuenta las siguientes áreas:</p> <p>Académica. Integración a la comunidad, Padres de Familia, Deportiva, Desarrollo Humano, Planta Física y Plan de Promoción.</p> <p>*Programas, contenidos curriculares y metodologías congruentes con nuestro proyecto y enriquecidos con los aportes de la investigación educativa.</p> <p>*Métodos de enseñanza que favorezcan la participación activa, en lugar del aprendizaje mecánico.</p> <p>*Formas de participación y creatividad en el proceso de aprendizaje.</p> | <p>Involucrar a los beneficiarios a través de reuniones para proponer las actividades del ciclo escolar, según los objetivos y programas oficiales.</p> <p>Tomando en cuenta las siguientes áreas:</p> <p>Académica. Integración a la comunidad, Padres de Familia, Deportiva, Desarrollo Humano, Planta Física y Plan de Promoción.</p> <p>Induciendo al equipo a la motivación por su trabajo, creando condiciones ambientales propicias para un trabajo digno que dé logros y satisfacción, un trabajo realizador, es decir, "Ser feliz con lo que haces"</p> | <p>Para elaborar el Plan estratégico tomar en cuenta:</p> <p>El plan estratégico anterior.</p> <p>Evaluación del plan estratégico anterior.</p> <p>Calendario escolar del año anterior.</p> <p>Estadísticas de asistencia, retardos, tareas del ciclo escolar anterior.</p> <p>Concentrado de calificaciones del ciclo escolar anterior.</p> <p>Evaluación del desempeño docente.</p> <p>Recursos materiales adecuados a los cambios económicos, tecnológicos, científicos y sociales.</p> |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p>Brindar acompañamiento y supervisión afectiva y efectiva, de manera personalizada a cada estudiante del Instituto.</p> <p>Desarrollar en cada alumno conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, valores a través del trabajo colaborativo y de competencias</p> <p><b>Padres de Familia y Comunidad:</b><br/>Cultivar y promover en los padres de familia la vida espiritual y colaborar con ellos en la formación integral de sus hijos.<br/>Reconocimiento de la comunidad al Instituto</p> <p><b>Desarrollo Humano:</b><br/>Hacer de la mejora continua una opción personal e institucional.<br/>Aumentar la calidad y profesionalismo de nuestro servicio.<br/>Integrar cuadros docentes formados y debidamente capacitados en la formación de líderes.<br/>Integrar en la formación continua el crecimiento espiritual, doctrinal y sacramental.</p> | <p>Las Tutorías es el <b>acompañamiento</b> que el Tutor ejecuta de manera individual con cada uno de los alumnos asignados a su tutela, a través de encuentros de seguimiento de forma continua, en el marco del dialogo y el estudio reflexivo del desempeño escolar.</p> <p>Tener alumnos competentes con habilidades, actitudes aptitudes y grandes capacidades, con valores y sensibles a los acontecimientos de su comunidad.</p> <p>Trato personal para establecer una relación estrecha.</p> <p>A través de los integrantes del Instituto, mejorar la calidad de vida en la comunidad.</p> <p>Hacer los espacios y momentos, profesionalmente dispuestos y diseñados para capacitar, formar y perfeccionar a nuestros colaboradores en su práctica dentro de los Institutos, de tal manera que el servicio, acompañamiento y enseñanza aumenten en excelencia y calidad.</p> | <p>Dinámicas de grupos, análisis y razonamiento crítico, trabajo en equipo.</p> <p>Escuela para padres.<br/>Sociedad de padres de familia<br/>Entrevistas con Padres de Familia<br/>Juntas y eventos.</p> <p>Participación activa para el mejoramiento de la comunidad.</p> <p>Programas permanentes de formación y capacitación.<br/>Guía, orientación y asesoría pedagógica por parte de la dirección y / o departamento psicopedagógico.<br/>Motivar la formación, capacitación y actualización continua</p> | <p>Recursos humanos con sentido de pertenencia y liderazgo</p> <p>Recursos materiales adecuados a los cambios económicos, tecnológicos, científicos y sociales.</p> <p>Materiales bibliográficos y digitales suficientes que contribuyan en los procesos de actualización,<br/>Computadoras con Internet en sala de maestros.</p> |
| <b>SEGUIMIENTO</b>  |  |   |   |
| <p>Reuniones periódicas, visitas, orientación, acompañamiento a Directores, docentes, padres de familia para que el trabajo se lleve a cabo.<br/>Cada persona debe responsabilizarse de sus actividades y trabajar en equipo para el logro de nuestro objetivo común: Transformar la vida de nuestros alumnos.</p>  |  |   |   |
| <b>EVALUACIÓN</b>   |  |   |   |
| <p><b>Continua:</b> Durante el ciclo escolar, a través del logro de los objetivos<br/><b>Sumativa:</b> Al final de ciclo escolar, realizar una reunión de evaluación para saber cuánto y cómo logramos nuestros objetivos.<br/>Aplicar evaluación del desempeño docente a los alumnos.</p>  |  |   |   |

## PROPUESTAS EDUCATIVAS

**Mejoramiento de Procesos iniciación de la Alfabetización del nivel inicial y de lecto-escritura de primer y segundo grados de Primaria.**

Elizabeth Tapia Altgracia

Centro Educativo Eduardo Brito. San Felipe, República Dominicana.



Elizabeth Tapia Altgracia.  
Licenciada en Educación Inicial  
[guanani@gmail.com](mailto:guanani@gmail.com)

## MARCO INSTITUCIONAL

### Historia

La Asociación de Solidaridad YUCA, como organización sin fines de lucro, enfocada en la lucha contra la pobreza y la desigualdad social, en el año 1997 empieza a trabajar socialmente en el Barrio "El Javillar" de Costámbur, de la ciudad de Puerto Plata, acompaña a las asociaciones del barrio, en la identificación de algunos de sus grandes problemas más prioritarios, resultando de este primer trabajo, un comité de desarrollo barrial que canaliza los esfuerzos comunitarios para enfrentar los mismos. Dentro de sus prioridades estaba una escuela para los más pequeños, ya que la más cercana se encuentra a unos 5 km.



En 1999, como primera fase, la Asociación Yuca compra una casita de madera con miras a construir un centro educativo, donde posteriormente se realiza una primera reunión con las autoridades educativas regionales para presentarle el futuro proyecto y contar con su autorización y apoyo.

La segunda fase consistió en la construcción de la primera planta del centro, para la que se solicita el apoyo económico de la Embajada Británica y es aprobado. Esta fase contempla dos salones, oficina, baños y recepción. Estos dos salones, serán utilizados para Preprimario y Primer grados hasta tanto se pueda terminar la tercera fase. Los mismos pasarían posteriormente a ser ocupados por una biblioteca y un curso.

Una tercera fase contempla de la construcción de la segunda planta y en una cuarta fase, el equipamiento y puesta en funcionamiento.

Con la participación de la Embajada Británica de Santo Domingo y el Ayuntamiento de Zaragoza, España, en el año 2000, iniciamos la primera fase del proyecto de construcción del centro educativo. Terminada la primera planta, en septiembre de ese mismo año, pudimos dar inicio al año escolar 2000-2001, con una matrícula de 120 niños y niñas entre los 5 y 7 años. En el 2001 se termina la segunda planta, pudiendo así haber completado la fase de construcción. En el año escolar 2002-2003, contamos ya con aulas adecuadas y bien equipadas. En el 2005, con la ayuda de la WER, institución inglesa, se equipa la cocina y se amplía el patio, haciendo posible disponer de áreas adecuadas para



la preparación del desayuno escolar y recreación. Entre el 2006 y 2008 hemos podido construir una nueva aula y poner en funcionamiento una ludoteca que brinda servicio a toda la comunidad.

## Descripción de la Institución

El Centro Educativo Eduardo Brito es un proyecto educativo que centra su esfuerzo en educación integral; dirige su oferta educativa a una comunidad de un nivel socio-económico y cultural muy bajo, específicamente a niños y niñas entre 4 y 9 años, del 3er. Ciclo del Nivel Inicial (Kinder Garden y Preprimario) de Primero, Segundo y Tercer grados del Nivel Básico (Primaria).

El centro ofrece dos tandas –matutina y vespertina-, en horas de la mañana asisten los niños/as de Kinder, Preprimario y Segundo, y en la tarde Primero y Tercer grados. El cupo por curso es de 25 alumnos/as, teniendo una matrícula total de 150 niños/as.

El personal de la escuela está integrado por una directora, tres maestras, una asistente, un bibliotecario, una ludotecaria, una encargada de cocina y una encargada de limpieza.

Los programas educativos del centro se sustentan en la propuesta curricular oficial de la Secretaría de Estado de Educación (SEE), siendo enriquecido el currículo básico, con programas adicionales, tales como:

- Educación en Valores
- Preservación de nuestra cultura y folklore
- Charlas mensuales para padres, madres y tutores

Las instalaciones de la escuela constan de cinco aulas, una biblioteca (abierta a toda la comunidad), una cocina, oficina-salón de reuniones personal, almacén, área techada para usos múltiples, servicios sanitarios, amplia área de recreación, área de bebederos.

Recientemente, se ha dotado a la escuela de una ludoteca para uso de todo el barrio, con la intención expresa de posibilitar vivencias lúdicas con resultados positivos para los niños/as, la familia y la comunidad, por entender los beneficios en el desarrollo del potencial lúdico creativo, en el equilibrio social, mental y físico, y en el descubrimiento de la propia esencia del hombre.

A los alumnos se les proporciona desayuno, el cual se varía, alternando unos días: leche y pan con queso; harina de maíz; avena y pan con jamón; leche y bizcocho; y guineo para la merienda a la hora de recreo.

Las circunstancias de pobreza que padecen la gran mayoría de los integrantes de esta comunidad, entorpecen por ejemplo la vinculación y participación de los padres o tutores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

Según la Encuesta Sociodemográfica del barrio "El Javillar" de Costámbur, 2008, un 48.9% de los jefes de hogar, deben invertir más de nueve horas al día todos los días, recibiendo un salario medio de 8,000 pesos dominicanos, para intentar cubrir, en lo mínimo, las necesidades más urgentes de la familia, siendo la cesta básica de bienes y servicios para una familia promedio de tres hijos, de aproximadamente 17,500 pesos dominicanos, lo que también se evidencia que los niños de estos hogares y que asisten a esta escuela, padecen altos niveles de desnutrición.

Otros aspectos importante destacados en esta Encuesta, es el bajo nivel de escolaridad de los jefes de familia, habiendo alcanzado la media el 6to. Grado; aproximadamente el 30.2% de los hogares está formado por uno de los padres, y el 74% de esos casos, el jefe de familia es la madre.



## CONTEXTO

El Centro Educativo Eduardo Brito, se encuentra anclado en el barrio "El Javillar" de Costámbur, el cual pertenece a la ciudad de San Felipe de Puerto Plata, en la provincia de Puerto Plata, situada en la zona norte de República Dominicana y se compone de aproximadamente 1,500 familias.

El barrio "El Javillar de Costámbur" es el último de los barrios formado en Puerto Plata por inmigrantes que provienen de zonas rurales empobrecidas y con carencias absolutas de servicios, buscando en la ciudad mejorar su condición de vida (en este caso Puerto Plata atrae a los inmigrantes por su condición de zona de expansión por turismo). Estas familias sin recursos van creando núcleos de población por sí mismos, en zonas no habitables, ocupando terrenos del Ayuntamiento no adecuados para vivir dignamente, por lo que los barrios crecen sin ninguna planificación y ningún servicio, generándose múltiples problemas sociales a los que el gobierno no da respuestas. Los habitantes del Javillar, son un ejemplo vivo de barrio marginado, donde todo hay muchas cosas por hacerse, viven entre cañadas y el río, en casas hechas con pedazos de madera y zinc.

El barrio tiene una calle principal con una única entrada y salida, a la que se conectan pequeñas calles a su derecha e izquierda, existen en él unos 17 colmaditos, se abastecía de agua a través de la compra de la misma en camiones que la venden por cubetas (antes de instalar los llenaderos públicos) y las calles están sin asfaltar.

Un gran porcentaje de la comunidad se gana la vida de manera informal, siendo los niños y las mujeres quienes cargan el mayor peso de la economía del hogar. Ya se han detectado casos de niños y niñas en prostitución. La comunidad, los que tienen la suerte de tener trabajo, está dedicada a diferentes oficios: chiripero (lo que aparezca), motoconchista (transporte de pasajeros en motores), chofer, albañilería, trabajo doméstico, operadores de zona franca, plomería, guardián propiedad privada, amas de llave hoteles, etc.

Todas estas dificultades que enfrentan diariamente los moradores del barrio, afectan negativamente el desarrollo y futuro de la mujer y la niñez.

## PROYECTO

### Breve descripción

El proyecto pretende fortalecer y mejorar la calidad de la educación del Centro Educativo Eduardo Brito en el barrio "El Javillar" de Costámbur, centrando los procesos en la satisfacción de todos sus alumnos en todos sus requerimientos y expectativas, como primer beneficiario, proporcionando los elementos necesarios para su desarrollo actual y futuro, lo que implica la ampliación de la cobertura de la acción de la escuela a los demás beneficiarios de la misma: los padres de familia; la comunidad en la que vive el alumnos; la maestra del grado siguiente; la escuela que lo recibe como egresado; la persona u organización que le da empleo; y la sociedad como última instancia.

A partir de este proyecto, el Centro Educativo Eduardo Brito, se enrola en el movimiento hacia la calidad total, proceso que prioriza el aprendizaje de los alumnos, para así satisfacer las demandas de todos los beneficiarios.

## OBJETIVOS Y LOGROS ESPERADOS

### Objetivo General del proyecto

Mejorar la calidad de la educación en el Centro Educativo Eduardo Brito.

## Objetivos específicos

1. Mejorar los procesos de iniciación de la alfabetización en el Nivel Inicial.
2. Mejorar los procesos de lector-escritura en el Primer y Segundo grados de Primaria.

## Resultados

1. Niños y niñas del Nivel Inicial llegan pre-alfabetizados a 1er. Grado.
2. Alumnos/as de Primer grado alcanzan el nivel requerido de lecto-escritura.
3. Alumnos de Segundo grado logran leer, comprendiendo el contenido de la lectura; logran producir textos a cerca de lo leído y producto de su creatividad; y han desarrollado buenos niveles de desempeño de caligrafía y ortografía.

## JUSTIFICACIÓN

La falta de calidad en la educación en los países latinoamericanos evidenciados en el desempeño de nuestros estudiantes, técnicos y profesionales, denunciado por los diferentes organismos internacionales y vivenciados en carne propia por los que hemos tenido mejor suerte; los múltiples problemas que genera la educación mediocre, como la pobreza y pobreza extrema que vive la mayoría de nuestras poblaciones; y el interés de nuestro centro de asumir su responsabilidad de brindar educación de calidad, justifica plenamente esta actuación.

## DIAGNÓSTICO

### CRONOGRAMA DE REUNIONES PERSONAL DOCENTE Y DIRECTORA

| ACTIVIDADES  | Mayo | Junio | Julio |
|--------------|------|-------|-------|
| 1ra. Reunión |      |       |       |
| 2da. Reunión |      |       |       |
| 3ra. Reunión |      |       |       |

En la tercera semana del mes de mayo del 2008, se llevó a cabo la primera reunión con el personal docente de la escuela, donde, en la primera parte, se revisó una síntesis elaborada sobre lo que significa e implica hablar de calidad de la educación, y querer iniciar un movimiento de calidad en la escuela, haciendo énfasis sobre que tenemos qué hacer para iniciar un proceso de tal naturaleza.

Seguido se conversó que aunque en la escuela, el personal y directora se reúnen con frecuencia y al finalizar un año escolar se analizan los resultados obtenidos y cómo podemos y qué tenemos que hacer para mejorarlos, planteándonos nuevas metas, ciertamente, que este nuevo enfoque hacia la calidad, contempla un sinnúmero de nuevos conceptos, planteamientos, responsabilidades y compromisos, que quizás algunos de ellos han sido tomado en cuenta en alguna ocasión, pero nunca, todos a la vez ni presentados en un tan lógico, que será difícil no obtener los resultados o cambios esperados si se llevan al pie de la letra. Igualmente se trató la importancia de comprometernos todos en lo que demonizamos "Círculo de Calidad".

A continuación, se planteó que cada una de las maestras identificara el problema que considerara más significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado a su cargo, las posibles causas y posibles soluciones en orden de prioridad.

Después de haber terminado con esta tarea, se procedió a revisar una por una las propuestas, surgiendo una discusión muy enriquecedora en cada una de ellas, ya que todas estaban enfocadas en problemas muy particulares de un niño/a o una minoría. Posteriormente, luego de conversar sobre que teníamos que pensar en los objetivos que nos habíamos planteado al inicio del año escolar y los propios de cada grado, en qué medida se habían logrado, si todos se habían logrado, si se habían logrado si para el próximo año escolar podíamos pensar en mayores niveles de aprendizaje y desempeño por parte de los niños; que los casos aislados que se habían señalado serían tomados en cuenta pero que teníamos que pensar en el conjunto del grupo.

Se hizo un segundo ejercicio oral y fueron identificados nuevos problemas, pautándose una segunda reunión para concluir con esta etapa del proceso.

En la próxima reunión, comenzamos con uno de los grados, donde la maestra identificó un nuevo problema y entre todas fuimos revisando y aportando ideas en las posibles causas y soluciones, y así con todos los demás hasta estar satisfechas. Se puntualizó sobre la necesidad, en vista de los cambios que había habido en el personal docente, de reforzar las capacitaciones internas y de la responsabilidad que tiene cada docente de investigar en beneficio de su práctica en el aula.

En la primera semana de junio, sostuvimos una reunión para hacer una última revisión al trabajo de identificación de problemas y pautar una reunión con la Asociación de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela y un conversatorio con ex-alumnos/as. Estas actividades se fijaron para final de la misma semana.

## Problemas detectados y soluciones propuestas SÍNTESIS CONCEPTUAL

| GRADOS   | KINDER   | PREPRIMARIO   | PRIMERO   | SEGUNDO   |
|----------|--|---|---|---|
| PROBLEMA | No logro desarrollo de todas las competencias en los alumnos   | No logro desarrollo de todas las competencias en los alumnos  | Rezago escolar  | No logro desarrollo de todas las competencias en los alumnos  |
| CAUSAS   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de estrategias y actividades más adecuadas</li> <li>No detección problemas niños a tiempo</li> <li>Falta ayuda personalizada</li> <li>Problemas de aprendizaje</li> <li>Falta de ayuda extra escolar de los padres</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tiempo real de enseñanza</li> <li>Falta de revisión, adecuación e incremento en la dificultad de las estrategias de enseñanza</li> <li>Falta apoyo extra escolar de los padres</li> <li>Poca frecuencia deberes para el hogar</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tiempo real de enseñanza</li> <li>Falta de atención del docente al proceso aprendizaje niños/as</li> <li>Falta estrategias adecuadas de lecto-escritura</li> <li>Déficit de atención en alumnos</li> <li>Problemas de aprendizaje</li> <li>Falta de apoyo extraescolar padres</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de estrategias diversas para el desarrollo adecuado de lectura y escritura</li> <li>Falta de integración de lecto-escritura en las demás asignaturas</li> <li>Falta de apoyo extraescolar de los padres</li> </ul> |

| GRADOS                 | KINDER   | PREPRIMARIO  | PRIMERO  | SEGUNDO  |
|------------------------|--|--|--|--|
| POSIBLES<br>SOLUCIONES | Capacitación en estrategias especiales para Kinder<br><br>Integración estrategias y actividades promuevan mejor los aprendizajes<br><br>Mejorar atención docente proceso aprendizaje<br><br>Trabajo más personalizado<br><br>Asistencia psicológica<br><br>Mejorar comunicación con padres<br><br>Monitoreo continuo a procesos de planificación y enseñanza | Mejor utilización tiempo<br><br>Adecuación estrategias según necesidades alumnos y progresos<br><br>Elevar niveles de desempeño en la lectura comprensiva, caligrafía y ortografía<br><br>Mejor comunicación con los padres<br><br>Aumentar frecuencia deberes para el hogar<br><br>Monitoreo continuo a procesos de planificación y enseñanza | Mejor utilización del tiempo<br><br>Seguimiento adecuado del docente proceso aprendizaje<br><br>Integración estrategias adecuadas de lectoescritura<br><br>Mayor motivación y trabajo más personalizado<br><br>Mejorar comunicación con padres<br><br>Dividir grupo en dos<br><br>Monitoreo continuo a procesos de planificación y enseñanza | Uso de estrategias adecuadas<br><br>Ejercitación lectura diferentes modalidades<br><br>Aumento prácticas destrezas razonamiento y exposición sistemática de lectura comprensiva<br><br>Fomento producción textos, mejor desempeño caligrafía ortografía<br><br>Mayor motivación a padres<br><br>Monitoreo más continuo a los procesos de planificación y enseñanza |

## CRONOGRAMA DE REUNIONES CON PADRES, MADRES Y/O TUTORES Y EX-ALUMNOS DE LA ESCUELA PARA CONOCER QUÉ PIENSAN DE LA ESCUELA Y HACER SUGERENCIAS

| ACTIVIDADES  | Junio | Julio |
|--|-------|-------|
| Reunión Asoc. Padres, madres y/o tutores de la escuela |       |       |
| Conversatorio con ex-alumnos y alumnas                 |       |       |

En la reunión con la Asociación de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la escuela, se les explicó el motivo de la reunión y que perseguíamos con la misma, se les brindó café unas galletas para que se sintieran en confianza y se les exhortó a ser honestos, planteándoles preguntas tales como: ¿Qué piensan sobre la escuela? ¿En qué creen que debemos mejorar? ¿En qué no están de acuerdo en la escuela? ¿Sus hijos que ya han pasado por esta escuela han tenido alguna dificultad para integrarse a las nuevas escuelas?

En sentido general todos dijeron sentirse conformes con el trabajo de la escuela, que les gusta mucho y a sus hijos también; uno que otro comentario sobre lo estrictos que somos con los horarios de llegada y salida y con la asistencia de los padres a las reuniones, pero que después de un tiempo habían entendido el porqué; sobre los hijos que ya han salido de la escuela e ingresado en otras, dijeron que les ha ido muy bien y que algunos son alumnos meritorios; hablaron también sobre que los niños aprenden buenos modales y les enseñan a ellos. Una madre, la presidenta de la asociación, comentó que el colegio donde estudia su hija mayor ahora, ex-alumna, los maestros le han preguntado dónde había estudiado la niña anteriormente, pues su desempeño es muy bueno.

En el conversatorio que sostuvimos con cinco ex-alumnos/as que cursan entre el 5to. y 7mo. grados de primaria, producto de la primera y segunda promoción de la escuela, los comentarios de los niños/as fueron realmente halagadores: --Recuerdo a esta escuela con mucho cariño; -es la mejor; - quisiera volver a ella; todo lo que aprendí aquí me lo han dado en la otra escuela; -soy muy buena estudiante; -aquí todo está muy bien; -quiero trabajar aquí cuando sea grande.

Dos niñas que participaron en el conservatorio, asisten todos los días a la escuela a ayudar en el horario que no asisten a su otra escuela, como iniciativa propia y nunca faltan, se sienten parte de ella y son realmente asistentes pequeñas.

### CRONOGRAMA DE ACCIONES JUNIO –ENERO

| ACTIVIDADES   | Junio | Julio | Agosto | Sept. | Oct. | Nov. | Dic. | En. |
|---|-------|-------|--------|-------|------|------|------|-----|
| Presentación a padres del Plan Escolar Mejora Calidad Educación y actualización |       |       |        |       |      |      |      |     |
| Taller sobre Calidad de la Educación para el equipo docente escuela             |       |       |        |       |      |      |      |     |
| Planificación Anual conjunta  |       |       |        |       |      |      |      |     |
| Puesta en ejecución Plan Mejora Calidad Educación                               |       |       |        |       |      |      |      |     |
| Encuentros motivacionales, charlas, talleres padres                             |       |       |        |       |      |      |      |     |
| Monitoreo ejecución plan  |       |       |        |       |      |      |      |     |
| Evaluación procesos primer período  |       |       |        |       |      |      |      |     |

### Jerarquización de prioridades

Las actividades planteadas en el cronograma de actividades para el primer período del año escolar se irán realizando según aparecen en el mismo, por considerar un orden lógico el que se ha establecido.

Igualmente, en lo que respecta a la prioridad de las posibles soluciones, las mismas, tienen que ser llevadas a práctica desde el primer día, simultáneamente las que así lo permitan y consistentemente.

El monitoreo por parte de la directora, tiene que darse de forma constructiva, sistemática y constantemente.

### CRONOGRAMA DE APLICACIÓN DE SOLUCIONES Y RESPONSABLES JUNIO - ENERO

| SOLUCIONES/ACTORES   | Julio | Agosto | Sept. | Oct. | Nov. | Dic. | Enero |
|--|-------|--------|-------|------|------|------|-------|
| <b>KINDER</b>  |       |        |       |      |      |      |       |
| Capacitación en estrategias especiales para Inicial Prof. Kinder, y asistente        | X     |        |       |      |      |      |       |
| Integración estrategias y actividades promuevan mejor los aprendizaje / Prof. Kinder |       | X      | X     | X    | X    | X    | X     |

|   |   |              |               |              |             |             |             |              |
|---|---|--------------|---------------|--------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Mejorar atención docente proceso aprendizaje<br>Prof. Kinder y asistente  |   | X            | X             | X            | X           | X           | X           |              |
| Trabajo más personalizado<br>Prof. Kinder y asistente   |   | X            | X             | X            | X           | X           | X           |              |
| Asistencia psicológico<br>Psicologa   |   | X            | X             | X            | X           | X           | X           |              |
| Mejorar comunicación con padres<br>Prof. Kinder, asistente y directora  |   | X            | X             | X            | X           | X           | X           |              |
| Monitoreo continuo a procesos de planificación y enseñanza Directora, coordinadora  |   | X            | X             | X            | X           | X           | X           |              |
| <b>PREPRIMARIO</b>  |   |              |               |              |             |             |             |              |
| Mejor utilización tiempo<br>Prof. Preprimario y asistente   |   | X            | X             | X            | X           | X           | X           |              |
| Adecuación estrategias según necesidades alumnos y progresos<br>Prof. Preprimario y asistente                                 |   | X            | X             | X            | X           | X           | X           |              |
| Elevar niveles de desempeño en la lectura comprensiva, caligrafía y ortografía / Prof. Preprimario, asistente, niños y padres |   | X            | X             | X            | X           | X           | X           |              |
| Mejor comunicación con los padres / Prof. Preprimario, asistente, coordinadora, directora                                     |   | X            | X             | X            | X           | X           | X           |              |
| Aumentar frecuencia deberes para el hogar / Prof. Preprimario, asistente, padres, niños                                       |   | X            | X             | X            | X           | X           | X           |              |
| Monitoreo continuo a procesos de planificación y enseñanza Directora, coordinadora  |   | X            | X             | X            | X           | X           | X           |              |
| <b>PRIMERO</b>  |   | <b>Ju;io</b> | <b>Agosto</b> | <b>Sept.</b> | <b>Oct.</b> | <b>Nov.</b> | <b>Dic.</b> | <b>Enero</b> |
| Mejor utilización del tiempo<br>Prof. Primero   |   | X            | X             | X            | X           | X           | X           |              |
| Seguimiento adecuado del docente proceso aprendizaje<br>Prof. Primero   |   | X            | X             | X            | X           | X           | X           |              |
| Integración estrategias adecuadas de lecto-escritura<br>Prof. Primero   |   | X            | X             | X            | X           | X           | X           |              |
| Mayor motivación y trabajo más personalizado<br>Prof. Primero   |   | X            | X             | X            | X           | X           | X           |              |
| Mejorar comunicación con padres / Prof. Primero, asistente, coordinadora, directora   |   | X            | X             | X            | X           | X           | X           |              |
| Dividir grupo alumnos en dos<br>Prof. Primero, coord., directora  | X |              |               |              |             |             |             |              |
| Monitoreo continuo a procesos de planificación y enseñanza Directora, coordinadora  |   | X            | X             | X            | X           | X           | X           |              |
| <b>SEGUNDO</b>  |   |              |               |              |             |             |             |              |
| Uso de estrategias adecuadas<br>Prof. Segundo   |   | X            | X             | X            | X           | X           | X           |              |
| Ejercitación lectura diferentes modalidades / Prof. Segundo, niños y padres   |   | X            | X             | X            | X           | X           | X           |              |

|   |  |   |   |   |   |   |   |
|---|--|---|---|---|---|---|---|
| Aumento prácticas destrezas razonamiento y exposición sistemática de lectura comprensiva<br>Prof. Segundo |  | X | X | X | X | X | X |
| Fomento producción textos, mejor desempeño caligrafía y ortografía / Prof. Segundo, niños, padres         |  | X | X | X | X | X | X |
| Mayor motivación a padres<br>Prof. Segundo, directora, psicóloga y facilitadores                          |  |   |   |   |   |   |   |
| Monitoreo más continuo a los procesos de planificación y enseñanza<br>Directora                           |  |   |   |   |   |   |   |

## CONCLUSIÓN

Después de las reuniones sostenidas entre el personal docente y directivos, con la Asociación de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela, y ex-alumnos y alumnas con la intención de identificar problemas en la escuela que pudieran estar mermando o impidiendo la calidad en la educación que ofrecemos, sus causas y posibles soluciones, podemos decir con seguridad que habernos decidido iniciar el plan hacia la calidad total de la educación, ha hecho que retomemos y meditemos a profundidad sobre el papel real que como escuela debemos jugar en la sociedad, en el sentido de contribuir a que su transformación sea de calidad, centrándonos en la calidad de las personas con miras a una mejor calidad de vida.

Nos encontramos en los inicios del proceso que sabemos implica un movimiento hacia la calidad de la educación; sólo hemos identificado algunos de los muchos problemas que día a día se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero hemos querido priorizar en esta primera etapa, los que obstaculizan el real aprendizaje de los alumnos y alumnas, conscientes de que debemos ir a la raíz de los mismos y, que solucionados estos, debemos evitar su vuelta atrás y proponernos elevar, aún más, los niveles de calidad, siendo constantes en nuestras nuevas prácticas.

Todo ello implica, fortalecer y/o tomar las correcciones necesarias de la forma de relacionarnos como equipo de trabajo y con los beneficiarios de la educación; de vivir los valores auténticamente, en fin, adoptar una nueva cultura escolar, donde la congruencia sea la protagonista.

Aún nos falta la presentación a los padres del Plan de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, talleres a los docentes y la elaboración de la planificación anual que realizaremos en equipo todo el personal docente de la escuela, para en agosto iniciar la ejecución del plan.

Son muchos los retos a los que nos enfrentamos, algunos de ellos, el lograr de que cada día, el personal docente sea de más calidad; que como directivos asumamos nuestras responsabilidades de mantenimiento y mejoramiento y nuestras funciones de cuidar los procesos y monitorear los resultados; que los padres, madres y tutores, se hagan conscientes de la necesidad de su integración a este proceso que iniciamos para mejorar la calidad de la educación.

Es de esperar que este Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, sienta un precedente que sirva de referencia para otros centros educativos que son conscientes de la necesidad de este esfuerzo, y pueda convertirse en una fuente para otras iniciativas.

## PROPUESTAS EDUCATIVAS

**Un Proyecto de Trabajo para la Zona Escolar No. 1 de Jardines de Niños dependientes de la Secretaría de Educación Básica en el Estado de Nayarit, México.**

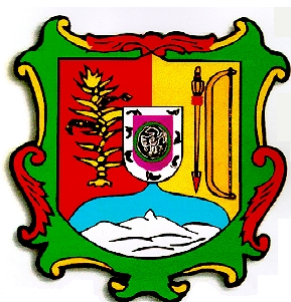
Hortensia Delgadillo Hernández

Zona Escolar No. 1 Preescolar. Nayarit, México.



Hortensia Delgadillo Hernández.

[horte0111@hotmail.com](mailto:horte0111@hotmail.com)



## INTRODUCCIÓN

Toda organización es compleja, requiere del desarrollo y aplicación del plan estratégico de recursos humanos que le permita la orientación y reorientación; para influir en el comportamiento del personal, en el trabajo individual y las metas personales y al desempeño del personal que labora al interior de los planteles educativos. Con esto hay que tomar en cuenta las características propias, así como una serie de elementos que conforman la cultura de la organización, todo lo anterior con la finalidad de entrar en el marco del proceso hacia el logro de la calidad de la educación en los planteles de educación preescolar, de la zona escolar No. 1, del Estado de Nayarit, dependiente económicamente de la Secretaría de Educación Básica en el Estado.

### 1. Problemática:

Lograr establecer para el ciclo escolar 2008- 2009 con los directores de los Jardines de Niños la importancia de conformar equipos de trabajo en colectivo escolar en los preescolares que conforman la zona escolar No. 1 del Nivel de Preescolar dependientes de la Secretaría de Educación Básica en el Estado de Nayarit, tendientes hacia el logro de la calidad de la educación.

Para el logro de esta problemática es necesario conocer algunos aspectos importantes tales como:

#### A. Aspecto Legal y Filosófico

En cuanto a la materia Jurídica se tiene a más alta legislación en materia educativa el artículo 3º. Constitucional que menciona: "La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia". S.E.P. (1993, Pág. 27).

Se ha realizado una investigación en torno a los objetivos propios que tiene la Secretaría de Educación Pública con relación al aspecto Jurídico y bueno se encuentra una correlación entre el artículo tercero constitucional y la misión de la propia dependencia gubernamental; ahora revisaremos; su misión:

La SEP tiene como propósito esencial crear condiciones que permitan asegurar el acceso de todas las mexicanas y mexicanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden.

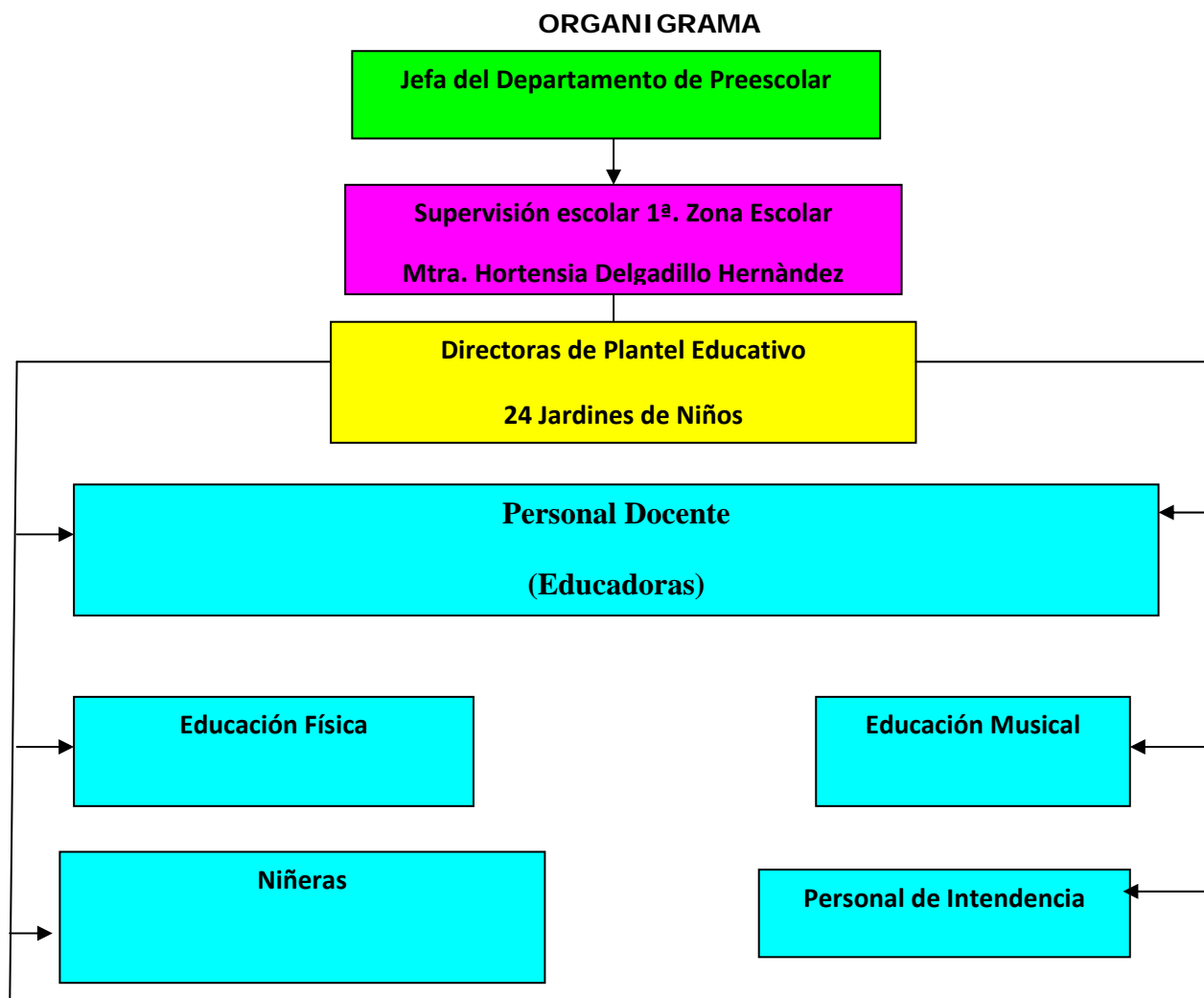
No debemos de olvidar de considerar a todos y a cada uno de los participantes de los colectivos escolares y de fomentar en ellos los valores de identidad, el sentido de pertinencia, de manera preponderante sin descuidar el respeto, la equidad y la justicia.

## B. Organigrama del Personal

Para lo anterior es recomendable considerar que las organizaciones requieren para su funcionamiento, el definir cada una de sus las funciones como los niveles jerárquicos a los cuales hay necesidad de atender, de ahí que se requiere contar con un organigrama entendido este por *Franklin Benjamín*, como "una representación gráfica de la estructura orgánica de una institución o de una de sus áreas o unidades administrativas, en las que se muestran las relaciones que guardan entre sí los órganos que la componen". Organigramas. Recuperado el 3 de Junio del 2008.

<http://usuarios.lycos.es/administracion/menus.htm>

Otro aspecto importante es conocer el personal que labora dentro de esta zona escolar y que a continuación se hace referencia a ello.



## C. Relación de Personal y sus funciones

Para lo anterior es recomendable considerar que las organizaciones requieren para su funcionamiento, el definir cada una de sus las funciones como los niveles jerárquicos a los cuales hay necesidad de atender, de ahí que se requiere contar con un organigrama entendido este por *Franklin Benjamín*, como “una representación gráfica de la estructura orgánica de una institución o de una de sus áreas o unidades administrativas, en las que se muestran las relaciones que guardan entre sí los órganos que la componen”. Organigramas. Recuperado el 3 de Junio del 2008. <http://usuarios.lycos.es/administracion/menus.htm>

Otro aspecto importante es conocer el personal que labora dentro de esta zona escolar y que a continuación se hace referencia a ello.

La plantilla de personal que conforma la zona escolar No. 1 consta de lo siguiente:

- 24 Jardines de Niños (14 Jardines de Niños Oficiales y 10 Jardines de Niños Particulares, ubicados en los Municipios de Bahía de Banderas, Compostela, Santa Maria del Oro, San Pedro Lagunillas, Tepic Cd. Capital y del Municipio de Xalisco, todos ellos pertenecientes al Estado de Nayarit, México .
- 1 Supervisión escolar
- 1 Apoyo Técnico Pedagógico
- 24 Directoras
- 138 Educadoras con diferente nivel dentro de carrera Magisterial
- 36 Personal de Apoyo con actividad preponderante de Niñeras
- 12 Mtros. De Educación Musical ( equivalente a una plaza de 20 Hrs.)
- 18 Mtros. De Educación Física ( con 15 Horas )
- 43 Personal de Intendencia

Otro aspecto importante a considerar en el trabajo que desempeñamos hacia el logro de la calidad de la educación son las características de los educandos y en relación a esto se tiene que las características de los niños en cuanto a su nivel socioeconómico son variadas, pero por lo general son hijos de trabajadores de diversas fuentes entre ellos empleados de: gobierno, mostrador, empleadas domésticas, vendedores ambulantes, empleados eventuales, agricultores, empleados que prestan servicios al turismo , comerciantes y muy pocos hijos de profesionistas.

## 2. La visión de futuro:

Aspiramos a constituir en el ciclo escolar 2008- 2009 una zona escolar que promueva en cada institución educativa un trabajo colaborativo en donde cada jardín de niños estos sea capaces de brindar a los educandos aprendizajes significativos a los preescolares a partir de un desempeño del personal directivo y docente comprometido con la actualización y superación continua buscando el trabajo colaborativo del personal de la institución, los padres de familia y comunidad, para proyectar el desarrollo de las competencias afectivas, cognitivas y motoras de los alumnos.

## 3. Diagnóstico:

La zona escolar esta conformada de la siguiente manera:

- 24 Jardines de Niños (14 Jardines de Niños Oficiales y 10 Jardines de Niños Particulares, ubicados en los Municipios de Bahía de Banderas, Compostela, Santa Maria del Oro, San Pedro Lagunillas, Tepic Cd. Capital y del Municipio de Xalisco, todos ellos pertenecientes al Estado de Nayarit, México .
- 1 Supervisión escolar
- 1 Apoyo Técnico Pedagógico
- 24 Directoras
- 138 Educadoras con diferente nivel dentro de carrera Magisterial
- 36 Personal de Apoyo con actividad preponderante de Niñeras

- 12 Mtros. De Educación Musical ( equivalente a una plaza de 20 Hrs.)
- 18 Mtros. De Educación Física ( con 15 Horas )
- 43 Personal de Intendencia

Otro aspecto importante a considerar en el trabajo que desempeñamos hacia el logro de la calidad de la educación son las características de los educandos y en relación a esto se tiene que las características de los niños en cuanto a su nivel socioeconómico son variadas, pero por lo general son hijos de trabajadores de diversas fuentes entre ellos empleados de: gobierno, mostrador, empleadas domésticas, vendedores ambulantes, empleados eventuales, agricultores, empleados que prestan servicios al turismo , comerciantes y muy pocos hijos de profesionistas.

Por los referentes que se tienen al concluir el presente ciclo escolar 2007- 2008, como producto de las reuniones de los directores y sus experiencias y problemáticas planteadas dentro de este consejo técnico de zona escolar se reconoce la necesidad de conformar un equipo de trabajo en cada plantel escolar, además de que cada directivo alcance el liderazgo en su centro educativo, esto sin lugar a dudas marca el principio del trabajo a desarrollar para el próximo ciclo escolar.

#### 4. Objetivos:

1. Identificar la problemática de la zona escolar (diagnóstico inicio de ciclo escolar 2008-2009 tomando en cuenta los movimientos de personal).
2. Establecer un proyecto escolar con los directores de la zona escolar
3. Concientizar a los directores acerca de la importancia y relevancia que tiene el trabajo en equipo
4. Lograr en cada directivo de la zona escolar que asuma el liderazgo que le corresponde en cada plantel educativo
5. Mejorar la calidad de la educación que se imparte en cada uno de los jardines de niños pertenecientes a la zona escolar No. 1

#### 5. Compromisos:

El compromiso que se tiene como supervisor de zona escolar es un reto de cada día por alcanzar la impartición de una educación de calidad, en un buen ambiente de trabajo, donde se pongan de manifiesto los valores tales como:

- **La Responsabilidad** para el logro de compromisos adquiridos
- **Honestidad** para reconocer las limitantes y necesidades profesionales que se requieren mejorar.
- **Respeto** a la diversidad de características así como a las ideas y opiniones de los demás miembros del colectivo.
- **Tolerancia** a las diferencias personales y profesionales
- **Equidad** para brindar todo el apoyo educativo a los jardines de niños que lo necesiten y a los directivos que así lo soliciten.
- **Profesionalismo** en el desempeño de las funciones de cada uno de los miembros que conforman la zona escolar para el logro de la superación continua.
- **Perseverancia** en el logro de los propósitos educativos y metas planteadas.
- **Honradez** en la transparencia para el manejo de recursos
- **Solidaridad y lealtad** entre el colectivo y con los demás participantes de cada institución educativa que conforma la zona escolar.

Tarea nada fácil, con lo que se tendrá que dar seguimiento y una accesoria a cada director. Además de buscar material bibliográfico, conferencias, en fin los elementos que se requieran para apoyar a los directores en esta ardua tarea.

1. Como inicio, se tiene identificar la problemática que nos aqueja mediante la elaboración de un diagnóstico durante los dos primeros meses a partir de iniciadas las actividades del ciclo escolar 2008- 2009.
2. Establecer con el colectivo de la zona escolar los compromisos a asumir durante el ciclo escolar 2008-2009
3. Establecer un calendario de reuniones de trabajo de la zona escolar donde se lleve a cabo un taller para identificar la nueva función de liderazgo por parte del directivo.
4. Conformar con ayuda del colectivo de la zona escolar un calendario de visitas de seguimiento a cada plantel educativo con el objeto de apoyar el trabajo tendiente hacia la conformación de un equipo de trabajo

Si bien es cierto, que para alcanzar la calidad, se tiene que pasar por un proceso, y que esta no es una acción a corto plazo, debemos de iniciar a caminar por este proceso, pues la sociedad y cada comunidad educativa espera que sus hijos accedan a una educación de calidad, para tener elementos para acceder a otros niveles educativos con mayores índices de competitividad.

Un indicio de ello, es que los directores reconozcan el que actualmente el contar con un equipo de trabajo es una tarea crucial para el logro de los objetivos de cada plantel educativo. De ahí que se puede asumir este compromiso con cada directivo.

Para alcanzarlo los directores deben ser verdaderos líderes, con una actitud en torno a modificar el liderazgo que hasta la fecha se viene asumiendo, con acciones de compromiso, capaz de motivar, facilitar y estimular los procesos de mejoramiento de la calidad en los jardines de niños.

Para lograr todo lo anterior a nivel zona escolar creo necesario establecer una serie de compromisos a nivel de supervisora de zona escolar para el logro de la visión y los objetivos planteados así como la serie de valores que guiarán el trabajo en la zona escolar, entre lo cual me propongo lo siguiente:

- *Brindar el acompañamiento necesario para el conocimiento e implantación del Programa de Educación Preescolar 2004*
- *Motivar el trabajo colegiado en cada plantel educativo y en la zona escolar*
- *Brindar seguimiento a los acuerdos y compromisos tomados en la zona escolar*
- *Verificar que se cumplan las metas establecidas a nivel zona escolar*
- *Fortalecer el desarrollo de valores*
- *Estimular la participación de los Consejos Técnicos Escolares así como de la participación Social acciones que les permitan a las instituciones educativas recaudar fondos para la adquisición de materiales.*
- *Otorgar las facilidades para que los conocimientos y aprendizajes de los directivos y docentes adquiridos en cursos y talleres sean puestos en práctica en cada uno de los jardines de niños que conforman la zona escolar*
- *Realizar las gestorías y acciones necesarias para el mejoramiento de la infraestructura escolar de cada uno de los jardines de niños que conforman la zona escolar*

## 6. Estrategias a desarrollar:

- 1.1. Elaborar diversos instrumentos de trabajo que les permitan a los directores de los jardines de niños, iniciar un proceso de detección de problemas en los siguientes ámbitos:
  - Aspecto Técnico Pedagógico
  - Administrativo
  - Recursos Humanos
  - Recursos Financieros
  - Relaciones Interpersonales

- Relaciones Padres de Familia-Escuela-Comunidad

- 1.2. La aplicación de diversos instrumentos de evaluación como encuestas, entrevistas y otros elementos con opiniones y testimonios de los participantes en el proceso educativo del jardín de niños, personal docente y administrativo, alumnos, padres de familia, autoridades educativas y comunidad en general.
- 1.3. Hacer una lista de la problemática detectada y ordenarla en orden de prioridad buscando establecer interrelaciones entre ellas, como por ejemplo si con las relaciones interpersonales se resuelve un poco el aspecto de los recursos humanos pues habrá que darle prioridad a está mas que a lo arrojado en los recursos humanos.
- 1.4. Establecer con cada colectivo escolar la elaboración de un proyecto de trabajo los compromisos y diseño de estrategias a fin de resolver la problemática encontrada.

- 2.1. En reunión de zona con todos los directores que conforman la zona Escolar, manifestar los compromisos asumidos por la responsable de la zona escolar, revisarlos, someterlos a su consideración y valorar aquellas situaciones que harán falta o que requerirán de mayor atención.
- 2.2. El ejercicio anterior dará pauta para que cada uno de los integrantes del Consejo Técnico de la zona escolar, se pueda establecer los compromisos que se tendrán al interior de la zona escolar como parte de la misma y como responsables de cada jardín de niños.
- 2.3. Darle seguimiento de manera continua y revisar los compromisos establecidos así como aquellos que por alguna causa o circunstancia se estén dejando de realizar.
- 2.4. Evaluar los compromisos asumidos mediante algunos instrumentos elaborados para ello, la autoevaluación y la coevaluación del colectivo de la zona escolar.
- 3.1. En reunión de zona escolar propiamente la segunda, y con el calendario escolar 2008-2009, establecer el calendario de reuniones para llevar a cabo un taller acerca de la nueva función de liderazgo de los directivos en cada uno de los planteles educativos.
- 3.2. Buscar el material bibliográfico acerca de la función de liderazgo que cada directivo debe realizar en su plantel escolar.
- 3.3. Realizar una autoevaluación acerca de la función que se realiza como directivo.
- 3.4. Determinar cada uno de los que conforman el colectivo de la zona escolar sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.
- 3.5. Solicitar a la autoridad educativa inmediata superior, personal capacitado de otras instituciones educativas que apoyen el taller que se pretende impartir al personal directivo.
- 3.6. Impartir el taller de la función del nuevo liderazgo para el director de cada jardín de niños
- 3.7. Evaluar al final del ciclo escolar 2008-2009, el taller acerca de la nueva función como directivo y su liderazgo en cada uno de los jardines de niños a su cargo y revisar las situaciones que se suscitaron dentro del mismo sus experiencias, debilidades, oportunidades y amenazas que se tuvieron dentro del mismo que impiden el desarrollo de las actividades.

El colectivo escolar en atención a las funciones y actividades propias de la supervisión escolar, se debe de llevar a cabo una visita diagnóstica a cada plantel educativo que conforma la zona escolar, para lo cual se establecerá el calendario de visitas, el instrumento que se requerirá en la visita a cada plantel educativo y por último se solicitará a la autoridad educativa los materiales e insumos necesarios para llevar a cabo esta acción.

Una vez concluida las visitas a todos y cada uno de los planteles educativos que conforman la zona escolar, se procederá a realizar un informe a la autoridad educativa inmediata acerca de las condiciones que guardan todos y cada uno de los planteles que conforman la zona escolar

En estudio de cada plantel educativo y como parte de los compromisos asumidos como supervisor de la zona escolar, esta el buscar las mejores estrategias de trabajo, así como las sugerencias para mejorar el trabajo en cada uno de los planteles educativos. Sugerencias que se les harán saber a los directores y otras se trabajarán al interior del colectivo escolar de la zona escolar.

Dentro del calendario de visitas una vez concluida la diagnóstica se tendrá la de seguimiento esta iniciará por el mes de Noviembre del 2008 y concluirá en el mes de mayo del 2009.

Dentro del calendario de visitas una vez concluida la de seguimiento se tendrá la de evaluación del ciclo escolar la cual iniciará en el mes de mayo 2009 y concluirá en el mes de junio del 2009, en esta se pretende revisar los logros alcanzados durante el ciclo escolar que estará por concluir, el actuar de todos y cada uno de los miembros de los colectivos escolares y de los propios directivos tanto al interior de cada plantel como de la zona escolar.

Entregar un informe a la autoridad inmediata superior acerca de los resultados obtenidos en la zona escolar y por plantel educativo correspondientes al ciclo escolar 2008-2009.

## 7. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE LA ZONA ESCOLAR No. 1

### PARA DESARROLLAR EN EL CICLO ESCOLAR 2008-2009

| No. | No. Estrategia | MESES DEL CICLO ESCOLAR 2008- 2009 |          |          |          |          |            |          |            |            |           |            |            |
|-----|----------------|------------------------------------|----------|----------|----------|----------|------------|----------|------------|------------|-----------|------------|------------|
|     |                | AGOSTO 2008                        | SEP 2008 | OCT 2008 | NOV 2008 | DIC 2008 | ENERO 2009 | FEB 2009 | MARZO 2009 | ABRIL 2009 | MAYO 2009 | JUNIO 2009 | JULIO 2009 |
| 1   | 1.1.           | ❖                                  |          |          |          |          |            |          |            |            |           |            |            |
| 2   | 1.2            |                                    | ❖        | ❖        |          |          |            |          |            |            |           |            |            |
| 3   | 1.3            |                                    |          | ❖        | ❖        |          |            |          |            |            |           |            |            |
| 4   | 1.4            |                                    |          |          | ❖        |          |            |          |            |            |           |            |            |
| 5   | 2.1            |                                    | ❖        |          |          |          |            |          |            |            |           |            |            |
| 6   | 2.2            |                                    |          | ❖        | ❖        | ❖        | ❖          | ❖        | ❖          | ❖          | ❖         | ❖          | ❖          |
| 7   | 2.3            |                                    |          | ❖        | ❖        | ❖        | ❖          | ❖        | ❖          | ❖          | ❖         | ❖          | ❖          |
| 8   | 2.4            |                                    |          |          |          |          |            |          |            |            | ❖         | ❖          |            |
| 9   | 3.1            |                                    | ❖        |          |          |          |            |          |            |            |           |            |            |
| 10  | 3.2            |                                    |          | ❖        | ❖        |          |            |          |            |            |           |            |            |
| 11  | 3.3.           |                                    |          |          | ❖        |          |            |          |            |            |           |            |            |
| 12  | 3.4            |                                    |          |          |          | ❖        |            |          |            |            |           |            |            |
| 13  | 3.5            |                                    |          |          | ❖        | ❖        |            |          |            |            |           |            |            |
| 14  | 3.6            |                                    |          |          | ❖        | ❖        | ❖          | ❖        | ❖          | ❖          | ❖         |            |            |
| 15  | 3.7            |                                    |          |          |          |          |            |          |            | ❖          | ❖         |            |            |
| 16  | 4.1            |                                    | ❖        | ❖        |          |          |            |          |            |            |           |            |            |
| 17  | 4.2            |                                    |          |          | ❖        |          |            |          |            |            |           |            |            |
| 18  | 4.3            |                                    |          |          | ❖        | ❖        |            |          |            |            |           |            |            |
| 19  | 4.4            |                                    |          |          | ❖        | ❖        | ❖          | ❖        | ❖          | ❖          | ❖         |            |            |
| 20  | 4.5            |                                    |          |          |          |          |            |          |            | ❖          | ❖         |            |            |
| 21  | 4.6            |                                    |          |          |          |          |            |          |            |            |           |            | ❖          |

## BIBLIOGRAFÍA:

- ❖ Franklin, B. (2008) *Organigramas*. Recuperado de la red página <http://usuarios.lycos.es/administracion/menus.htm>
- ❖ Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas
- ❖ Madrigal, Berta (2002) *Habilidades Directivas*. México. Mc Graw Hill
- ❖ Schmelkes, S. (2008) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Recuperado de la Red página <http://cursos.educoas.org/cursos/main.aspx?culture=es>
- ❖ S.E.P. (1993) *Ley General de educación*. México
- ❖ S.E.P. (1998). *El Consejo Técnico. Un encuentro de Maestros*. México
- ❖ S.E.P. (2004) *Programa de Educación Preescolar 2004*. México

## PROPUESTAS EDUCATIVAS

### Propuesta de creación de Círculos de Calidad para el Colegio Gerardo Molina de Bogotá, Colombia

Carlos Mario Valencia Zapata

Colegio Gerardo Molina. Bogotá, Colombia.



Carlos Mario Valencia Zapata.  
Maestrante en enseñanza del inglés y  
el español como lengua extranjera.

[camavaza@hotmail.com](mailto:camavaza@hotmail.com)



## MARCO CONTEXTUAL

### SANTAFÉ DE BOGOTÁ<sup>66</sup>

Santafé de Bogotá, ciudad y capital de Colombia situada en el centro del país; constituye el Distrito de la Capital de Bogotá, al norte del ecuador. Es, asimismo, la capital del departamento de Cundinamarca. Se encuentra a unos 2.640 m de altitud, en un altiplano al pie de los cerros de Monserrate (3.152 m) y Guadalupe (3.250 m) en la cordillera Oriental de los Andes. El clima es templado con una temperatura media anual de 14°C.

Bogotá es la ciudad más grande de Colombia y una de las zonas metropolitanas de más rápido crecimiento de Sudamérica. De la antigua ciudad colonial queda muy poco debido a varios incendios y algunas catástrofes naturales, como el terremoto que tuvo lugar en 1948, que destruyeron gran parte de la antigua Santafé. Los barrios periféricos más importantes son Bosa, Engativá, Fontibón, Suba, Usaquén y Usme. El parque de la Independencia, el Bosque Popular y la quinta de Bolívar, rodeada de amplios jardines y prados, constituyen las principales zonas verdes de la ciudad.



### Gerardo Molina

Bogotá es el principal centro político, comercial, industrial y cultural del país. Las industrias más destacadas son imprentas, editoriales, montaje de vehículos, procesamiento de alimentos y fabricación de textiles, metales, maquinaria y material eléctrico. La industria química ha experimentado un considerable desarrollo gracias a la conexión de la ciudad con la cuenca petrolífera del Magdalena, a través de un oleoducto y de un gasoducto. Muchos bancos y empresas tienen sus oficinas centrales en la ciudad, que es también un destacado nudo de comunicaciones; ferrocarriles y carreteras, entre las que se encuentra la carretera Panamericana, comunican la ciudad con otros centros importantes, y cuenta también con un aeropuerto internacional: El Dorado.

A Bogotá se le llama a veces la Atenas de Sudamérica. La Universidad Nacional de Colombia (1867) y muchas otras instituciones universitarias que tienen aquí su sede, hacen de Bogotá el centro educativo más importante del país. Los principales puntos de interés de la ciudad son el Museo del

<sup>66</sup> "Santafé de Bogotá." Microsoft® Encarta Student 2007 [DVD]. Microsoft Corporation, 2006.

Oro, que alberga una famosa colección de obras precolombinas realizadas en oro; el Museo Nacional; la iglesia de San Francisco (1567); y la catedral, construida en el emplazamiento de un antiguo templo indígena que conserva partes de la primera iglesia de Bogotá (1565). En una montaña cercana se encuentra el santuario de Monserrate, famoso por la vista que desde allí se contempla de la ciudad. Otros lugares de interés fuera del área metropolitana son la singular Catedral de Sal subterránea de Zipaquirá y las inmensas cataratas de Tequendama, que se precipitan por un cañón en la selva de los Andes.

Bogotá fue fundada en 1538 por el conquistador español Gonzalo Jiménez de Quesada, cerca del emplazamiento de un populoso asentamiento de indios chibchas llamado Bacatá. La nueva ciudad se convirtió en la capital de Nueva Granada en 1717. Fue tomada por Simón Bolívar en 1819, después de que el Ejército libertador venciera en la batalla de Boyacá, y de 1821 a 1830 fue la capital de la independiente Gran Colombia, que englobaba la Colombia moderna y los territorios actuales de Ecuador, Panamá y Venezuela. En 1830 se convirtió, una vez más, en la capital de Nueva Granada (que después se llamó Colombia) al disolverse la Gran Colombia. La ciudad creció rápidamente a partir de 1940 con la inmigración de gran cantidad de colombianos procedentes de zonas agrarias en busca de mayores oportunidades económicas. Población (según estimaciones para 2000) 6.422.198 habitantes.



Erica Lansner/Black Star

### Vista nocturna de Bogotá

*Vista nocturna de la populosa metrópoli de Santafé de Bogotá, capital de Colombia. Desde su fundación, en 1538 por Gonzalo Ximénez de Quesada, la ciudad ha experimentado un desarrollo extraordinario, convirtiéndose en una urbe moderna, con amplias avenidas, espacios verdes y edificios nuevos que contrastan y conviven con los coloniales, que aún se conservan en algunas partes de la ciudad.*

Erica Lansner/Black Star

Microsoft © Encarta © 2007. © 1993--2006 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

### Bogotá en Colombia



©1992 MAGELLAN Geographix/San Jose Barbara, CA (800) 929-4627



Se pretende lograr una institución de educación con altos estándares de calidad integral; con un modelo de educación eficiente y eficaz; con un alumnado comprometido seriamente con su formación, demostrado mediante resultados sobresalientes en las pruebas de estado y con espíritu de crecimiento y liderazgo; con unos estamentos (padres, estudiantes y maestros) unidos y comprometidos con el ideal de crecimiento y mejora continua; con unos maestros que creen en los estudiantes y propenden por aprendizajes efectivos y significativos, sin posturas derrotistas dadas por condiciones socioeconómicas adversas. Se pretende lograr seres humanos con sentido de pertenencia que están comprometidos con una **organización**, porque ellos son el centro de la misma, como protagonistas de los procesos generadores de calidad integral total.

## DIAGNÓSTICO

La institución Educativa Distrital Gerardo Molina ha intentado fomentar y diseñar modelos de calidad en años anteriores.

En el 2006, por ejemplo, la dirección del colegio creó un “Comité de Calidad” que se reunía mensualmente y elaboraba y aplicaba encuestas dirigidas a todos los miembros de la comunidad educativa cuyos resultados eran usados para reforzar el diagnóstico del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y para determinar el énfasis que la institución debía darle al mismo.

El Comité no involucraba la participación de padres y estudiantes; no tenía reglamentada su operación, funciones o responsabilidades; su trabajo siempre se vio muy disperso y no se observaba un objetivo concreto.

Desde otra perspectiva, la institución no está cohesionada y sus estamentos no trabajan como un todo. La Asociación de Padres de Familia escasamente se reúne y sus funciones y objetivos no parecen claramente definidos, por lo cual no hay resultados ni participación observables; los organismos de participación estudiantil como el concejo de estudiantes son elegidos a comienzos del año escolar y después no se vuelve a tener noticias de ellos; los maestros no están unidos y cada uno de ellos es una isla cuyo límite está dado por la puerta del aula de clase.

## OBJETIVOS

### OBJETIVO GENERAL

Crear la cultura de la calidad y la productividad en todos los miembros de la Institución Educativa Distrital Gerardo Molina de la ciudad de Bogotá, con un enfoque de mejora continua a través del trabajo en equipo y el intercambio de experiencias y conocimientos, para el estudio y resolución de problemas que afectan a la comunidad educativa.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Convencer y comprometer a la dirección de la institución en el proceso de la calidad y la productividad.
2. Diseñar estrategias de motivación y concientización para comprometer e involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa en torno a la calidad.
3. Establecer Círculos de Calidad para cada uno de los ejes de la institución: administrativo, académico y pedagógico, convivencial.
4. Establecer con la dirección del colegio la organización necesaria para la administración de los Círculos de Calidad, a partir de una unidad administrativa encargada de coordinar su introducción y operación.
5. Desarrollar un plan de trabajo para la introducción de los Círculos de Calidad con el fin de hacerlos parte operante de la institución.
6. Reglamentar la forma de operación de los Círculos de Calidad.
7. Establecer las redes de apoyo, capacitación y asesoría para los Círculos de Calidad.

8. Disponer de recursos económicos, didácticos y/o logísticos para las tareas de los Círculos de Calidad.

### COMPROMISOS

Es claro que el presente plan se convierte en un compromiso que deberá ser compartido por todos los miembros de la comunidad educativa a la cual está dirigido.

Para ello, iniciaremos un trabajo de arriba para abajo, es decir, trabajaremos por motivar, convencer y comprometer primero que todo a la dirección del colegio, para luego seguir con el equipo de gestión, los maestros, los padres de familia y los estudiantes.

Esta será la etapa en la que más se hará énfasis toda vez que de este trabajo de concientización y motivación, se obtendrá la materia prima (las personas) para diseñar procesos de construcción de calidad.

Entonces, el compromiso mayor será con las personas, con sus ideas, sus aportes, sus necesidades y su formación constante. A partir de esta consigna, los resultados que se conseguirán no serán menos que los mejores.

### METODOLOGÍA

Las reuniones con los diferentes estamentos de la comunidad serán una de las estrategias más usadas durante el desarrollo de este plan.

Inicialmente cada estamento (padres, estudiantes y maestros) se reunirá por separado con el equipo promotor (integrado una vez convencido y comprometido el equipo de gestión institucional) y luego se creará una comisión mixta integrada por representantes de todos los estamentos, quienes tendrán la responsabilidad de compartir e informar a la asamblea general los avances del proceso.

Esta comisión mixta será, en un principio, el Círculo de Calidad Central, al que también llegarán a hacer parte los directivos de la institución. A partir de este punto, el equipo promotor que tuvo la responsabilidad de convencer, comprometer y unir a la institución en torno al ideal de calidad desaparece para dar cabida al Círculo de Calidad Central.

Desde el Círculo de Calidad Central se crearán los Círculos de Calidad para cada eje de la institución: administrativo, académico y pedagógico y convivencial. Estos Círculos de Calidad deberán estar integrados por al menos diez personas, de manera que se puedan crear subcomisiones de acuerdo con las necesidades de cada uno.

Cada Círculo de Calidad, empezando por el central, deberá crear su estatuto o reglamento de trabajo y funciones que deberá limitar con el estatuto y funciones de los demás Círculos, cuidando de no cruzarse entre sí.

Cada Círculo de calidad establecerá un cronograma de trabajo en coordinación con el Círculo central, con reuniones periódicas para compartir avances en el trabajo de las subcomisiones (si es el caso) y para elaborar propuestas conjuntas a partir de las investigaciones desarrolladas.

### Conformación de los Círculos de Calidad

Cada Círculo de Calidad tendrá una organización interna para su adecuado funcionamiento:

**El líder:** Es el jefe natural del grupo de trabajo y a la vez el símbolo de respaldo de la gerencia. No tiene que ser alguien del equipo de gestión institucional, pero deberá tener contacto permanente con la dirección. Mientras se hacen acuerdos y es elegido un líder, el coordinador tendrá esta responsabilidad.

**El Secretario:** Manejará toda la documentación generada dentro del Círculo y dará cuenta de las actas de cada reunión y los acuerdos establecidos. Recibirá y enviará correspondencia, de ser necesario.

**El Asesor:** Aconseja a los Círculos y en particular a los líderes, sobre la manera como deben manejarse las reuniones, solucionar los problemas y hacer la presentación de los casos a la gerencia. El asesor asiste a todas las reuniones de los Círculos que le han sido asignados, se reúne en privado con sus líderes antes y después de cada reunión con el propósito de ayudarles a organizar y evaluar su progreso, y brinda su apoyo en lo que se refiera a material de estudio.

**El Experto:** Es aquel que por su conocimiento científico o técnico está facultado para dictaminar la factibilidad de la solución o medida propuesta por el Círculo de Calidad.

**El Facilitador:** Sirve como un enlace o vía entre los Círculos y el resto de la institución. Otra responsabilidad es la de conseguir asesoría y capacitación para los miembros del Círculo. Consigue asistencia técnica externa cuando se requiera.

**El soporte:** Será la persona encargada de conseguir los recursos logísticos necesarios en el Círculo para cada reunión. Tendrá listos los recursos y materiales que el líder requiera para el adecuado desarrollo de la sesión, según las necesidades.

Estas responsabilidades pueden ser rotativas. De cualquier forma, todos los integrantes del Círculo de Calidad tendrán la misión de investigar las problemáticas planteadas en el equipo y generar posibles soluciones.

### Objetivos del Círculo de Calidad<sup>67</sup>

1. Propiciar un ambiente de colaboración y apoyo recíproco a favor del mejoramiento de los procesos operativos y de gestión.
2. Fortalecer el liderazgo de los niveles directivos y de supervisión.
3. Mejorar las relaciones humanas y el clima laboral.
4. Motivar y crear conciencia y orgullo por el trabajo bien hecho.
5. Concientizar a todo el personal sobre la necesidad de desarrollar acciones para mejorar la calidad.
6. Propiciar una mejor comunicación entre los trabajadores y los directivos o gerentes.
7. Dar a conocer los avances y obstáculos a vencer para lograr una mejora constante.

### Procesos<sup>68</sup>

- a. Identificación del problema
- b. Análisis del problema y recopilación de información
- c. Búsqueda de soluciones
- d. Selección de una solución
- e. Presentación de la solución a la gerencia
- f. Ejecución de la solución
- g. Evaluación de la solución

### Conducto Regular

<sup>67</sup> Fuente: ICTNET.es – [www.ictnet.es](http://www.ictnet.es)

<sup>68</sup> Ibidem

Las decisiones tomadas al interior de cada Círculo de Calidad y las propuestas allí generadas deberán ser presentadas así:

Las investigaciones y decisiones tomadas en cada uno de los Círculos de Calidad serán llevadas al Círculo de Calidad Central quien, a su vez, llevará un documento al Equipo de Gestión Institucional, que está conformado por el rector y sus coordinadores para que allí se tomen las decisiones.

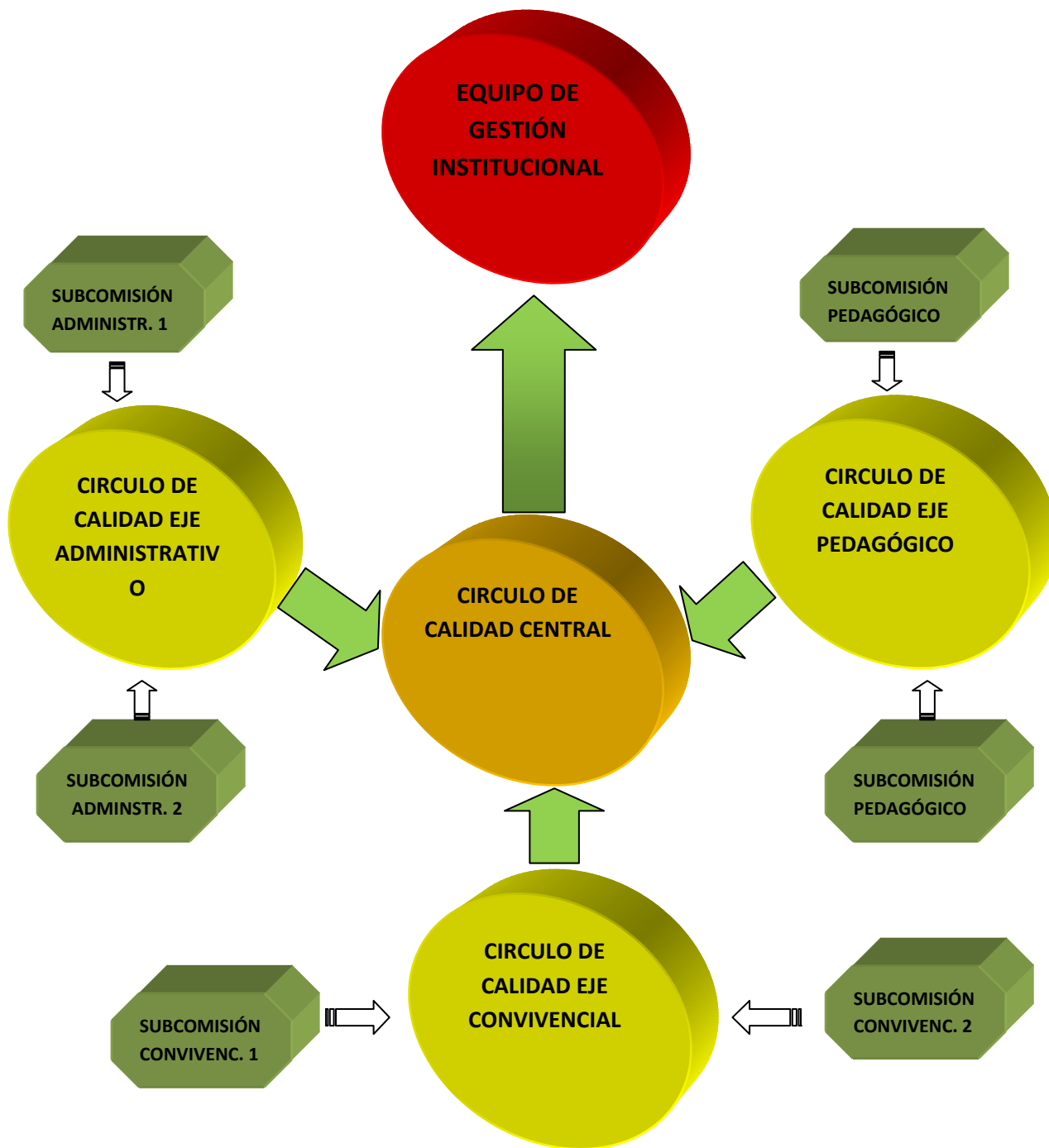


Figura 1. Conducto regular para la presentación y toma de decisiones

## CRONOGRAMA

| ACTIVIDAD   | FECHA      | RESPONSABLE           |
|---|------------|-----------------------|
| Presentación de proyecto y charla con directivas        | Julio      | Carlos Valencia       |
| Planeación charlas de presentación proyecto a comunidad | Agosto     | Carlos V. y directivo |
| Charlas de motivación a comunidad                       | Agosto     |                       |
| Formación círculos de calidad                           | Septiembre |                       |

## RECURSOS

### Humanos

Se intentará lograr el apoyo y participación activa y constante de toda la comunidad educativa, como principal recurso.

### Materiales

Durante el desarrollo de las tareas de los Círculos de Calidad, serán necesarios algunos equipos tecnológicos como computadores, videobeams, grabadoras, cámaras, papelería,... Estos implementos pueden ser conseguidos en calidad de préstamo en la institución, según las necesidades de cada equipo de trabajo.

### Financieros

Sería ideal, una vez iniciado el trabajo de los Círculos de Calidad, gestionar recursos económicos con la dirección de la institución o desde el nivel central, con la Secretaría de Educación.

## APOYOS

Cada Círculo de Calidad determinará sus necesidades de acuerdo con su área de desempeño y podrá recurrir a los Centros Administrativos de Educación Locales (CADEL) y a la misma comunidad, con el fin de encontrar personas aptas para lograr la asesoría que se requiere.

También se puede recurrir a las Juntas Administradoras Locales (JAL) y a las Juntas de Acción Comunal para lograr de esta manera establecer redes de apoyo y vincular a la comunidad directamente con la institución educativa.

## SEGUIMIENTO

Cada Círculo de Calidad será responsable por seguir de cerca, controlar y evaluar el impacto que las decisiones y soluciones adoptadas tienen en la institución, para determinar cambios de rumbo y ajustes que permitan sostener la organización con niveles de calidad.

## EVALUACIÓN

Será continua, integral y cualitativa, a través de la observación, el diálogo, la aplicación de encuestas.

Se hará atendiendo a los procesos. Una vez detectada una falencia, se entrará a considerar cada aspecto de los procesos vinculados a la misma, para hacer correcciones pertinentes.

La evaluación debe estar presente en todos los momentos del proceso de investigación y toma de decisiones y, como resultado final, deberá ser presentada al Círculo de Calidad Central por cada uno de los demás Círculos y por último, presentada a la plenaria de la comunidad educativa para enriquecerla con los aportes de ésta y escuchar sugerencias.

## PROPUESTAS EDUCATIVAS

### Estrategias para mejorar el ambiente escolar y lograr un Aprendizaje Efectivos

Marcela Domínguez Hernández  
Instituto Oviedo. León, México.



Marcela Domínguez Hernández.  
[marcedomih@hotmail.com](mailto:marcedomih@hotmail.com)

El problema con el que me encuentro frecuentemente en las instituciones educativas es el no aprendizaje y es lo que me pone a pensar y reflexionar y cuestionarme: ¿Qué estamos haciendo mal? Y creo que tiene una estrecha relación con el ambiente en el que ocurre el aprendizaje.

Mi institución es joven, tiene aproximadamente 5 años de ejercicio y actualmente cuenta con los siguientes niveles escolares: preescolar, primaria, secundaria y recientemente bachillerato.

Los grupos más numerosos se encuentran en secundaria, 1er. grado 12, 2º. 21 y 3º. 24.



#### Misión:

Formar personas integralmente, respetando las características propias del desarrollo evolutivo, propiciando un ambiente adecuado para el crecimiento y formación en el conocimiento, habilidades del pensamiento, actitudes y valores.

#### Visión:

Formar personas con alta calidad humana y académicas, con los conocimientos propios de la educación formal, creando un ambiente cálido y armónico donde cada uno de sus integrantes encuentre el espacio propicio para su desarrollo integral y crecimiento emocional y cognitivo.

Valores:

Sociabilidad, individualidad, creatividad.

Su ubicación se encuentra zona clase media, media alta, con una infraestructura adaptada para ser escuela.

Nuestros alumnos son personas que prefieren estar en escuelas pequeñas, que no se han podido adaptar a otras instituciones (la mayoría de ellos) y/o que se van integrando durante el transcurso del ciclo escolar.

Creo que esto genera un ambiente inestable, porque estamos en una constante adaptación a compañeros que entran o salen de la institución.

La metodología con la que se sugiere trabajar es el aprendizaje cooperativo, desarrollo de habilidades, didáctica afectiva.

## Estrategias:

Al inicio del ciclo escolar realizar una reunión con padres de familia para explicarles:

- Qué es el trabajo por competencias y como se evalúan las competencias.
- Cuáles son las competencias que se pretenden desarrollar, tanto del nivel secundaria, como de la materia en específico.
- Qué es el trabajo colaborativo.
- Explicarles que todos los trabajos se deben de realizar en el aula, y así no tendrán que reunirse fuera de las horas de clase.
- Qué es necesario tener una actitud positiva hacia el aprendizaje y que no lo vean como una obligación.
- Qué es indispensable fomentar los valores, para no generar distractores dentro del salón de clases.

Tener un medio de comunicación para comentar los avances o desarrollo de su hijo en clase durante el ciclo escolar:

- Reuniones en la escuela
- Llamadas telefónicas
- Correo electrónico

| CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES |   |   |
|---------------------------|---|---|
| Fecha de la reunión       | Actividades con padres de Familia   | Trabajo con los alumnos   |
| Inicio del ciclo escolar  | <p>Identificar que es lo que esperan los padres de familia de la institución.</p> <p>Explicar Metodología de Trabajo de la Materia.</p> <p>Identificar las causas del no aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Explicar la forma de evaluar para verificar que las competencias se están adquiriendo</p> | <p>Instrumento para definir estilos de aprendizaje.</p> <p>Aprender a llevar un Portafolio de Evidencias.</p> <p>Examen de Diagnóstico para identificar las habilidades de lectura, escritura, cálculos matemáticos.</p> <p>Definir los valores con los que trabajaremos y por qué es importante vivir de acuerdo a ellos</p> |
| Fin del 1er. mes          | <p>Informar del desempeño de sus hijos durante este periodo.</p>  | <p>Qué aprendan a autoevaluarse con honestidad, respetando los criterios de evaluación que se planteen al inicio del ciclo escolar y que al mismo tiempo sean acordes con las competencias que se pretendan desarrollar .</p>   |
| Fin 1er. Bimestre         | <p>Informar del resultado de la evaluación (calificación) de este periodo.</p> <p>Organizar alguna presentación de los trabajos de sus hijos para que observen los avances que se</p>   |   |

|                   |   |  |
|-------------------|---|--|
|                   | hayan tenido en el periodo y al mismo tiempo nos evalúen y den alguna sugerencia. |  |
| Fin 2°. Bimestre  | Informar del resultado de la evaluación (calificación) de este periodo.           |  |
| Fin 3er. Bimestre | Informar del resultado de la evaluación (calificación) de este periodo.           |  |
| Fin 4°. Bimestre  | Informar del resultado de la evaluación (calificación) de este periodo.           |  |
| Fin 5°. Bimestre  | Informar del resultado de la evaluación (calificación) de este periodo.           |  |
|                   | Retroalimentación   |  |

#### Monitoreo:

- Recopilar las calificaciones de los dos años anteriores (comienzo de la reforma), para comparar los de este ciclo escolar.
- Llevar una bitácora para llevar un control de los incidentes durante el ciclo escolar.
- Tener un expediente con los datos generales del alumnos y de sus padres, si presentan algún padecimiento, problema emocional (Divorcio padres, pérdida de algún familiar, etc.)
- Definir sus estilos de aprendizaje
- Control de asistencia de padres de familia a reuniones o contacto por cualquier otro medio. Así como los acuerdos a los que se llegó



## ACTIVIDADES Y EVENTOS

### Convocatorias 2009-2010

#### Pizarra Educativa

Si tienes algún evento que quieras publicar en este espacio, favor de remitir email a [fundacion@calidadpp.com](mailto:fundacion@calidadpp.com) indicando nombre del evento, lugar a desarrollarse, institución organizadora o sede, periodo de realización y sitio de internet para mayor información.

## AÑO 2009

### 23 Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa (RELME 23)

Santo Domingo (República Dominicana)

Fecha: 13 al 17 julio de 2009

[www.clame.org.mx](http://www.clame.org.mx)

### Diplomado en E-learning con Moodle y Recursos Open Source

Totalmente On-line

Disponible mas Cursos y Diplomados Profesionales

Fechas: Agosto del 2009

<http://www.net-learning.com.ar/cursos/index.php>

### XVII Congreso Colombiano de Matemáticas

Cali, Colombia

Fecha: 3 al 6 de agosto del 2009

[www.scm.org.co](http://www.scm.org.co)

### Taller Principios y Valores para la Sustentabilidad

Guadalajara, México

Fecha: 14 y 15 de Agosto del 2009

[www.guadalajara.gob.mx](http://www.guadalajara.gob.mx)

### I Encuentro Virtual Educa Perú Norte

Chimbote, Peru

Fecha: 02 y 03 de septiembre del 2009

<http://www.uladech.edu.pe/virtualeduca/index.php/bienvenida>

### 10ª International Conference Models in Developing Mathematics Education

Dresden, Alemania

"The Mathematics Education into the 21st Century Project" y University of Applied Sciences, Dresden

Fecha: 11 al 17 de Septiembre de 2009

### IV Seminario Internacional de Investigación en Educación Matemática

Taguatinga – DF- Brasil

Fecha: 25 al 28 de octubre del 2009.

[www.sbem.com.br](http://www.sbem.com.br)

### V Congreso Internacional de EducaRed

Madrid, España

Fecha: 26, 27 y 28 de noviembre del 2009

[www.educared.net/congreso](http://www.educared.net/congreso)

## AÑO 2010

**8º International Conference on Teaching Statistics (ICOTS 8)**

Ljubljana, Eslovenia

Universidad Nacional de Luján

Fecha: 11 al 16 de Julio, 2010

<http://icots8.org/>

## AÑO 2011

**XIII Conferencia Iberoamericana de Educación Matemática (XIII CIAEM)**

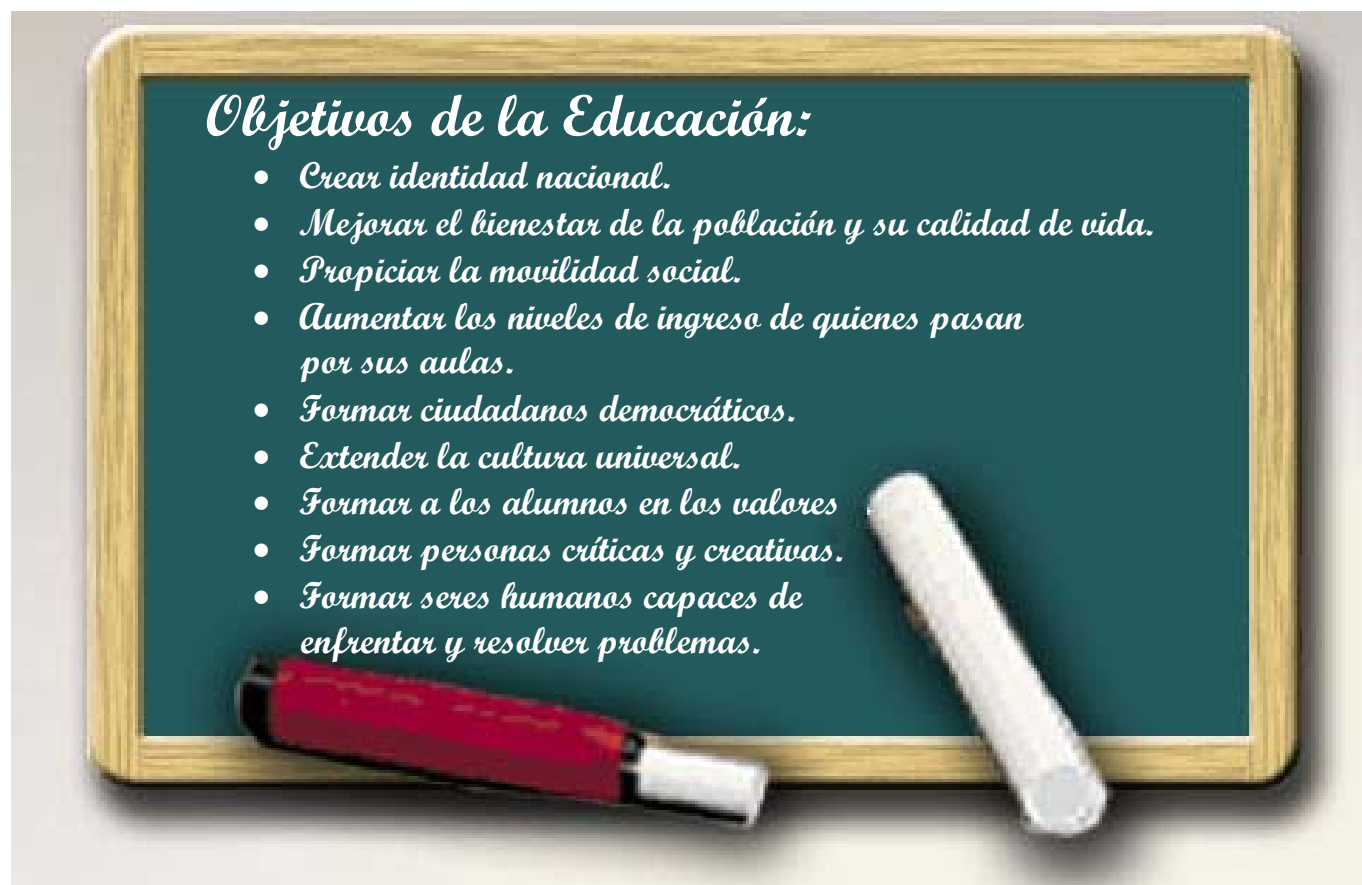
Recife. Brasil

Comité Interamericano de Educación Matemática.

Fecha: 26 al 29 de junio de 2011

<http://www.ce.ufpe.br/ciaem2011>

## PIZARRAS PARA REFLEXIONAR



## PIZARRAS PARA REFLEXIONAR

