

Escenarios de la educación secundaria en el estado de Veracruz

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión
(Coordinadora)



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial



Biblioteca Digital
de Humanidades

Universidad Veracruzana

Dra. Sara Deifilia Ladrón de Guevara González
Rectoría

Dra. María Magdalena Hernández Alarcón
Secretaría Académica

Mtro. Salvador Francisco Tapia Spinoso
Secretaría de Administración y Finanzas

Dr. Octavio Agustín Ochoa Contreras
Secretario de Desarrollo Institucional

Dr. Édgar García Valencia
Dirección Editorial

Mtro. José Luis Martínez Suárez
Dirección General del Área Académica de Humanidades

Escenarios de la educación secundaria en el estado de Veracruz

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión

ISBN: 978-607-502-827-9

Primera edición, 2020

Coordinación editorial: César González

Corrección de estilo: Claudia Domínguez Mejía

Diseño de portada: Héctor OPOCHMA López

Diagramación: Isaac Parra

D.R. © Biblioteca Digital de Humanidades

Área Académica de Humanidades

Edif. A de Rectoría Lomas del Estadio s/n, Col. Centro, Zona Universitaria

Xalapa, Veracruz, CP 91000

bdh@uv.mx

Tel. (228) 8 42 17 00, ext. 11174

D.R. © Universidad Veracruzana

Dirección Editorial

Nogueira núm. 7, Centro, CP 91000

Xalapa, Veracruz, México

Tels. 228 818 59 80; 228 818 13 88

direccioneditorial@uv.mx

<https://www.uv.mx/editorial>

Índice

Presentación	06
Prólogo	
<i>Bradley A. Levinson</i>	10
Parte I. Datos estadísticos y gestión administrativa en secundaria	
Reflexión crítica sobre las dimensiones y la distribución de las secundarias en Veracruz	12
<i>Miguel Casillas</i>	
Análisis estadístico sobre bases de datos en educación secundaria	23
<i>Juan Carlos Ortega Guerrero y Oliva Adela Rosales Rodríguez</i>	
Parte II. Reforma de la Educación Secundaria	
Reflexiones sobre el cambio en la educación secundaria a partir de la Reforma 2006	27
<i>Rebeca Reynoso Angulo</i>	
Un acercamiento a la realidad escolar de la orientación educativa en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria	35
<i>Elvia Dolores Castillo, Héctor Manuel Velázquez Barradas y Marco Alejandro Martínez Casiano</i>	
La Reforma de la Educación Secundaria 2006. Una mirada de los profesores de telesecundaria	43
<i>Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión</i>	
Parte III. Violencia en la secundaria	
La violencia en las escuelas. El caso de tres escuelas secundarias de la ciudad de Xalapa	53
<i>Francisco Sánchez Herrera</i>	
La percepción de la violencia por parte de los alumnos de educación secundaria	63
<i>Joaquín Miranda Portilla</i>	
Parte IV. Resultados de la prueba ENLACE y otras perspectivas educativas	
Los resultados de la prueba ENLACE en el estado de Veracruz	73
<i>Jorge Vaca Uribe</i>	
La narrativa histórica en el aprendizaje de la Historia en secundaria	79
<i>Ricardo Teodoro Alejándrez</i>	
Clases de Español y apropiación de TIC en una telesecundaria indígena de Veracruz	88
<i>Amanda Cano Ruiz y Jorge E. Vaca Uribe</i>	
Investigación internacional sobre directores de secundaria exitosos: documentación de casos en Xalapa	95
<i>Magdalena Flores Márquez</i>	

Parte V. Adolescentes, juventudes y cosmovisiones en secundaria

Juventudes e interculturalidad. Reflexiones para pensar la educación en secundaria	104
<i>Genaro Aguirre Aguilar</i>	
La cosmovisión en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación secundaria	114
<i>Violeta Denis Jiménez Lobatos</i>	
Los estudiantes y su mirada a la escuela telesecundaria	128
<i>Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión</i>	

Presentación

Desde sus inicios, la educación secundaria trató de responder a las necesidades sociales de la segunda mitad del siglo XIX. En su quehacer existen cambios importantes como lo son los procesos de reformas educativas, planes de estudio, mapas curriculares, métodos de enseñanza-aprendizaje, enfoques, enfoques pedagógicos de trabajo, dinámicas y estrategias para los educandos, etcétera. Sin embargo, presenta numerosas problemáticas que resulta importante visualizar.

Un espacio para el diálogo de quienes estamos interesados en la investigación educativa son los congresos y foros regionales que organiza periódicamente el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), donde investigadores destacados se reúnen para discutir sobre los diferentes campos y problemáticas de la educación en nuestro país. Entre febrero y junio de 2011, la Universidad Veracruzana a través de la Facultad de Pedagogía-Región Veracruz –en ese entonces bajo la dirección de Cristina Miranda– fue sede de los foros regionales, en los cuales, entre otras actividades, se dio cita un grupo de investigadores preocupados por la educación secundaria a nivel estatal y a nivel nacional, quienes presentaron una serie de conferencias magistrales y ponencias, varias de las cuales se han compilado aquí para la conformación del presente libro.

Es importante destacar que algunos de los trabajos aquí expuestos fueron transcritos por la compiladora de la obra tal cual se presentaron en los foros, este es el caso de las ponencias de Miguel Ángel Casillas Alvarado, Jorge Vaca Uribe, Rebeca Ángulo Reynoso y Ricardo Teodoro Alejandrez. En el resto de los casos, cada autor trabajó en su capítulo de manera individual.

Entre los temas tratados durante los foros se encuentran: la Reforma de la Educación Secundaria 2006, las dimensiones y distribución de las telesecundarias en México, la formación de profesores de educación secundaria, violencia en los espacios educativos, entre otros. Todos ellos tratados con diversos abordajes metodológicos, corrientes teóricas, enfoques disciplinarios, interpretativos, subjetivistas y simbólicos en la educación que permiten la reflexión desde distintas lentes. Tomando en cuenta esta diversidad de temáticas, se encontró pertinente organizar el libro en cinco apartados: I. Datos estadísticos y gestión administrativa en secundaria; II. Reforma de la Educación Secundaria; III. Violencia en la secundaria; IV. Resultados de la prueba ENLACE y otras perspectivas educativas, y V. Adolescentes, juventudes y cosmovisiones en secundaria.

Parte I. Datos estadísticos y gestión administrativa en secundaria

Miguel Ángel Casillas Alvarado, en “Reflexión crítica sobre las dimensiones y la distribución de las secundarias en Veracruz”, evidencia la situación de la secundaria en el país al mostrar algunas características de los estudiantes y sus condiciones socioeconómicas, así como de los directivos. A partir de los datos presentados, el autor reconoce la importancia de la secundaria como pieza clave del sistema educativo mexicano para continuar con estudios de

bachillerato y educación superior, pero también concluye que la secundaria es el nivel educativo más desatendido y con insuficientes condiciones de trabajo, infraestructura limitada y un escaso número de profesores.

Juan Carlos Ortega Guerrero y Olivia Adela Rosales Rodríguez, en “Análisis estadístico sobre bases de datos en educación secundaria”, muestran el desarrollo de un modelo informático por parte de los investigadores del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (IIE), capaz de organizar y clasificar diferentes tipos de datos cualitativos y cuantitativos, y nos explican el proceso de recopilación de la información. Este modelo, de gran utilidad, ha dado la pauta para implementar diferentes bases de datos como el Diagnóstico de resultados de la prueba ENLACE para el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) o el de Trayectoria y experiencia escolar de los estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana (UV).

Para cerrar esta primera parte, Magdalena Flores Márquez en “Investigación internacional sobre directores de secundaria exitosos: documentación de casos en Xalapa” se interesó por caracterizar un perfil de este tipo de director a partir de la documentación de tres escuelas secundarias públicas de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Para ello, se planteó el problema de investigación bajo la pregunta: ¿Qué elementos contribuirían a caracterizar un perfil de buenas prácticas educativas en un director considerado como exitoso en tres escuelas públicas secundarias de Xalapa, Veracruz, que nos permitan comprender o interpretar la complejidad misma de lo que se considera como exitoso? La metodología empleada incorporó enfoques tanto cuantitativos como cualitativos con una visión multiperspectiva, a través del estudio de casos combinado con métodos de estudio de sitios múltiples. Se utilizaron las técnicas de observación, aplicación de encuestas, realización de diversos tipos de entrevista, acopio de evidencias y otras formas de documentación.

Parte II. Reforma de la Educación Secundaria

Rebeca Ángulo Reynoso escribe “Reflexiones sobre el cambio en la educación secundaria a partir de la Reforma 2006”, donde expone que, pese a las garantías de la ley en el papel, hay evidencias suficientes para afirmar que nuestro sistema educativo no ha logrado ofrecer acceso universal al último tramo de escolaridad básica, ya que una proporción importante de quienes ingresan a la secundaria abandona sus estudios antes de concluirlos. Los logros de aprendizaje están muy por debajo de las expectativas que el propio sistema se ha planteado (muchos aprenden poco y muy pocos logran niveles de excelencia, acentuando la de por sí marcada desigualdad entre grupos sociales).

El texto de Elvia Dolores Castillo, Héctor Manuel Velázquez y Marco Alejandro Martínez titulado “Un acercamiento a la realidad escolar de la orientación educativa en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria” está centrado en la materia Orientación y tutoría, que el Plan de Estudios 2006 contempla como un espacio destinado al diálogo constante entre el tutor y el alumno, con la finalidad de coadyuvar en la formulación de un proyecto de vida comprometido con su realización personal y con miras a “profesionalizar cada vez más al orientador”.

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión en “La Reforma de la Educación Secundaria 2006. Una mirada de los profesores de telesecundaria” ofrece, como el título lo dice, las percepciones de los profesores con la implementación de la Reforma Educativa. La muestra incluyó a docentes de telesecundarias de comunidades marginadas del estado de Veracruz: en la zona norte del estado – Tuxpan, Poza Rica y Papantla– se encuestaron a 51 docentes; de la zona centro –Orizaba, Córdoba, Perote, Las Vigas, Xalapa, Coatepec, Actopan y Veracruz– se encuestaron a 173; en la zona sur –en los municipios de Coatzacoalcos y en Villa Aldama– se encuestaron a 18 docentes; conformando un total de 242. La técnica de la entrevista se aplicó a 30 profesores frente a grupo, lo que ayudó a capturar las impresiones más precisas sobre la Reforma Educativa.

Parte III. Violencia en la secundaria

Francisco Sánchez Herrera escribe “La violencia en las escuelas. El caso de tres escuelas secundarias de la ciudad de Xalapa”, presenta los resultados de la investigación realizada durante el ciclo escolar 2009-2010, en función del alza en el número de casos reportados como violentos ese periodo. El estudio utilizó una metodología mixta debido a que los propósitos eran comprender la violencia en la escuela, las modalidades en que éstas se presentan, elaborar un registro de los índices de frecuencia de los actos de violencia más repetitivos, definir las causas y analizar los programas que se han creado para combatir este fenómeno.

Joaquín Miranda Portilla, en “La percepción de la violencia por parte de los alumnos de educación secundaria”, mide las variables para poder hacer una descripción en los términos esperados con la mayor precisión posible. Analiza los factores y formas de violencia en el aula en alumnos de diferentes niveles socioeconómicos, edades, sexo y otras variables. Finalmente, el autor mide la dependencia que existe entre la práctica de violencia en el aula, de las escuelas y los alumnos, y cómo dicha violencia inhibe el desarrollo humano de los estudiantes.

Parte IV. Resultados de la prueba ENLACE y otras perspectivas educativas

Jorge Vaca Uribe, en “Los resultados de la prueba ENLACE en el estado de Veracruz”, expone los productos de la investigación “Los lectores y sus contextos”, principalmente en lo que se refiere a los resultados de los estudiantes en evaluaciones de lectura y matemáticas, similares a las de la prueba PISA (Programme for International Student Assessment) del año 2000. Dicho reporte sistematiza datos sobre cuestiones que tienen que ver con la evaluación estandarizada, específicamente con las competencias de lectura y matemáticas.

Ricardo Teodoro Alejándrez, en “La narrativa histórica en el aprendizaje de la Historia en secundaria”, trae a discusión los problemas de acoplar los conocimientos previos de los alumnos (que, al haber sido generados en la primaria, son muy concretos) y orientarlos hacia un esquema de formación más crítico y analítico que les permita madurar su pensamiento y dirigirlo hacia un estadio más inferencial y creativo, en particular los de la Historia.

Amanda Cano Ruiz y Jorge E. Vaca Uribe, en el texto “Clases de Español y apropiación de TIC en una telesecundaria indígena de Veracruz”, estudian la forma en que las TIC se insertan en la vida cotidiana de los sujetos en un determinado contexto educativo. Les interesa conocer cómo se logra interactuar con los recursos tecnológicos y transformar el uso prescrito o esperado, específicamente en una telesecundaria indígena de habla principalmente zoque-popoluca, ubicada en la Sierra de Santa Marta, municipio de Soteapan Veracruz.

Parte V. Adolescentes, juventudes y cosmovisiones en secundaria

Genaro Aguirre Aguilar, en “Juventudes e interculturalidad. Reflexiones para pensar la educación en secundaria”, se enfoca en la juventud mexicana como un constructo sociocultural que se inicia a los 12 años, en el que se desarrollan diversos procesos de ruptura física y emocional, las cuales repercuten en su desempeño escolar. Desde esta perspectiva, plantea la necesidad de nuevas formas de aprendizaje acopladas con el presente que viven los jóvenes en México.

Violeta Denis Lobatos, en “La cosmovisión en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación secundaria”, comparte parte de los resultados de su tesis de maestría *La cosmovisión indígena y su relación con la integración educativa. El caso de los adolescentes del albergue Telpochcalli de Coyutla, Veracruz* para reflexionar sobre la manera en que una forma particular de ver el mundo –la indígena– afecta los procesos de enseñanza-aprendizaje y la integración educativa.

Finalmente, el texto “Los estudiantes y su mirada a la escuela telesecundaria”, autoría de Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, es resultado de una investigación efectuada en escuelas de cuatro comunidades del estado de Veracruz: Comalapa, perteneciente al municipio de Zongolica –con características indígenas–; comunidad rural de Carrillo Puerto, municipio de Felipe Carrillo Puerto –con características campesinas–; Ixtaquilitla, municipio de Coscomatepec –con características rurales–; y el municipio de Xalapa –con características urbanas. El objetivo de este texto es mostrar las percepciones que los estudiantes tienen con respecto a su educación.

PRÓLOGO

*Bradley A. Levinson
Indiana University
brlevins@indiana.edu*

Son muy pocos los que cuestionan la creciente importancia que tiene la educación secundaria en la época actual. Hoy más que nunca, en medio de la globalización, los jóvenes necesitan métodos de enseñanza sofisticados y atractivos que les permitan navegar en el complejo entorno social, moral y tecnológico del mundo moderno y recapturar el entusiasmo, interés y, ¿por qué no decirlo?, asombro que debe inspirar la educación. Lo ideal sería que las escuelas les puedan proveer a los jóvenes las herramientas necesarias para navegar en este nuevo entorno. Sin embargo, lamentablemente, las escuelas y los sistemas escolares en América Latina aún reflejan los imperativos burocráticos y estatales de un tiempo pasado. Con escasas excepciones –reflejo tal cual de las pautas de inequidad vigentes– las escuelas siguen impartiendo conocimientos estandarizados por medios autoritarios.

¿Y por qué no se ha podido construir una secundaria en América Latina que realmente atienda los intereses y las necesidades de los jóvenes de la región? ¿Por qué fallan las reformas, y por qué sigue habiendo una brecha tan abismal entre la expectativa del joven y la oferta de la escuela? Son muchas las respuestas y las explicaciones, que van desde lo individual (“muchos maestros no quieren cambiar de actitud”) hasta lo institucional y estructural (“el sindicato pone trabas”, “el gobierno nada más simula la reforma”, “la globalización nos jode”). Algo de verdad tendrán todas, seguramente, pero aún no nos indican el camino.

Sigue existiendo la necesidad urgente de construir una secundaria **con sentido** para los jóvenes que ahí estudian. Se trata de reducir la brecha que existe entre formas de cultura juvenil y cultura docente escolar; de seguir buscando concretar esa apuesta principal de las últimas reformas: poner al estudiante y sus conocimientos al centro del proceso de aprendizaje en la escuela. Sin embargo, sabemos que los supuestos arraigados no mueren tan fácilmente. Se siguen privilegiando formas didácticas del conocimiento, y formas de trato, que poco tienen que ver con la experiencia cotidiana de los jóvenes en la secundaria; mientras tanto, se siguen desentendiendo, menospreciando las formas de conocimiento y trato que sí le dan sentido a la vida juvenil.

A pesar de las reformas posteriores, la Reforma de la Escuela Secundaria (RES) de 2006 sigue pendiente y vigente. Aquella reforma sentó las bases de un nuevo currículo y nuevas formas de pedagogía a los que se les han dado continuidad las últimas reformas. Tenía muchas propuestas –como el abrir un espacio de Orientación y Tutoría, o el valorar la interculturalidad transversalmente– que valen la pena cuestionar, rescatar o refinar. Y esto es precisamente lo que

nos ofrece este libro tan valioso de Dorantes Carrión y sus colaboradores. Nos regala una visión fresca de los procesos y condiciones de reforma desde el estado de Veracruz, un estado que nos abruma con su diversidad y complejidad, pero que no por tanto deja de compartir algunos rasgos y desafíos en común con otras entidades de la república.

He aquí una pequeña muestra de la riqueza de reflexiones que contiene este libro. El panorama más amplio de la problemática nos lo ofrece Casillas, quien al destacar la falta de atención debida por las autoridades y la persistencia de inequidades fuertes, concluye: “La secundaria no ha evolucionado suficientemente rápido en su expansión y modernización debido a sus insuficientes condiciones de trabajo, su muy limitada infraestructura y el escaso número de profesores”. Del estudio de Cano Ruiz y Vaca Uribe, comprendemos que “la **idea de control** del aprendizaje (y de la enseñanza) es tan fuerte que no permite nuevas formas de organización didáctica que lleven hacia una mayor participación de docentes y alumnos”. De Dolores Castillo y sus coautores recibimos un análisis detallado de cómo y por qué una hora de Orientación y Tutoría a la semana no es suficiente para atender las exigencias existenciales de los jóvenes en la secundaria. Al contrario, “proponemos que la Orientación se rescate como una práctica inherente a los procesos educativos que genera la escuela secundaria, y no exclusivamente se confine a ocupar un espacio curricular de una hora a la semana”.

Asimismo, Dorantes Carrión parte de las condiciones precarias de las telesecundarias de la entidad para plantear una crítica más generalizada de la reforma: la pésima preparación de los docentes para recibir y comprender las nuevas propuestas de la reforma, debido a la mala calidad e insuficiente duración de los “cursos de actualización del magisterio”. Con Jiménez Lobatos y Aguirre Aguilar, entramos al tema de la diversidad y la interculturalidad, pieza clave, pero poca realizada de la reforma, sobre todo en un estado tan heterogéneo como lo es Veracruz. Bien resume Aguirre Aguilar cuando dice: “Centrémonos en un valor: la dignidad. Reflexionemos en torno a ella y favorezcamos desde lo intercultural los procesos que den fortalezas a una condición que debiera ser humana, pero pareciera en tiempos nebulosos como los vividos que permanece desdibujada, por no decir anulada por un individualismo producto de esta sociedad que niega lo común y el bienestar de los sujetos”.

La riqueza y el valor de este libro se muestran en la gama de temas pertinentes que aborda, que aparte de lo ya señalado también incluye: cómo los maestros se apropian de las TIC para enseñar el español; cómo se concibe a la violencia en la secundaria y cómo la experimentan los jóvenes y docentes; los resultados tan variados de la prueba ENLACE en la entidad; la documentación de los directores exitosos de la entidad (valga la buena noticia); y las maneras de enseñar la Historia a través de la narración histórica. En fin, un libro que nos ofrece muchas pistas para seguir cuestionando, criticando y trabajando las reformas hasta realizar esa secundaria tan anhelada **con sentido** para los jóvenes mexicanos.

Parte I

Datos estadísticos y gestión administrativa en secundaria

Reflexión crítica sobre las dimensiones y la distribución de las secundarias en Veracruz

Miguel Casillas

Universidad Veracruzana

mcasillas@uv.mx

Normalmente realizo investigación sobre educación superior, durante mucho tiempo me he dedicado a investigar las características de los estudiantes y sus procesos de socialización, y las estructuras y políticas universitarias. Sin embargo, algunos investigadores también hemos revisado asuntos que competen a la educación básica pues tenemos interés por conocer los procesos de socialización y las experiencias escolares previas de los estudiantes universitarios. Con base en el último reporte, realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)¹ pude realizar el presente artículo, el cual, aunque implica la mirada de un investigador dedicado a cuestiones de educación superior, no desmerecen sus apreciaciones para este otro nivel educativo. Todas las cifras y cuadros, salvo indicación en contrario, derivan del *Panorama Educativo de México* (2015).²

La exposición la he dividido en dos partes. La primera es una perspectiva que va de lo general a lo particular; es decir, de la secundaria a la telesecundaria, con la finalidad de evidenciar cómo está la secundaria en el país. Después se mencionará cuál es la estructura de la secundaria en Veracruz, observando algunas características de los estudiantes y sus condiciones socioeconómicas, así como de los directivos.

Más allá de la definición constitucional que establece que la secundaria integra junto con la primaria y el preescolar el subsistema de educación básica, la educación secundaria se debate todavía en un nivel híbrido, jaloneado entre la primaria y la educación superior. Nació como parte del sistema de educación superior y era atendido por las universidades. Paulatinamente, después de los años 60, se fue separando hasta quedar como un sistema aparte en los años 80.

En el periodo 2014-2015, la educación básica en México atiende a casi 26 millones de niños y jóvenes en un sistema predominantemente público. El esfuerzo que realiza el Estado mexicano en cuestiones educativas es gigantesco, si lo comparamos con otros países destaca el volumen y el tamaño del sistema. En la educación básica trabajan 1 212 115 docentes en 228 200 escuelas,³ tal y como se observa en la siguiente tabla.

1. Héctor Robles y Mónica Pérez (Coords.), *Panorama Educativo de México*, México, INEE, 2015.

2. H. Robles y M. Pérez, *op. cit.*

3. *Idem.*

Tabla 1. Total de alumnos, profesores y escuelas en el Sistema Educativo Nacional al inicio del ciclo escolar 2014-2015.

Nacional			
	Alumnos	Profesores	Escuelas
Secundaria	6 825 046	408 252	38 604
	26.3%	33.7%	16.9%
General	3 440 495	227 531	11 901
	50.4%	55.7%	30.8%
Técnica	1 882 674	101 499	4 685
	27.6%	24.9%	12.1%
Telesecundaria	1 433 818	72 258	18 592
	21.0%	17.7%	48.2%
Trabajadores	26 698	3 040	250
	0.4%	0.7%	0.6%
Comunitaria	41 361	3 924	3 176
	0.6%	1.0%	8.2%

Fuente: Robles y Pérez, 2015, p. 50.

Del total de la educación básica, la cuarta parte la conforman estudiantes de secundaria, poco más de 6.5 millones de jóvenes. Más de 400 mil docentes trabajan en este nivel.

La mitad de los estudiantes de secundaria asisten a una secundaria general y casi el 28% a una secundaria técnica. Sólo una quinta parte del total de estudiantes de secundaria está en una telesecundaria; a nivel nacional suman 1 433 818 jóvenes.

Dada su extensión geográfica, su antigüedad y su condición dominante en el campo de las escuelas secundarias, el modelo de la secundaria general funciona como representación dominante: en la que cada hora es destinada a una materia, que a su vez es impartida por un profesor diferente; por eso se explica que tengan al 56% de los profesores. Además, en las secundarias generales y técnicas no son infrecuentes los talleres, laboratorios, centros de cómputo, espacios deportivos y biblioteca escolar. Para el sentido común, en la mente de las autoridades y de los investigadores, cuando se habla de secundaria se piensa de manera uniforme en el modelo de las secundarias generales y técnicas.

En contraste, la modalidad de secundaria con la que vamos a estar comparando constantemente es la telesecundaria, la cual atiende al 21% de la matrícula, pero sólo comprende al 17.7% de los profesores.

Observemos un poco la diferencia. La secundaria general tiene un modelo de enseñanza que destina un profesor para cada materia. La telesecundaria, por su parte, se muestra en desventaja al tener uno o dos profesores que atienden en general todas las materias, más aún, existen casos en que un sólo profesor atiende a veces los tres grupos con todas las materias. Son claramen-

te ejemplos de desigualdad en términos de recursos económicos, humanos, de recursos invertidos a estas modalidades educativas.

Las secundarias generales en términos normales se ubican en zonas de baja marginalidad, es decir, sectores medios, urbanos, dotados de servicios, que tienen un determinado tipo de vivienda, de alimentación, de expectativas y de configuraciones intelectuales. En el caso contrario, la telesecundaria en las zonas urbanas y rurales atiende predominantemente a la población de alta marginalidad. Las secundarias generales son grandes, están dotadas de recursos y nos funcionan a todos como puntos de referencia. Existe una tendencia para que atiendan predominantemente a sectores medios o altos, mientras que la telesecundaria es para los más pobres, para los sectores más desprotegidos de las poblaciones urbanas y rurales de nuestro país. Y esto para el sentido común resulta normal, como si formara parte natural de las cosas.

Esta situación resulta paradójica y contraria a cualquier sentido de equidad social. Los sectores sociales que menos tienen, los más desprotegidos, son a los que les asignan la educación menos dotada en términos de servicios y de recursos: las telesecundarias están formando parte de este circuito de educación precaria del que ya alertaba el profesor Olac Fuentes Molinar⁴ y del que hemos hablado antes desde la perspectiva de la educación superior:

El Circuito de Educación Precaria está constituido por un conjunto de instituciones educativas que no cumplen con suficientes condiciones y criterios de operación de calidad. En ellas, los resultados en la experiencia escolar (el grado y la densidad de los aprendizajes, el valor real y simbólico de los certificados) son inferiores a los del promedio, pues colocan a sus egresados en situación de desventaja frente a los egresados de instituciones de calidad reconocida, inhiben sus posibilidades para dar continuidad a sus estudios y para incorporarse con buenas condiciones al mercado de trabajo.⁵

En el caso de Veracruz, la secundaria atiende a más de 400 000 estudiantes en poco más de 3 000 escuelas (ver tabla 2). Ello hace que en la entidad la administración y los servicios educativos para la secundaria sean un proceso masivo y de muy difícil atención. A diferencia del resto del país, en Veracruz la telesecundaria es el modelo educativo más numeroso, esa es una de sus grandes peculiaridades.

4. Alejandro Espinosa, "Persiste la desigualdad en la calidad educativa: Olac Fuentes Molinar" (entrevista a Olac Fuentes), *Universo. El periódico de los universitarios*, 12 de noviembre de 2007, n. 289, p. 13, y Rodrigo Vera, "La dupla Calderón-Gordillo y el desastre educativo" (entrevista a Olac Fuentes), *Proceso*, 17 diciembre 2012, n. 1885, p. 9.

5. Miguel Ángel Casillas, Juan Carlos Ortega y Verónica Ortiz, "El circuito de educación precaria en México: una imagen del 2010". *Revista de la Educación Superior*, (173), XLIV(1), enero-marzo de 2015, p. 52.

Tabla 2. Total de alumnos, profesores y escuelas en el sistema educativo de Veracruz al inicio del ciclo escolar 2014-2015

Veracruz			
	Alumnos	Profesores	Escuelas
Secundaria	443 013	25 660	3 359
	27.0%	28.7%	16.2%
General	141 687	10 175	702
	31.9%	39.7%	20.9%
Técnica	88 274	4 860	232
	19.9%	18.9%	6.9%
Telesecundaria	213 052	10 626	2 425
	48.1%	41.4%	72.2%

Fuente: SEP, 2015, p. 106.

En Veracruz tenemos 443 013 alumnos en secundaria, 31.9% de la población de estudiantes ubicada en las secundarias generales, pero el 48.1% en las telesecundarias: más de 200 mil estudiantes dispersos en pequeñas escuelas a lo largo de la geografía veracruzana. Esto puede explicarse quizá por la naturaleza con que se distribuye la población en la entidad, en donde tenemos un sistema de ciudades medias y uno de comunidades rurales marginales, aisladas: tenemos 16 876 comunidades menores de 249 habitantes,⁶ eso hace que Veracruz sea un estado muy peculiar, a diferencia del estado Colima que concentra casi toda su población en una ciudad. Lo mismo ocurre en el estado de Nayarit o en Tlaxcala. En el caso de Puebla, aunque sea un estado de gran dimensión, la población se distribuye en unas cuantas ciudades, aun cuando haya pueblos indígenas y rurales, no hay esta dispersión geográfica que ocurre en Veracruz. Sin embargo, otros estados grandes geográficamente, de muchas comunidades marginadas y poblaciones dispersas como Sinaloa, Tamaulipas o Jalisco no han optado por el modelo de telesecundarias para alcanzar una alta cobertura escolar. Oaxaca y sobre todo Veracruz han sostenido una política pública privilegiando el modelo de telesecundarias, pues es un producto bastante barato económicamente, eficiente para el intercambio político, aunque con resultados educacionales desastrosos.

A diferencia de otras entidades federativas, en Veracruz se ha apostado porque la telesecundaria sea el modelo mayoritario para atender a la población estudiantil; pero esta es una apuesta demagógica, pues se ofrece una educación que no permite la construcción de los conocimientos básicos de este nivel y sus resultados escolares son muy pobres. Es un modelo que fue innovador en

6. Miguel Cervera y J. Walter Rangel, "Distribución de la población por tamaño de localidad y su relación con el medio ambiente" (Ponencia presentada en el marco del Seminario-taller Información para la toma de decisiones: Población y Medio Ambiente en el Colegio de México), 2015. Consultado el 15 de febrero de 2016, <http://www.inegi.org.mx/eventos/2015/Poblacion/doc/p-WalterRangel.pdf>

su momento y sin embargo requiere de muchos apoyos para hacerlo realmente eficiente, con resultados efectivos para el estudiantado.

En este mismo sentido, podemos observar que la desigualdad entre secundarias generales y telesecundarias es muy evidente. Por ejemplo, en las primeras, si dividimos el número de alumnos entre el número de profesores tendremos como resultado un aproximado a 14 alumnos por profesores, mientras que en la telesecundaria tendríamos 20 alumnos por profesor. La tarea docente es mayor, aunado a todas las demás carencias y a que las familias colaboran poco en su formación.

Quiero resaltar que esta no es una condición generalizada en el país, más bien responde a las decisiones de política educativa y de proyectos de desarrollos que se han tomado: en Veracruz la educación no es una prioridad para la política pública. Si en general en nuestro país se invierten escasos recursos para la educación secundaria, en nuestro estado la situación es todavía más grave. Estamos ante uno de los casos de mayor pobreza y de menor atención pública por parte de los propios gobiernos estatales.

Algunos de los datos con los que contamos para determinar las características de los alumnos de estos niveles educativos son la edad, la cual fluctúa alrededor de los 15 años; y el hecho de que la telesecundaria tiende a subir, en general, la proporción de mujeres frente a la de hombres. Referente a las condiciones de estudio hay una pregunta: ¿qué tanto los padres ayudan a resolver dudas de la escuela o hacer la tarea? A este respecto podemos observar en la siguiente tabla que no hay grandes diferencias, mientras que un 40.6% es el promedio nacional, en la telesecundaria es de 37.2% y en la privada es de 45.9%.

17

17

Tabla 3. Perfil de los estudiantes de 3° de secundaria por tipo de escuela (2015)

Características	Variables	Nacional		Tipo de escuela											
		%	absol.	%	absol.	%	absol.	%	absol.	%	absol.	%	absol.		
Etnicidad	Sexo	52.0*	10 150	49.3	10 150	52.0*	10 150	52.0*	10 150	52.0*	10 150	52.0*	10 150	52.0*	10 150
	Grupos étnicos	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300
Preparación y apoyo	¿Aprender en casa?	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300
	¿Ayuda a resolver dudas de la escuela o hacer la tarea?	40.6*	81 200	37.2*	74 400	45.9*	91 800	37.2*	74 400	45.9*	91 800	37.2*	74 400	45.9*	91 800
	¿Ayuda a comprar materiales de estudio?	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300
	¿Ayuda a pagar los gastos de transporte?	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300
	¿Ayuda a pagar los gastos de alimentación?	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300
¿Qué tanto ayuda a resolver dudas de la escuela o hacer la tarea?	Siempre	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300
	A menudo	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300
	Algunas veces	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300
	Raramente	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300
	Nunca	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300
	Siempre	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300
	A menudo	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300
	Algunas veces	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300
	Raramente	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300
	Nunca	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300
¿Qué tanto ayuda a resolver dudas de la escuela o hacer la tarea?	Siempre	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300
	Nunca	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300
¿Qué tanto ayuda a resolver dudas de la escuela o hacer la tarea?	Siempre	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300
	Nunca	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300	10.0*	20 300

Fuente: Robles y Pérez, 2015, p. 193.

Si le preguntamos al secretario de Educación cómo es una secundaria, seguramente él pensará en la que él estudió, ¿no?, el Instituto México o algunos de estos institutos católicos de la Ciudad de México. Este ejercicio funciona como representación de la secundaria, ¿qué tanto se parece esa representación a las telesecundarias nuestras?, ¿qué tan capaces son los funcionarios para advertir las condiciones educativas mayoritarias en el país? Porque está inscrito en el orden de las desigualdades sociales que las clases medias y altas vayan a la educación privada, sus papás estén más dotados de capital cultural lo que los hace partícipes de las tareas de sus hijos; mientras que en los sectores de clases populares y marginales esta participación se vuelve más complicada.

La película *Ser y tener*, del director Nicolas Philibert, puede servir de ejemplo para ilustrar lo dicho. Se trata de un estudio etnográfico que se hace en una escuela primaria de un campo francés. En una escena, un niño, perteneciente a una familia que se dedica a la ordeña de vacas, se encuentra realizando su tarea escolar, cuando la familia se reúne para explicarle la multiplicación, unos dicen una cosa y otros otra, y todos con resultados falsos. Entonces el niño, hartado de la situación dice: "¡Basta, cállense todos ustedes que yo hago la tarea solito para no equivocarme!".

Preguntémosnos ahora qué sucede en las zonas donde están las escuelas telesecundarias, ¿cómo son los papás de los alumnos?, ¿cuáles son las herramientas culturales que tienen para ayudarlos en sus tareas? La respuesta estadística enunciaría solamente la cantidad de padres que participan, mas no la calidad de dicha intervención.

Ante tal menoscabo, los alumnos de telesecundaria desarrollan procesos de autoaprendizaje para sobrevivir en ese ambiente. A diferencia de los estudiantes de escuelas privadas, son más aplicados y dedican más horas a estudiar o hacer tarea, destacando como el grupo de estudiantes que más horas leen al día. Sin embargo, sus condiciones de marginalidad anulan esta relativa ventaja.

Sin embargo, la media nacional refleja que un 9.2% del total de estudiantes han repetido un año de primaria, y sólo un 6% en el sector privado.⁷ Es decir, los estudiantes en las escuelas privadas tienen trayectorias continuas.

Cuando hablamos, entonces, de la educación secundaria como una sola cosa estamos omitiendo este tipo de consideraciones. Si queremos hacer estudios y procesos de intervención en dichas escuelas, tendríamos que reconocer quiénes son los alumnos, cuáles son sus características, sus marcas de identidad a lo largo de su trayectoria escolar.

Otro dato revelador es la diferencia en las expectativas sociales. Mientras que el 78.6% de los estudiantes de secundaria general dicen que tienen una expectativa de llegar a la licenciatura o al posgrado, en contraste sólo el 62.8% de los estudiantes de telesecundaria tiene esa expectativa: ¡es bajísimo! Los estudiantes de telesecundaria tienen interiorizados el destino social que tienen enfrente, ellos mismos

7. Robles y Pérez, op. cit.

suponen que no van a llegar a la educación superior. Apenas la mitad de ellos tienen el deseo aspiracional de llegar. En el caso de las escuelas privadas es el 88.7%. Todo esto expresa cómo las desigualdades sociales interiorizadas repercuten en el futuro de los individuos.⁸

Durkheim⁹ hablaba de las posiciones sociales asignadas y de cómo los individuos incorporan este rol desde que son pequeños, evidencia de quiénes aspiran a ser miembros de las élites sociales de las clases dirigentes y quiénes aspiran a quedarse eventualmente con algo de educación. Si observamos un poco el entorno familiar en el que ocurren las interacciones educativas y revisamos las expectativas que tienen los papás, resulta todavía más grave la situación. Los padres lo tienen más interiorizado que los chicos, piensan que sus hijos no van a llegar a la universidad. Entonces, ¿cuál es el sentido que le otorgan a sus estudios? El contexto familiar de estos chicos es complejo, más de la mitad trabajan, ¿cómo estudian?, ¿bajo qué condiciones de estudio logran realizar sus actividades?

El capital cultural familiar es dramáticamente diferente entre unos y otros estudiantes de secundaria. Podemos tener alguna información a través de conocer los estudios de sus padres. Por ejemplo, el 83.2% de las madres de los alumnos de la secundaria privada estudiaron secundaria o más; en contraste un escasísimo 41.6% de las madres de los estudiantes de la telesecundaria poseen estudios mínimos.¹⁰ ¿Cuáles son las herramientas intelectuales, culturales, educativas? ¿Cuál es la perspectiva que tienen las mamás de los chicos de la telesecundaria, y cuál es la que tienen las madres de los chicos de las secundarias generales o de las secundarias privadas?

Correspondientemente a su condición de pobreza, los chicos de las telesecundarias son los que obtienen mayor número de becas económicas, que claramente son una expresión de la marginalidad en la que viven.

Como conclusión parcial, los estudiantes de la telesecundaria son un poquito más grandes que los otros, muchos tienen una historia escolar muy complicada desde la primaria. Proviene de entornos familiares de muy baja escolaridad y habitan en zonas de alta marginalidad social.

Veracruz destaca por ser un estado en donde todavía es menor el número de padres que ayudan en las tareas y donde, dada la fuerza de la telesecundaria, los chicos leen un poco más que el resto de los chicos del país. Nuestros alumnos de secundaria superan la media de repetidores de un año o más en primaria, trabajan más que en el resto del país, sus madres son menos escolarizadas y son beneficiarios de un mayor número de becas de oportunidades. Es decir, si ya nos alarmaba la condición de la telesecundaria en México, en Veracruz la condición de marginalidad y de pobreza es todavía mayor.

La telesecundaria tiene directores más jóvenes que el resto de las otras modalidades educativas, lo cual habla de su escasa experien-

8. Idem.

9. Emilio Durkheim, *Educación como socialización*, Salamanca, Sígueme, 1976.

10. Robles y Pérez, op. cit.

cia propiamente como directivos; muchos profesores empiezan a trabajar en estos niveles y los van moviendo hacia otros lugares. Casi todos tienen licenciatura, pero si observamos los que tienen estudios de posgrado, encontramos un importante nivel de contraste, nuevamente, entre la secundaria general y la telesecundaria. Mientras que en la primera el 54.2% de los directivos tienen un posgrado, sólo 33.5% de los directivos de telesecundaria lo poseen.¹¹

Es impresionante el porcentaje de directores en telesecundaria (70.6%)¹² que son al mismo tiempo docentes de grupo. Y probablemente también sea el conserje, el que da consejos psicológicos a los alumnos, el representante del sector salud ante la comunidad, el agente de las comisiones electorales y mucho más. Las condiciones de trabajo docente y de trabajo escolar son muy distintas. Mientras que en las secundarias generales hay muchos profesores y recursos, en las telesecundarias, el profesor es el músico de toda la orquesta, es decir, toca todos los instrumentos y hace todas las tareas.

Cuando observamos el caso de los docentes que al mismo tiempo son directores de escuela, destaca la gran carga de trabajo para los de telesecundaria, así como mayor dificultad para conducir una escuela que la de un director de una secundaria general que cuenta con apoyos varios. Otra diferencia los distingue, en secundaria general el 68.4% de los docentes directivos se encuentran en carrera magisterial, esto es: tienen su sueldo de maestros, su sobresueldo como directores y aparte sus prestaciones de carrera magisterial; mientras que sólo la mitad de los docentes directivos de telesecundaria (49%) participan en carrera magisterial.¹³

Las diferencias son marcadas entre estas dos modalidades educativas y, reitero, en la cabeza de quienes diseñan los programas y las políticas educativas tienen en mente sólo a la secundaria general y no a las otras modalidades.

Algunas condiciones de trabajo en las telesecundarias demuestran que no hay laboratorios, bibliotecas o talleres, a veces ni televisores. La idea en donde la secundaria capacita en cuestiones prácticas y utilitarias con talleres de costura, cocina, computación, etcétera, no existe en las telesecundarias. Estamos hablando de que las condiciones de marginalidad en estas escuelas no sólo corresponden a sus estudiantes o sus profesores, también son de sus instalaciones y de sus recursos para el aprendizaje.

[...] el 64.6% de las secundarias tienen por lo menos una computadora conectada a Internet, en las secundarias generales esta proporción sube al 94.5%, más de tres cuartas partes de las secundarias generales al menos tienen una conexión a Internet. En las telesecundarias sólo tiene conexión a Internet el 35.5%: un indicador indiscutible de su pobreza y de su retraso tecnológico.¹⁴

11. *Idem.*

12. *Idem.*

13. *Idem.*

14. *Idem.*

Con respecto a los resultados obtenidos en la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares), las materias de Español y Matemáticas tienen puntajes graves. En el caso de Veracruz, la telesecundaria tiene el desempeño más bajo en Español, desempeño promedio en Matemáticas, lo cual no es ninguna ventaja, y el más bajo en Historia. ¿Qué implica esto? Que los resultados obtenidos no se explican en función de la capacidad intelectual de los alumnos sino de la distribución y empleo de los recursos.

En los años 60 se desarrolló un conjunto de ideas marxistas referentes a la educación que hablaban de dos circuitos, uno para las clases medias y altas y otro para los trabajadores y el pueblo. En aquella época se tildó esta opinión como economicista, demasiado rígida. A la fecha, la sociedad sigue reproduciendo sus desigualdades sociales confundiendo en ámbitos escolares, expresándolas en desigualdades escolares y esta situación rompe con la idea de equidad enunciada en la Constitución.

Conclusiones

En primera instancia debemos reconocer que la secundaria es una pieza clave del sistema educativo mexicano para continuar con estudios de bachillerato y educación superior, pero es el nivel más desatendido. La secundaria no ha evolucionado suficientemente rápido en su expansión y modernización debido a sus insuficientes condiciones de trabajo, su muy limitada infraestructura y el escaso número de profesores.

Si bien la secundaria en general adolece de muchos problemas, se confirma como pertinente la denuncia que hace el profesor Olac Fuentes al circuito de educación precaria que comienza en cursos comunitarios de Conafe, sigue a la telesecundaria, telebachillerato y llega hasta las universidades interculturales. Pareciera que hay un circuito de educación para los más pobres y marginales, pero es un circuito de educación de mala calidad, sin recursos, sin condiciones mínimas de estudio, sin profesores o con profesores saturados en sus cargas de trabajo, menos formados que en otros niveles educativos, con menos salario y menor cantidad de materiales e infraestructura.

Esta situación expresa con toda claridad un proyecto educativo de alta desigualdad social: no la reduce, la reproduce, la esconde y la enmascara en condiciones de desempeño. Es la secundaria general la que sigue operando como representación social dominante y se puede afirmar que ahora con los nuevos dirigentes de la Secretaría de Educación Pública, es el modelo de educación secundaria privada el que está en su cabeza y no otro. Lo anterior resulta preocupante para el diseño de las políticas educativas, de las reformas educacionales y de los libros de texto.

Esta situación en general es más grave en Veracruz, en donde el modelo de telesecundaria es el predominante. Es urgente que la investigación educativa llame la atención sobre las escuelas y sobre su operación.

Es un absurdo imaginar que las reformas educativas que se diseñan en un escritorio van a operar si no somos conscientes de qué tipo de escuelas son las que queremos intervenir, más aún si desconocemos a los agentes, sus estudiantes, profesores, directivos.

Bibliografía

- Casillas, Miguel Ángel, Juan Carlos Ortega y Verónica Ortiz, "El circuito de educación precaria en México: una imagen del 2010", *Revista de la Educación Superior*, (173), XLIV(1), enero-marzo de 2015, pp. 48-83.
- Cervera, Miguel, y J. Walter Rangel, "Distribución de la población por tamaño de localidad y su relación con el medio ambiente" (Ponencia presentada en el marco del Seminario-taller Información para la toma de decisiones: Población y Medio Ambiente en el Colegio de México), 2015. Consultado el 15 de febrero de 2016, <http://www.inegi.org.mx/eventos/2015/Poblacion/doc/p-WalterRangel.pdf>
- Durkheim, Emilio, *Educación como socialización*, Salamanca, Sígueme, 1976.
- Espinosa, Alejandro, "Persiste la desigualdad en la calidad educativa: Olac Fuentes Molinar" (entrevista a Olac Fuentes), *Universo. El periódico de los universitarios*, 12 de noviembre de 2007.
- Robles, Héctor y Mónica Pérez (Coords.), *Panorama Educativo de México*, México, INEE, 2015, n. 289, p. 13
- Secretaría de Educación Pública, "Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2014-2015", México, Dirección General de Planeación y Estadística Educativa, SEP, 2015.
- Vera, Rodrigo, "La dupla Calderón-Gordillo y el desastre educativo" (entrevista a Olac Fuentes), *Proceso*, n. 1885, 17 diciembre 2012, p. 9.

Análisis estadístico sobre bases de datos en educación secundaria

Juan Carlos Ortega Guerrero

Universidad Veracruzana

juanortega@uv.mx

Oliva Adela Rosales Rodríguez †

Universidad Veracruzana

Con la gran cantidad de información sobre temas de educación ahora disponible en forma de publicaciones, bases de datos institucionales, Internet y otras, el problema que tenemos es cómo utilizarlas. En el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (IIE-UV) se ha desarrollado un modelo informático que nos ha permitido organizar una gran cantidad de datos de diversos tipos y fuentes. Una vez que estos datos se ponen en el sistema es posible que investigadores y alumnos los puedan consultar, separar y analizar fácilmente, de tal forma que puedan generar nuevos conocimientos.

Un caso especial en el análisis de los datos se da cuando tratamos de clasificar o generar tipologías tomando en cuenta diferentes variables. El problema de clasificar es revisado someramente con el fin de alertar a los investigadores sobre el peligro de usar programas de cómputo que ayudan a llevar a cabo esta tarea (SPSS, STATISTICA y más), sin tomar en cuenta la naturaleza de los algoritmos matemáticos que subyacen a los diferentes métodos de clasificar.

23

23

Recopilación de datos

Disponemos de mucha información sobre las instituciones de educación, y en particular sobre el nivel secundaria. Si antaño el problema era la escasez de datos, hoy contamos con gran cantidad de ellos. En Veracruz el portal en Internet de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) proporciona archivos de Excel con diferentes niveles de agrupación; a nivel federal, el portal de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ofrece una página con información para investigadores; por su parte, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) tiene un sistema con datos de su cobertura; los resultados de la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE) se muestran por cada uno de los estudiantes que son evaluados, así como tablas detalladas y concentradas de toda la evaluación. Si todo esto no fuera suficiente, podemos recurrir con algún colega que trabaje en la institución de nuestro interés y solicitarle información existente pero que no se publica.

Parece entonces, que sólo es cuestión de buscar, obtener los datos adecuados y reflexionar sobre ellos. Desgraciadamente no es así. Los datos son proporcionados en diversos formatos: documentos impresos que tenemos que capturar, archivos en PDF que casi son como los impresos, reportes en archivos de texto (MS Word, Open Office, TXT,), tablas y cuadros en hojas de cálculo, y cuando tenemos suerte, en bases de datos del tipo DBF, Access u otras más.

Una vez que tenemos los datos en un formato que nos permite explotarlos, resulta que casi nunca cubren nuestras necesidades de información, es necesario complementarlos con otros que pueden provenir de la misma fuente. Por ejemplo, podemos tener un archivo con los datos del número de estudiantes en las escuelas secundarias, para identificar cada escuela se incluyen sus claves. Si necesitamos comparar la cantidad de estudiantes con el número de habitantes del municipio donde se encuentran tenemos que relacionar las claves de las escuelas con un archivo que tenga los municipios, y una vez que tenemos los municipios será posible buscar en otra fuente de información la población en cada uno de los últimos. Es decir, que para tener el comparativo (cobertura) hemos recurrido a tres archivos diferentes que pueden venir en diferentes formatos y a varios niveles de agregación.

¿Cómo organizar la información?

Una propuesta de sistematización que nos ayuda a obtener información a partir de los datos se denomina Descubrimiento de Información y Minería de Datos (KDD, por sus siglas en inglés: *Knowledge Discovery and Data Mining*). Los pasos que propone son:

1. Se hace una selección a partir de los datos que nos interesan. Obtenemos así una o varias bases de datos, nuestros datos a explotar.
2. A través del preproceso eliminamos datos duplicados, completamos los faltantes, detectamos casos atípicos, normalizamos las escalas de medición. Con esto logramos tener los datos preprocesados.
3. Posteriormente transformamos los datos: combinamos y relacionamos las diferentes fuentes y las guardamos en un sólo formato que nos permita hacerlas compatibles y consistentes. Esto da por resultado una base de datos denominada Datos transformados, que generalmente se pone en un sistema de base de datos relacional o en un sistema especializado de análisis estadístico.
4. En la etapa Minería de datos, contamos, obtenemos medidas de tendencia central o desviaciones de los datos, descartamos variables no significativas, analizamos casos particulares, generamos modelos y tratamos de detectar patrones en nuestros datos.
5. Finalmente, al hacer la interpretación y evaluación de lo analizado, podemos aventurar hipótesis causales que pueden generar nuevos puntos de vista sobre los fenómenos observados, es decir, generamos nuevo conocimiento.

Modelo de integración y análisis de datos desarrollado en el IIE

Desde 1999 en el CIEES-UV hemos trabajado con diferentes propuestas de sistematización de datos que permiten analizar la información de los solicitantes a ingresar en la Universidad Veracruzana. Esta información es tanto cualitativa como cuantitativa y consiste en las calificaciones obtenidas por los alumnos en el examen de admisión y en las respuestas a la encuesta socioeconómica que se llena al momento de solicitar el ingreso.

Los objetivos del Sistema de Consulta Perfil de Ingreso de los aspirantes a ingresar a la UV (Scopi) son: proveer de información a los tutores (antecedentes

tes de desempeño académico y de su medio socioeconómico) y tener datos empíricos para generar proyectos de investigación que pudieran ser llevados a cabo por investigadores y estudiantes de nivel licenciatura o posgrado.

El sistema funciona en un entorno cliente-servidor compatible con el sistema operativo Windows, el cual se instala en la computadora del investigador. Permite hacer conteos simples y gráficas de cada una de las variables cualitativas y cuantitativas y así elaborar cubos de información.¹ Los usuarios pueden ver las tablas de datos subyacentes y exportar tanto datos como gráficas a otros programas como Word, Excel, Power Point o SPSS.

A partir de este modelo, que resultó particularmente útil y sencillo de usar, se han montado diferentes bases de datos entre las que se encuentran:

- Perfil de ingreso de los aspirantes a la UV.
- Diagnóstico de resultados de la prueba ENLACE para Conafe.
- Trayectoria y experiencia escolar de los estudiantes indígenas en la UV.
- Evaluación de materiales experimentales para la educación básica para la UAM.
- Taller de Habilidad intelectual para el ingreso a la UV.
- El papel del sector privado en la educación superior para el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav).
- Representaciones sociales.

El problema de clasificar

El sistema descrito facilita la obtención de datos ya que los presenta en diferentes grados de agrupación. Primero pueden verse como conteos simples de las variables con algunos criterios de selección, generalmente los más útiles y simples. Luego en forma de cruce de variables, lo que permite una visión más profunda y analítica. A continuación, los sistemas presentan propuestas de clasificación. Finalmente, los datos se pueden exportar a SPSS con el fin de que un investigador experto pueda hacer análisis más profundos.

Aquí me detendré en el problema que representa la clasificación, ya que este proceso tiene una gran parte de subjetividad. Similaridad es algo difícil de definir, aunque cuando nos preguntan, todos sabemos cuándo vemos cosas similares. El significado de “parecerse a” tiene aspectos filosóficos, para el análisis de datos hacemos una aproximación pragmática.

La tarea de clasificar se denomina *Machine Learning* o Minería de Datos, y es un área de investigación de la inteligencia artificial, la cual propone las siguientes formas de llegar a agrupar o clasificar:

- Clasificación (*classification*)
- Agrupamiento (*clustering*)
- Asociación (*associations*)

1. Los cubos de información OLAP (OnLine Analytical Processing) (Codd, 1970) permiten hacer cruces entre variables y seleccionar la información mostrada por cualquier criterio. Es posible hacer conteos de las variables o presentarlas en porcentajes por línea o columna. Se pueden generar variables que sumen varios datos y obtener diferentes niveles de detalle.

La clasificación parte del hecho de que tenemos datos ya clasificados y ahora se nos presenta un nuevo caso que hay que etiquetar. Existen numerosos algoritmos para hacer esto, los dos más sencillos son el “clasificador lineal simple” y el método del “vecino más cercano”.

El *clustering*, también llamado aprendizaje no-supervisado, ordenamiento o segmentación, encuentra las clases a partir de los propios datos. Organiza los datos en grupos tales que los elementos de cada grupo se parecen y, a la vez, cada grupo es diferente. Estos algoritmos buscan grupos de instancias con características “similares”, de acuerdo con un criterio de comparación entre valores de atributos de las instancias definidos en los algoritmos.

Los algoritmos de asociación, al igual que los de *clustering*, permiten la búsqueda automática de reglas que relacionan conjuntos de atributos entre sí. Son algoritmos no supervisados, en el sentido de que no existen relaciones conocidas *a priori* con las que contrastar la validez de los resultados, sino que se evalúa si esas reglas son estadísticamente significativas.

Debe tenerse especial cuidado al utilizar los paquetes de cómputo de análisis estadístico como SPSS u otros similares, ya que al proporcionar algoritmos para intentar clasificar objetos o datos podemos usarlos sin conocer sus particularidades o para qué tipos de datos funcionan bien y para que otros no deben usarse. Estos paquetes tienen ayuda para auxiliar a los usuarios en la búsqueda de los métodos adecuados a sus datos.

Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *La Educación Superior en el siglo XXI*, México, ANUIES, 2000. Consultado el 24 de enero de 2014, http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf
- Codd, E.F., “A Relational Model of Data for Large Shared Data Banks”, *Communications of the ACM*, 13(6), pp. 377-387, 1970.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. Consultado el 13 de abril de 2016, <http://www.conafe.gob.mx/gxpsites/hgxpp001.aspx>
- Gil, M. et al., *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*, México, ANUIES, 2009.
- Secretaría de Educación de Veracruz, *Anuarios estadísticos*, 2010. Consultado el 14 de mayo de 2016, <http://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/>
- Secretaría de Educación de Veracruz, *Investigadores*, 2011. Consultado el 22 de abril de 2016, <http://www.sep.gob.mx/swb/sep1/investigadores>

Parte II

Reforma de la Educación Secundaria

Reflexiones sobre el cambio en la educación secundaria a partir de la Reforma 2006¹

Rebeca Reynoso Angulo

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

rreynoso@inne.edu.mx

La educación secundaria, sin duda, ha sufrido diversos cambios desde su implementación en nuestro país. En 2006, el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) reveló, en su tabla “Medias de desempeño en la escala global de Ciencias para los países participantes”, que México quedó en la posición 49 de 57 países evaluados, resultados muy parecidos a los del año anterior que obligaron a realizar algún movimiento a propósito.

A continuación, realizaremos una breve recopilación sobre la Reforma de la Educación Secundaria de 2006.

El artículo tercero constitucional establece que la educación secundaria es obligatoria y debe garantizar que todos los egresados de primaria accedan oportunamente a la secundaria y permanezcan ahí hasta concluir el nivel (idealmente a los 15 años). También se debe poner acento en que los estudiantes aprendan durante la estancia en la escuela, esto es, lograr los objetivos establecidos por el currículo nacional, independientemente del grupo social al que pertenezcan.

Pese a las garantías que ofrece la ley en el papel, hay evidencias suficientes para afirmar que nuestro sistema educativo no ha logrado ofrecer acceso universal al último tramo de escolaridad básica, ya que una proporción importante de quienes ingresan a la secundaria abandona sus estudios antes de concluirlos. Los logros de aprendizaje están muy por debajo de las expectativas que el propio sistema se ha planteado (muchos aprenden poco y muy pocos logran niveles de excelencia, acentuando la de por sí marcada desigualdad entre grupos sociales).

Es lógico, entonces, que las “oportunidades” planteadas en la normativa se distribuyan de manera desigual (lo que conlleva una fuerte asociación a la marginación clasista, por género o por condición de habla indígena). Podemos afirmar categóricamente que la organización escolar y del sistema no favorecen la consecución de los fines de la educación básica y que la ineficacia de este sistema provoca un importante desperdicio de recursos.

Recordemos que es en la década de los 70 cuando se masifica el estudio a nivel secundario y, desde entonces, los jóvenes de este país han experimentado profundas transformaciones sociológicas, económicas y culturales: tienen más oportunidades que las generaciones previas, son más urbanos, tienen niveles de escolaridad superiores a sus progenitores, están más familiarizados con las nuevas tecnologías y disponen de mayor información, pero también enfrentan nuevos problemas asociados con la complejidad de los procesos de

1. Conferencia magistral dictada en el año 2011.

modernización y hay una creciente desigualdad que se traduce en mayor marginación y violencia, tanto para los alumnos como para todo el contexto socio-cultural de las escuelas.

Los adolescentes pertenecen al mismo grupo de edad, pero constituyen un segmento poblacional heterogéneo: enfrentan muy distintas condiciones y oportunidades de desarrollo, por lo que hay que darse cuenta que las ofertas educativas permanecen sin cambios para atender esta diversidad.

Los diversos factores que se han mantenido sin cambios mayores para atender la demanda heterogénea son:

- Relativos al origen, identidad y masificación del nivel (disparidad social en el aula).
- Curriculares (fragmentación y exceso de contenidos, las actividades en el aula no promueven el aprendizaje, hay una correspondencia muy débil con respecto a los intereses y necesidades de jóvenes).
- Organización y gestión del sistema y sus escuelas (manejan una fuerte carga horaria frente a grupo, hay poco espacio para la retroalimentación entre actores, docentes con muchos grupos en diferentes planteles, alta movilidad, tres modalidades desarticuladas, etcétera).
- Formación y actualización de docentes (los maestros no han sido formados para enseñar a adolescentes, hay una heterogeneidad de perfiles profesionales y las actualizaciones no impactan en el aula).

29

Respecto a estos factores deficientes, hay diversas líneas de acción que se ofrecen en la referida reforma, como integrar un equipo nacional conformado por equipos estatales para realizar discusiones sobre el sentido del cambio (diálogos informados), elaborar diagnósticos estatales sobre la situación de la secundaria a nivel municipal para construir propuestas diferenciadas y pertinentes, transformar la gestión en las escuelas secundarias para favorecer un ambiente de colaboración y trabajo conjunto, proponer una normatividad actualizada y convertir al currículo en un dispositivo de cambio de vida de las escuelas.

29

Datos de la educación secundaria en México y en el estado de Veracruz

A continuación, se ofrecen algunos datos duros que ayudan a valorar la situación de la escuela secundaria: en el ciclo escolar 2008-2009,² el sistema escolarizado de educación secundaria estaba conformado por 34 380 escuelas, de las cuales poco más de la mitad eran telesecundarias (71.9%); casi una tercera parte, secundarias generales (15.3%); 13.1% de modalidad técnica; 3.3%, comunitarias (Conafe), y 1.5%, secundarias para trabajadores. La gran mayoría de las escuelas (88%) era de financiamiento público y el 12% restante de sostenimiento privado; casi todas las secundarias privadas son de modalidad general (92.4%) y un 7%, técnicas.

2. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Excale 06 (2009)*, México, INEE, 2009. Consultado el 23 de marzo de 2016, <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-excale/excale-06-ciclo-2008-2009>

La Tasa Neta de Cobertura Nacional, que representa la proporción de la población de 12 a 14 años que está cursando la secundaria, era de 82.4%, a pesar de que cursar este nivel es obligatorio en todo el país. En cuanto al índice de egreso, en secundarias nacionales, 76.2% de los alumnos logran terminar la educación secundaria; en las generales, el 76.8%; en las técnicas el 73.3% y en telesecundarias un 78.6%.

Ahora vayamos al tema de las diferencias. La Tasa Neta de Cobertura Secundaria en entidades como Aguascalientes, México y Nayarit rondaba la media del 80%; Coahuila y el Distrito Federal (ahora Ciudad de México) destacaban con 92.3% y 100.8%, respectivamente; Guerrero, Jalisco, Oaxaca y Veracruz quedaban por debajo del 80%, lo cual dejaba al estado de Veracruz por debajo de la media, con un 76.6% de cobertura.

Unos años después, en 2008, los porcentajes sobre algunas características de alumnos de tercer año de escuela secundaria son los siguientes:

- Sus padres los ayudan a hacer tareas: Secundarias generales, 36.4%; técnicas, 37.4%; telesecundarias, 31.6%; privadas, 42.8%.
- Leen más de 16 páginas al día: Secundarias generales, 6.4%; técnicas, 6.6%; telesecundarias, 11.7%; privadas, 10.4%.
- Re aprobaron tres o más materias: Secundarias generales, 10.8%; técnicas, 11.1%; telesecundarias, 13.5%; privadas, 17.1%.
- Trabajan más de tres días a la semana por un salario: Secundarias generales, 8.1%; técnicas, 7.3%; telesecundarias, 9.4%; privadas, 4.4%.
- La madre inició estudios secundarios y no llegó a más: secundarias generales, 63.9%; técnicas, 61.6%; telesecundarias, 28.1%; privadas, 88.6%.
- Tienen beca Oportunidades: Secundarias generales, 17.7%; técnicas, 22%; telesecundarias, 66.7%; privadas, 2.4%.

Si nos enfocamos en las escuelas secundarias en el estado de Veracruz, los porcentajes son los siguientes:

- Sus padres los ayudan a hacer tareas: 31.8%.
- Leen más de 16 páginas al día: 9.6%.
- Re aprobaron tres o más materias: 11.8%.
- Trabajan más de tres días a la semana por un salario: 7.5%.
- La madre inició estudios secundarios y no llegó a más: 48.8%.
- Tienen beca Oportunidades: 41.6%.

En cuanto a los directores de escuelas secundarias, se tiene la siguiente información acerca de currículum y datos personales:

- Edad (40 años): Secundarias generales, 4.7%; técnicas, 3.2%; telesecundarias, 42.4%; privadas, 25%. Secundarias en Veracruz, 39.1%.
- Sexo (hombres): Secundarias generales, 72%; técnicas, 83%; telesecundarias, 66.6%; privadas, 39.5%. Secundarias en Veracruz, 61.2%.
- Estudios de posgrado: Secundarias generales, 41.5%; técnicas, 35.5%; telesecundarias, 21%; privadas, 28%. Secundarias en Veracruz, 15.7%.

- Director con clave: Secundarias generales, 76.6%; técnicas, 78%; telesecundarias, 17.4%; privadas, 36.6%. Secundarias en Veracruz, 22.9%.
- Director con grupo: Secundarias generales, 6.5%; técnicas, 3.6%; telesecundarias, 72.2%; privadas, 28.1%. Secundarias en Veracruz, 55.1%.
- Incorporados a Carrera Magisterial: Secundarias generales, 65.4%; técnicas, 68.7%; telesecundarias, 34.4%; privadas, 3.2%. Secundarias en Veracruz, 40.6%.
- Antecedente como subdirector: Secundarias generales, 82.9%; técnicas, 72.7%; telesecundarias, 5.9%; privadas, 40.5%. Secundarias en Veracruz, 22.7%.

Cabe destacar que las secundarias privadas son mayoría en las comunidades urbanas, mientras que en las rurales o indígenas, las telesecundarias son la mayor opción. Las escuelas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), donde se ofertan cursos comunitarios, son una triste minoría.

En cuanto a los indicadores de bienestar socioeconómico de los hogares de estudiantes de tercer grado de secundaria, la mayoría cuenta con baño, pero muy pocos tienen en sus casas teléfonos y automóviles, y la mayor cantidad no cuenta con servicio de Internet.

Conocer los datos anteriores ayuda, pero es sólo una parte del panorama. Otra visión importante nos la ofrece la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, mejor conocida como ENLACE, que junto con la ya mencionada Excale nos muestra mucho de la educación secundaria en nuestro país. La evaluación de los aprendizajes ha formado parte de las actividades que se llevan a cabo en las instituciones educativas desde que éstas nacieron como tales. Cuando sólo unos cuantos iban a la secundaria y los que iban se parecían bastante entre sí, los procedimientos tradicionales eran las preguntas en clase, pasar al pizarrón y lectura en voz alta, entre otros. Cuando se masificaron las escuelas secundarias y la población comenzó a ser más heterogénea, se implementaron las evaluaciones a gran escala para comparar de manera confiable el aprovechamiento de estudiantes de contextos diversos.

Una de las características importantes dadas por Excale es el porcentaje de estudiantes de tercer año de secundaria que obtienen un insuficiente como logro educativo. En 2005, el porcentaje de alumnos calificados con insuficiente en la materia de Español tuvo una media de 30%; en 2008 subió a 32%. En cuanto a Matemáticas, en 2005 la media con insuficiente fue de 51% y en 2008 subió a 52%. En el estado de Veracruz específicamente, el porcentaje en Español no varió de manera significativa en los tres años (34% en 2005 y 34.1% en 2008). Sin embargo, en Matemáticas hubo un ligero revés (52.8% en 2005 y 50.4% en 2008).

Teniendo en cuenta los porcentajes anteriores, los factores que se asocian con el logro escolar según los Resultados de Aprendizaje en Secundaria –Excale grado 9– del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación³ son los siguientes:

3. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Resultados de Aprendizaje en Secundaria (Excale 9)*, México, INEE, 2010. Consultado el 23 de marzo de 2016, <http://slideplayer.es/slide/1066727>

1. Factores de carácter individual: se refiere a las condiciones socioeconómicas, interacciones familiares, el ambiente cultural en que se desarrolla el alumno, entre otros.
2. Características circunscritas a los centros escolares: infraestructura, forma en que se ejerce la función directiva, dinámica del salón de clases, formas de enseñanza de los profesores, etcétera.

Además de esto, la variable del capital cultural escolar está compuesta por ocho preguntas que hacen alusión a los siguientes indicadores socioculturales: las expectativas educativas del estudiante, de los padres, el número de libros en casa, el nivel educativo de ambos padres, el reconocimiento social del trabajo de los padres y la disponibilidad del servicio de Internet en casa. Los puntajes de la escala fueron categorizados en tres grupos o niveles (bajo, medio, alto) que representan distintas “cantidades” de capital cultural escolar. La mayoría, en México, ronda el nivel internacional básico y no se llega al nivel medio.

Ahora, las siguientes entidades federativas se encuentran significativamente por encima de la media nacional:

- Aguascalientes: las secundarias técnicas destacan en Matemáticas.
- Chihuahua: las secundarias técnicas destacan en Español, Formación Cívica y Ética y Biología.
- Coahuila: las secundarias privadas destacan en Matemáticas.
- Colima: las secundarias generales destacan en Formación Cívica y Ética.
- Estado de México: las telesecundarias destacan en Biología. Las secundarias privadas destacan en Español y Formación Cívica y Ética.
- Guanajuato: las secundarias técnicas destacan en Matemáticas. Las telesecundarias destacan en Español y Matemáticas.
- Querétaro: las secundarias generales destacan en Español.
- Quintana Roo: las secundarias generales destacan en Formación Cívica y Ética.
- San Luis Potosí: las secundarias generales destacan en Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética.
- Tamaulipas: las secundarias generales destacan en Formación Cívica y Ética.
- Tlaxcala: las secundarias generales y telesecundarias destacan en Español.
- Veracruz: las telesecundarias destacan en Español, Matemáticas y Biología. Las secundarias privadas están por debajo de la media en Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética.

Consideraciones finales

Sin duda ha habido avances pese a los números negativos. Hemos logrado construir una visión más compleja sobre el concepto *obligatoriedad*: ¿Igualdad de oportunidades de aprendizaje? ¿Compensar desventajas: *discriminación positiva* de poblaciones que asisten a telesecundarias y secundarias técnicas en zonas rurales? Queríamos saber más sobre la secundaria, ¿qué hacemos con

eso que sabemos? ¿Cómo aprovechamos la información que hemos logrado recabar? Con estas y otras preguntas hemos mejorado nuestra comprensión sobre lo que sucede en las escuelas secundarias. La información recabada de las diversas evaluaciones se utiliza para la toma de decisiones en diferentes ámbitos: curricular, de formación docente, de gestión, etcétera.

La información es como un mapa, señala la ubicación de diversos puntos, pero hay que saber hacia dónde queremos ir.

Un sistema educativo es de buena calidad si establece un currículo adecuado a las circunstancias de los alumnos (pertinencia) y a las necesidades de la sociedad (relevancia), si logra que los destinatarios accedan, permanezcan y egresen de la escuela tras alcanzar los objetivos establecidos en tiempos previstos (eficacia interna), y si consigue que los aprendizajes sean asimilados y se traduzcan en una vida adulta más plena (eficacia externa e impacto).

Un sistema educativo es de buena calidad si cuenta con los recursos humanos y materiales necesarios (suficiencia) y los usa de la mejor manera posible (eficiencia), si considera la desigual situación de alumnos, familias, comunidades y escuelas, y ofrece apoyos especiales a quienes lo requieran (equidad).

Por último, valga realizar algunas acotaciones sobre la evaluación, como que ésta es una herramienta, no un fin. Evaluar por evaluar no tiene sentido; si los resultados no conducen a algún tipo de decisión, carecen de valor. “Tomar la temperatura” una y otra vez no hará que ésta disminuya o se eleve, multiplicar las evaluaciones no hará que los resultados educativos mejoren. Si se trabaja duro para hacer las cosas bien se puede tener buena calidad, aunque no se realice un examen, pero evaluar puede ayudar para dar mayor precisión. Lo que no se evalúa en forma sistemática no se puede mejorar en forma sistemática. Las evaluaciones deben ser de calidad, pero sus usos también han de ser efectivos, porque ¿de qué sirve una evaluación bien hecha pero no utilizada?

Aún hay mucho que realizar para llegar a una educación de calidad. Sin embargo, la lucha sigue y los resultados van cambiando, aunque no sea con la rapidez que todos esperamos.

Bibliografía

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Excale 06 (2009)*, México, INEE, 2009. Consultado el 23 de marzo de 2016, <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-excale/excale-06-ciclo-2008-2009>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Resultados de Aprendizaje en Secundaria (Excale 9)*, México, INEE, 2010. Consultado el 23 de marzo de 2016, <http://slideplayer.es/slide/1066727>
- Secretaría de Educación Pública, *ENLACE 2014*, México, SEP, 2014. Consultado el 24 de marzo de 2016, <http://www.enlace.sep.gob.mx>

Un acercamiento a la realidad escolar de la orientación educativa en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria

Elvia Dolores Castillo

Universidad Veracruzana

elviacastillo@prodigy.net.mx

Héctor Manuel Velázquez Barradas

Universidad Veracruzana

cecytev.velazquez@gmail.com

Marco Alejandro Martínez Casiano

Universidad Veracruzana

marco.casiamo@gmail.com

Nuestro interés se centra en las funciones que realizan las escuelas secundarias, específicamente, en el papel de la orientación dentro del marco de la Reforma Educativa, la cual se concreta mediante la propuesta del Plan de estudios 2006.

La orientación educativa en México, bajo la denominación de *Orientación y Tutoría* (OT), ha sufrido una serie de cambios y ajustes en cuanto a su presencia en el nivel secundaria, y en algunos momentos se ha desdibujado como servicio para atender las condiciones de los educandos en estas edades.

Mucho se ha cuestionado sobre si tiene sentido reducir la orientación a espacios similares al de las materias que conforman el currículum, dándole el mismo tratamiento que a éstas y asignando bajo criterios afines a sus responsables.

En teoría, la Reforma pretende:

Establecer una mayor articulación entre los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria); dar respuesta a los requerimientos e intereses de los adolescentes que cursan la secundaria; actualizar los contenidos curriculares y la perspectiva de enseñanza a la luz de los hallazgos de la investigación educativa de la última década; y hacer hincapié en el desarrollo de competencias encaminadas a la comprensión del mundo y a una mejor inserción de los alumnos en la sociedad.¹

Se insiste además en que la Reforma de la Educación Secundaria no sólo está encaminada a los aspectos curriculares y pedagógicos, sino también a aspectos de gobierno y funcionamiento de las escuelas de este nivel educativo. Todo este proceso se inicia a partir del Programa Nacional de Educación

1. Secretaría de Educación Pública, *Reforma Integral de Educación Secundaria*, México, SEP, 2006. Consultado el 24 de agosto de 2017, http://www2.sepdf.gob.mx/info_dgef/archivos/planestudios2006.pdf, p. 8.

2001-2006 (Pronae), con base en el criterio de que era necesario revisar cómo venía funcionando el sistema educativo y cuál era el papel de las escuelas con el fin de regularlas.

El Documento Base de la Reforma Integral de la Educación Secundaria² (SEP, 2002) establece una serie de premisas de entre las que destacan propuestas relacionadas con los alumnos, como contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y a su formación como ciudadanos democráticos; el reconocimiento y atención de sus intereses y necesidades afectivas, cognitivas y sociales, tanto en el currículo como en el ambiente escolar en general; pugnar por escuelas que sean verdaderas comunidades de aprendizaje en donde los alumnos encuentren apoyo y estímulo para la consecución de sus retos, entre otras.

Asimismo, el documento destaca la existencia de una realidad multicultural que la escuela debe atender y centra en los profesores gran parte de la responsabilidad en el éxito de la Reforma, que considera relevante la formación y actualización de los docentes y la construcción de una carrera profesional a lo largo de toda la vida.³

Con base en estos planteamientos, la Reforma inició su implementación en algunos centros escolares del sistema de secundarias a partir de 2005. Este hecho es un momento importante para la educación secundaria, la cual desde 1993 fue declarada parte de la educación básica obligatoria.

Entre los aspectos más importantes destaca que se propone innovar el plan y los programas de estudio, profesionalizar a los maestros y directivos, mejorar la infraestructura y el equipamiento de las escuelas, nuevas formas de organización y gestión escolar, como centro de decisiones y acciones del sistema.⁴ Los rasgos deseables del egresado de educación básica hacen referencia a las competencias que se considera fundamental desarrollar en los educandos:

Competencias para el manejo de situaciones, vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida:

- Tener iniciativa para llevarlos a cabo.
- Tomar decisiones y asumir sus consecuencias.
- Manejar el fracaso y la desilusión.

Competencias para la convivencia, que implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza:

- Trabajar en equipo, tomar acuerdos.
- Manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales.
- Desarrollar la identidad personal.
- Reconocer y valorar los elementos de la diversidad.

Competencias para la vida en sociedad, relacionadas con la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la

2. Secretaría de Educación Pública, _Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria_, documento de trabajo, México, SEP 2002..

3. Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*, 2002.

4. Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*, 2006.

paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos:

- Participar considerando las formas de trabajo en la sociedad.
- Implicaciones sociales del uso de la tecnología.
- Actuar con respeto ante la diversidad sociocultural.
- Combatir la discriminación y el racismo.
- Manifiestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.⁵

Los estudiantes de secundaria constituyen un reto para la educación básica que se opera a través de la escuela, si se tiene en cuenta que la adolescencia transcurre en buena medida durante la estancia en ella y que las diferencias entre ellos están dadas por el género, la clase social y la cultura, así como otros factores relacionados con su entorno y los grupos sociales a los que pertenecen. El papel de la escuela es atender a esta diversidad.

El Plan de estudios 2006 plantea también que hay temas transversales que deben incorporarse de manera permanente: educación ambiental, formación en valores, y educación sexual y equidad de género.

En este caso nos interesa destacar el papel que se le ha asignado a un espacio curricular denominado Orientación y Tutoría (OT), al que el Plan de estudios alude en los siguientes términos:

Orientación y Tutoría constituye un espacio del currículo destinado al diálogo y a la reflexión de los alumnos sobre sus condiciones y posibilidades como adolescentes. Su coordinación estará a cargo de un tutor, seleccionado entre los docentes del grado que cursan, quien se reunirá con el grupo una hora a la semana dentro del horario escolar.⁶

Esta orientación consiste en:

- Acompañar a cada grupo de alumnos en las acciones que favorezcan su inserción en la dinámica de la escuela secundaria y en los diversos momentos de su estancia.
- Contribuir al reconocimiento de las necesidades y los intereses de los adolescentes como estudiantes, coadyuvar en la formulación de un proyecto de vida viable y comprometido con la realización personal, a corto y mediano plazos, y con el mejoramiento de la convivencia en los ámbitos donde participan.
- Favorecer el diálogo y la solución no violenta de los conflictos en el grupo y en la comunidad escolar, el respeto a la diversidad y la valoración del trabajo colectivo como un medio para la formación continua y el mejoramiento personal y de grupo.⁷
- Dejar a las entidades para que determinen los criterios sobre las actividades que llevará a cabo en esta franja del currículo y que los tutores, dependiendo de las posibilidades de la escuela, compartan

5. Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*, 2002, p. 10.

6. *Idem*, p. 44.

7. Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*, 2006, p. 44.

con los demás profesores del grupo para definir estrategias, en sesiones colegiadas: finalmente se recomienda que cada tutor atienda sólo un grupo a la vez, porque esto le permitirá tener mayor cercanía y conocimiento de los estudiantes.⁸

Es decir, si la orientación se reduce en este Plan de estudios a una actividad tutorial en grupo, el trabajo colegiado se visualiza como cualquier otra asignatura, que por supuesto se ve rebasado por los propósitos enunciados. Con lo anterior, contradice todo principio de que la Orientación debe ser un servicio integral permanente en la escuela, que debe tener una ubicación en el organigrama para legitimar su presencia; lo deseable es contar con departamentos de orientación que realmente implementen programas y acciones permanentes de apoyo a las problemáticas de los estudiantes.

La orientación debe ser realmente un servicio que se transversalice en el trabajo educativo de la escuela para favorecer el logro de los objetivos que se ha trazado, sin perder de vista los problemas que viven cotidianamente los estudiantes: desintegración familiar; efectos del divorcio de los padres; violencia familiar y escolar, esta última expresada comúnmente en *bullying*; accesibilidad y dependencia de las drogas, alcohol y tabaco; inicio de prácticas sexuales sin responsabilidad y pleno desconocimiento de sus implicaciones: embarazos a temprana edad, enfermedades de transmisión sexual, entre otros; todo ello frente a un mundo convulso en el que hay guerras y destrucción ecológica, además de una pérdida social de valores que nos exige repensar nuestra vida cotidiana y cambiar nuestras propias prácticas y actitudes en términos de responsabilidad para la sustentabilidad del mundo en que vivimos.

Todo esto implica la necesidad de que la Orientación sea vista como una instancia de apoyo al desarrollo escolar y personal, que permita atender esa diversidad que la Reforma reconoce; debe ser sin duda un servicio consolidado cada vez más que no deba de justificarse con carga horaria en el salón de clases, ni tampoco constituirse en vigilancia del orden. Se aspira, como dice la Reforma cuando se refiere a los maestros, a profesionalizar cada vez más al orientador.

Resulta ilógico que un profesor sin el perfil necesario ejerza una actividad de orientación (ahora denominada tutoría) y deba constreñirse la actuación del orientador a una hora semanal en el salón de clases por docentes que pueden tener buena voluntad, pero no la formación para contribuir con un trabajo profesional que se amplíe a otros espacios escolares.

Todas estas evidencias y reflexiones son las que han sustentado este trabajo de investigación, cuyos responsables han sido Héctor Manuel Velázquez Barradas y Marco Alejandro Martínez Casiano, al realizar un estudio de las condiciones que prevalecen en OT en una escuela secundaria general, con el propósito de tener un acercamiento con la situación actual en un centro escolar típico, que ha puesto a funcionar la Reforma Educativa y que ha debido de ceñir-

8. *Idem*, p. 30. Cabe destacar que la orientación prácticamente se reduce a una actividad grupal en el salón de clases de una hora a la semana, asignándosele esta tarea a un profesor, quien se hará cargo de cuestiones tan delicadas como las que se establecen en los propósitos de la misma.

se a lo propuesto por el Plan de estudios 2006 para esta actividad.

Como punto de partida se considera que existen diversos factores que han venido impidiendo desde hace mucho que la orientación se realice de manera eficaz y responsable. La orientación que se lleva a cabo en las escuelas en nuestros días tiende a ser meramente informativa, no es realmente una ayuda para los estudiantes, ya que no atiende ni identifica las necesidades que muestran los alumnos, no toma en cuenta los aspectos académicos y psicológicos con los que los adolescentes se enfrentan para analizarlos, comprenderlos y atenderlos, cuestión que ha sido favorecida en las propuestas de la Reforma Educativa, por las razones que ya hemos apuntado.

El estudio estuvo dirigido a abordar la Orientación y Tutoría en la Escuela Secundaria General 1, Lic. Sebastián Lerdo de Tejada, turno vespertino, de la ciudad de Xalapa, Veracruz, y el trabajo de campo se realizó durante los meses de septiembre a noviembre del año 2010.

El planteamiento del problema de investigación quedó formulado a través de la siguiente pregunta general: ¿Cuál es el proceso que ha seguido la implementación del espacio curricular denominado Orientación y Tutoría en la Escuela Secundaria General 1, Lic. Sebastián Lerdo de Tejada, turno vespertino, de la ciudad de Xalapa, Veracruz? Se suman tres preguntas de menor alcance derivadas de la anterior:

1. ¿Cómo se involucra el docente en el proceso de Orientación y Tutoría en el salón de clases?
2. ¿Cuál ha sido la experiencia del docente que ejerce el papel de tutor en el proceso de Orientación y Tutoría?
3. ¿Orientación y Tutoría atiende las necesidades y las dificultades académicas que se les presentan a los alumnos?

Con la finalidad de responder a estas interrogantes, se plantearon un objetivo general y tres particulares, que se constituyen en las directrices del estudio:

Objetivo general:

- Analizar de qué manera se está implementando el espacio formativo denominado Orientación y Tutoría en la Escuela Secundaria General 1, Lic. Sebastián Lerdo de Tejada, turno vespertino.

Objetivos particulares:

- Conocer las actividades que realiza el tutor en el espacio curricular de Orientación y Tutoría.
- Analizar si el docente encargado de impartir Orientación y Tutoría tiene la experiencia para cumplir con los objetivos previstos en el Plan de estudios 2006.
- Conocer si la Orientación y Tutoría atiende las necesidades y dificultades académicas de los adolescentes de nivel secundaria.

Aunque la escuela en la que se realiza el estudio funciona en dos turnos, sólo estudiamos el turno vespertino, integrado por una población estudiantil de 750

alumnos, distribuidos en los tres grados, pero se decidió abordar a los alumnos de tercer grado, ya que ellos han asistido a Orientación y Tutoría desde el primer grado. Además de contextualizar el objeto de estudio, y a fin de contar con los recursos conceptuales y teóricos necesarios, se trabajó en esta investigación con un marco teórico para la complejidad de la Orientación, tal como lo señala Gordillo Álvarez, cuando alude a ella como:

Disciplina que estudia y promueve durante toda la vida, las capacidades pedagógicas, psicológicas y socioeconómicas del ser humano, con el propósito de vincular armónicamente su desarrollo personal con el desarrollo social del país. Esta concepción de la Orientación trata de integrar las experiencias con el contexto actual, a fin de que los orientadores puedan propiciar una comprensión real de la sociedad.⁹

Se ha considerado necesario también abordar por un lado los principios teóricos que rigen a la Orientación así como sus funciones y, por otro, identificar la naturaleza del trabajo de tutoría y las acciones que conciernen al tutor.

Por las características del objeto de estudio y los propósitos que guían esta investigación, se juzgó pertinente realizar un acercamiento desde una perspectiva metodológica complementaria, por lo que se definieron dos etapas o momentos de estudio: uno de corte cuantitativo y otro cualitativo.

Los supuestos hipotéticos de los cuales se parte son los siguientes:

- Los docentes encargados de impartir Orientación y Tutoría no están debidamente preparados ni capacitados para cumplir con los objetivos propuestos en el Plan de estudios 2006.
- El tiempo asignado a Orientación y Tutoría suele ser utilizado para actividades ajenas a las previstas.
- Al ser una propuesta que improvisa a los docentes como orientadores y tutores, se deteriora el papel del auténtico orientador.
- La Orientación y Tutoría no atiende las necesidades y dificultades que se presentan en los alumnos durante su proceso académico.

Se proponen, además, las siguientes categorías de estudio, cada una con sus dimensiones correspondientes:

1. Conocimiento del docente y del alumno del espacio curricular denominado Orientación y Tutoría.
2. Calidad de trabajo del orientador y tutor.
3. Participación de los alumnos.
4. Relación orientador/tutor-alumno.
5. Condiciones institucionales para el desarrollo de Orientación y Tutoría.

La población de estudio la constituyen los alumnos y tutores de los seis grupos de tercer grado de la escuela en cuestión. En el caso de los alumnos se seleccionó una muestra de 30 que estuvo conformada por cinco alumnos por cada

9. María Victoria Gordillo Álvarez, *Manual de Orientación Educativa*, Madrid, Alianza, 2006, p. 47.

grupo; en el caso de los tutores, se entrevistó a cinco de los seis tutores, ya que uno de ellos no estuvo disponible para la entrevista en las repetidas ocasiones en las que se le solicitó realizarla. Para recabar la información se recurrió a dos tipos de técnicas: la encuesta para los alumnos y la entrevista para los tutores, para lo cual se diseñaron un cuestionario semiestructurado y un guion de entrevista, respectivamente, que corresponden a cada una de las fases proyectadas para la investigación.

En la muestra de 30 estudiantes predominaron las mujeres con un 80%, cuyas edades se concentran entre los 14 y 15 años, con promedios de calificación que se ubican en mayor proporción entre 7 y 8. Por su parte, los cinco tutores entrevistados fueron un hombre y cuatro mujeres. Ello demuestra que en ambos corpus el sexo femenino fue predominante. En cuanto a su formación, sólo una persona (equivalente al 20%) tiene el perfil de pedagogo, que resulta pertinente para las actividades de orientación, mientras que el resto (80%) tienen formación en normal superior y su formación en alguna de las especialidades que este tipo de estudios conlleva.

Por cuanto hace a la información derivada de los alumnos, obtenida mediante la aplicación del cuestionario, se integró en tablas y gráficas. De acuerdo con los resultados obtenidos, el 83% de la población sí sabe qué es la Orientación y Tutoría (OT), mientras el 7% restante lo ignora. Es decir, 25 de los alumnos encuestados dicen saber que es una ayuda para hacer tareas y les dan orientación, los demás consideran que esta situación se debe a que no tienen clase.

Cuando se les preguntó si creen que el maestro tiene capacidad para ser orientador y tutor, el 90% opinó que sí, aunque las características que asignan no se relacionan con las sugeridas por el Plan de estudios 2006, se acercan más bien al perfil de un maestro de asignatura.

En cuanto a la calidad de trabajo del tutor, los alumnos en su mayoría consideran que es importante la Orientación y Tutoría (OT), lo que refleja que tienen interés, aunque, como se vio antes, desconocen la función que debería tener este espacio curricular.

Las razones emitidas por 27 de los 30 encuestados ponen de manifiesto que los temas que tratan son interesantes porque aprenden temas de la vida cotidiana con información general, tres alumnos mencionan que los temas no son de su interés. Se puede observar que hay una distancia evidente entre lo previsto por el Plan de estudios y lo que reportan los alumnos que se realiza en Orientación y Tutoría (OT).

Manifiestan, también, que los tutores asisten en un 70% y atienden sus necesidades; el 30% considera que no cumplen con esta función porque los temas tratados en clase no son de su interés. Cuando se les pregunta de su participación, el 70% de los alumnos expresa que es regular, el resto menciona que casi no participan o no hacen nada, lo que muestra que ponen poco empeño, expresan que el tema les resulta aburrido, se sienten inseguros o simplemente no les gusta participar.

Las actividades que los alumnos realizan durante el tiempo asignado a Orientación y Tutoría (OT) corresponden a contestar test de habilidades, dinámi-

cas y juegos, reciben orientación sobre la forma en la que se desempeñan en la escuela y hacen tareas de otra materia. Todos estos aspectos resultan ser muy limitados con respecto al propósito de este espacio curricular.

Cuando se aborda la relación tutor-alumno, el 67% dice que es buena, 30% de los alumnos mencionan que la relación es regular porque tienen poca comunicación y el tutor es estricto, el 3% restante menciona que la relación es mala.

Por cuanto toca a las condiciones institucionales para el desarrollo de OT, el 93% de los alumnos asiste a la hora asignada, situación que podría significar interés por parte de ellos, y sólo el 60% de los alumnos encuestados consideran que el salón de clases es el adecuado para que se lleve a cabo la Orientación y Tutoría (OT). La información proporcionada por los tutores a través de la entrevista demuestra que los maestros concuerdan con los propósitos establecidos por el Plan de estudios 2006; sin embargo, existe confusión en algunas de sus respuestas en cuanto a la naturaleza del espacio curricular de Orientación y Tutoría (OT).

Por ejemplo, los tutores dicen hacer uso de charlas o entrevistas con los alumnos para ir conociéndolos y platican con otros compañeros maestros sobre lo que están haciendo para tener una perspectiva diferente de lo que pueden realizar en el salón de clases. Pero tienen, a su vez, diferentes puntos de vista de lo que consideran pertinente tratar en cada sesión, algunos se inclinan por darle prioridad a las problemáticas de los alumnos, otros por orientar y ubicar al alumno en cuanto al desarrollo de sus actividades.

Esto no quiere decir que estén equivocados en su manera de dirigir la Orientación, solamente indica que de alguna manera sí se están llevando a cabo en las sesiones de Orientación y Tutoría (OT) algunos de los aspectos que el Plan de estudios 2006 establece.

Los cinco tutores respondieron que sí era de mucha importancia la Orientación y Tutoría (OT) pero algunos argumentan algún tipo de inconformidad ya que no tienen bien fundamentado el rol o el papel que deben seguir. Una de las principales dificultades que mencionan es que no hay un seguimiento continuo de los grupos, ya que de lo contrario conocerían muy bien a los alumnos durante los tres años.

Se observa también que algunos de los tutores no tienen tiempo completo en la institución, lo cual indica que al terminar su hora de clases ellos se van y dejan a un lado el seguimiento de los alumnos. Otros más piensan que en realidad no se le está dando la importancia debida por parte de los alumnos quienes la consideran como una hora de relajación, aunque la mayoría de los tutores informantes considera que la interacción que tienen con ellos es de amistad y confianza.

Las respuestas de los cinco informantes coinciden en que definitivamente no se cuenta con el tiempo suficiente para atender las actividades de Orientación y Tutoría (OT). Algunos de ellos argumentan que no existe un manual para ellos ni para los alumnos en el turno vespertino, pero sí lo hay en el matutino.

Como resultado del análisis de la información obtenida, se puede decir que no se cuenta aún con las condiciones deseables para operar el espacio curricular OT tal como lo prevé el Plan de estudios 2006.

No existen acciones institucionales adecuadas para manejar Orientación y Tutoría (OT), ya que solamente al inicio del ciclo escolar se imparte a los tutores una pequeña inducción a los temas, pero no todos asisten a esta capacitación, lo cual ocasiona el desconocimiento de su función. Hay evidencia de que los tutores del turno vespertino reciben menos información que los del matutino, como es el caso de las guías de apoyo. A este espacio curricular se han asignado maestros activos de la institución, independientemente de la asignatura que impartan. Por tanto, el docente carece del perfil requerido.

Por si eso fuera poco, los tutores no cuentan con el tiempo necesario puesto que se reduce a una hora semanal en el salón de clases lo que, aunado a su condición laboral y al modo en que son asignados a los grupos, les impide tener un auténtico acercamiento y seguimiento de la situación de los estudiantes para cumplir con lo establecido por el Plan de estudios 2006.

Todos estos problemas se deben a una inadecuada organización y planeación por parte de la SEP, ya que para este espacio debiera de existir un perfil preestablecido y una capacitación formal para los tutores, así como entrega oportuna de materiales de apoyo.

Ante este panorama, proponemos que la Orientación se rescate como una práctica inherente a los procesos educativos que genera la escuela secundaria, y no exclusivamente se confine a ocupar un espacio curricular de una hora a la semana, con personal muchas veces improvisado.

Es urgente generar políticas que favorezcan el reconocimiento formal de la figura del orientador con perfil adecuado, que no exclusivamente apoye el trabajo académico en el aula, sino que cuente con espacios escolares en donde esté disponible para atender las demandas de carácter no sólo grupal, también individual que cotidianamente se presentan en las escuelas. En estas edades es fundamental brindar apoyo para la solución de problemas que pueden estar determinando el futuro de una persona, contribuyendo además a generar ambientes positivos, que garanticen el logro de los propósitos de este nivel educativo.

Como bien puede constatarse después de realizar esta investigación, se necesita implementar reformulaciones a la puesta en práctica de la Reforma Educativa, no basta con lo estipulado mediante acuerdos, deben tomarse en cuenta las deficiencias con que cada escuela cuenta, sean referentes a las instalaciones, equipamiento o a la capacitación de los tutores, quienes serán los encargados de orientar al alumnado en aspectos concernientes a su formación académica y personal.

Bibliografía

- Gordillo Álvarez, María Victoria, *Manual de Orientación Educativa*, Madrid, Alianza, 2006.
- Secretaría de Educación Pública, *Reforma Integral de Educación Secundaria*, México, SEP, 2006, http://www2.sepdf.gob.mx/info_dgef/archivos/pla-nestudios2006.pdf.
- Secretaría de Educación Pública, *Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria*, documento de trabajo, México, SEP, 2002. Esta va arriba de la entrada anterior.

La Reforma de la Educación Secundaria 2006. Una mirada de los profesores de telesecundaria

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión
Universidad Veracruzana
jeysira@hotmail.com

Este trabajo es relevante por la carencia de investigaciones que muestren cómo un cambio educativo lleva a los docentes a incorporar innovaciones pedagógicas. La Reforma propone nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, nuevos libros de texto, la transversalidad del currículo, la orientación y las tutorías y el alcance de competencias y habilidades determinadas; a la par que se plantean nuevas formas de ejercer la práctica en la escuela con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y otros aspectos que llevan a la construcción y reconstrucción de ideas y pensamientos, reconfigurando las representaciones.

Comprender el pensamiento de los profesores que integran el sistema educativo mexicano nos permite observar la realidad que se vive actualmente y tomar nota de las impresiones existentes a partir de una política educativa que trata de impactar en la educación de millones de adolescentes en el país. Toda reforma educativa implica un cambio de prácticas pedagógicas y de mentalidad, se refiere a una modernización y a una transformación de metodología, de formas de operar y llevar a cabo la educación secundaria, por lo tanto, se espera que su impacto sea positivo y trascienda a las futuras generaciones a través de un cambio de mentalidades, de pensamientos que nos permita ser mejores y aplicar lo aprendido en la escuela a la vida práctica.

Como punto de orientación, nos apoyamos en la Teoría de Representaciones Sociales de Serge Moscovici (1979),¹ que permite conocer las formas de pensar y actuar de los docentes de telesecundaria del estado de Veracruz, en torno a la Reforma de la Educación Secundaria (RES) de 2006, el interés fue conocer cómo percibían la llegada de la RES, cómo respondían a ella, la comprendían, la entendían; sobre todo porque ellos se convertirían en los principales aplicadores y operadores de su implementación en las aulas de cada escuela, y por lo tanto en los responsables de su operación con independencia de los procesos de capacitación, actualización, dotación de equipos, condiciones de infraestructura y otros elementos más que son primordiales para que cualquier proyecto educativo y pedagógico sea factible.²

1. Serge Moscovici, *El psicoanálisis su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul, 1979.

2. Los resultados que aquí se presentan son parte de una investigación realizada en 36 telesecundarias públicas –rurales, indígenas, campesinas y urbanas– todas ubicadas en espacios marginales y apartados en diferentes municipios del estado de Veracruz. En general, las telesecundarias se caracterizan por ofrecer una educación precaria que responden a las condiciones en las que se encuentran.

Los perfiles de los profesores de telesecundaria parecen ser flexibles en tanto que, igualmente encontramos a pedagogos y normalistas especialistas en telesecundarias, como profesionales de otras áreas del conocimiento que se capacitan en el área de educación.

Ante la puesta en marcha de la RES, se percibieron entre los docentes posturas heterogéneas; muchos reaccionaban en forma negativa y asumían actitudes de descontento, molestia, confusión, etc., e inclusive algunas de las expresiones que más predominaron fueron: “La Reforma no me gusta”, “no entiendo la Reforma”, “nos obligan a trabajar con esta Reforma”, “la RES no va a funcionar”, “no nos preguntaron si queríamos reforma”, “está mal organizada”. En sentido contrario, surgieron expresiones como: “Me encanta”, “ya era necesaria”, “nos hace cambiar”, “la Reforma es una innovación a la educación” o “la RES es interesante”.

La diversidad de posiciones hizo posible ver la incertidumbre existente entre los docentes de telesecundaria y las variadas percepciones que se tenían. La implementación de la Reforma causaba una ruptura en los esquemas de pensamiento de los maestros, ya que les implicaba cambiar su paradigma y los orientaba a ejercer funciones diferentes a las que venían desempeñando años atrás, desde la implementación del Plan de Estudios 1993,³ con el que se trabajó trece años de manera constante.

Con la RES 2006, los docentes de telesecundaria se ven impulsados a trabajar bajo un nuevo modelo educativo, cuyo objetivo era elevar la calidad de la educación secundaria y mejorar la formación de los estudiantes. Su enfoque tendía al fortalecimiento de la enseñanza y al logro de competencias y habilidades bajo el uso de las TIC, con el dominio de modernos sistemas pedagógicos de enseñanza-aprendizaje. Dichos sistemas tendrían que ser aprendidos por los docentes para poder ejercer su oficio como la RES, 2006a⁴ lo proponía.

Para conocer las miradas de los docentes de telesecundaria acerca de la RES, requerimos de un método y dos técnicas indispensables para obtener información necesaria de los docentes frente a grupo, y con ello poder comprender la realidad y lograr explicarla.

El método elegido fue el exploratorio, ajustado al descubrimiento y a la recolección de información⁵ y las técnicas fueron la entrevista y el cuestionario que dieron pauta a la recolección de datos.

La muestra comprendió a 242 docentes de telesecundarias de comunidades marginadas del estado de Veracruz. Se encuestaron a 51 docentes que laboran en la zona norte del estado de Veracruz: Tuxpan, Poza Rica y Papantla. De la zona centro: Orizaba, Córdoba, Perote, Las Vigas, Xalapa, Coatepec, Actopan y Veracruz, se encuestaron a 173 docentes. En la zona sur, en los municipios de Coatzacoalcos y en Villa Aldama, se encuestaron a 18, haciendo un total de 242. La técnica de la entrevista se aplicó a 30 docentes frente a grupo, lo que nos ayudó a capturar las impresiones más precisas sobre la Reforma Educativa.

Una pregunta indispensable en la investigación se centró en ¿cómo se informaron o enteraron de la RES los docentes de telesecundaria?, nos intere-

3. Secretaría de Educación Pública, *Artículo tercero constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, México, SEP, 1993.

4. Secretaría de Educación Pública, *Reforma de la Educación Secundaria. Primera etapa de Implementación. Seguimiento de las escuelas participantes ciclo escolar 2006-2007*, México, SEP, 2006a. .

5. Jean-Claude Combessie, *El método en sociología*, París, Ferreira Editor, 2003.

saba dar cuenta qué tanto se encontraban informados los profesores sobre la reforma educativa que debían implementar en sus aulas. Estar informados nos permite construir concepciones universales, ideas, o representaciones sociales sobre “algo o alguien”.⁶ En este sentido, se requiere información y conocimientos básicos para poder llevar a cabo con éxito una reforma educativa.

Los resultados de la investigación dieron cuenta de que un 93.39% de docentes de telesecundaria del estado de Veracruz se enteraron de dicha RES por medio de “Talleres y cursos de capacitación”, ofrecidos justo tres días antes de su puesta en marcha, en los denominados cursos de actualización del magisterio, que se ofrecieron antes de iniciar el ciclo escolar (2006-2007) en el mes de agosto de 2006. El 7% contestó haberse enterado por tv e Internet, compañeros de trabajo, los directivos, o bien no respondieron a la pregunta. Como resultado de las entrevistas tenemos el siguiente testimonio:

Nos dieron los cursos de capacitación en agosto de 2006, ahí hicimos un análisis de la Reforma, del nuevo currículo y de cómo íbamos a trabajar, nos indicaron que había que dejar lo tradicionalista y que había que enseñar a los alumnos a ser más reflexivos, y se debía enseñar para toda la vida, esto fue un momento muy difícil pues se debían abordar los nuevos propósitos de la Reforma, sus enfoques, estrategias, contenidos y actividades a realizar, el problema fue que había muy poco tiempo para saberlo todo (Xalapa, Urbana, F, 1).

45

Al parecer, el poco tiempo brindado en los procesos de capacitación sobre la RES ha sido uno de los factores principales por los que la Reforma mostró su debilidad. Fue muy complicado para los docentes el abordaje de contenidos, sin antes haberlos explorado o conocido, ni haber emprendido una reflexión y análisis sobre su nueva forma de trabajo. Evidentemente faltaba información de cómo proceder y hacer las tareas pedagógicas bajo un modelo que les resultaba desconocido. La realidad daba muestras de una necesidad de ofrecer capacitación al magisterio con mayor tiempo y con mayores herramientas para que su práctica fuera eficaz.

Otro aspecto que valorar fue el de las actitudes; entendamos a una actitud como “la orientación global en relación con un objeto de la representación social”,⁷ se refiere a la forma de actuar de una persona, al comportamiento que emplea un individuo para hacer las cosas. Es una respuesta emocional ante las circunstancias de la vida, y ésta puede ser positiva, negativa, de rechazo, de enojo, etcétera; se construyen con base en la experiencia, la creencia y los conocimientos que se tenga de “algo o alguien”.

Para conocer la actitud de los docentes ante la RES, nos apoyamos en la siguiente pregunta: ¿cuál es su opinión sobre la Reforma de la Educación Secundaria de 2006?, los resultados indicaron que los docentes concebían con actitud positiva la implementación, la aceptaban con interés y les motivaba el

6. Moscovici, *op. cit.*

7. Moscovici, *op. cit.*, p. 47.

45

cambio: les causa interés en un 88%; estaban dispuestos a colaborar en un 72%; les motivaba su trabajo docente en un 71%. En efecto, docentes de telesecundaria mostraban una actitud positiva, colaboran con ella, trabajan y la ponían en marcha en cada escuela telesecundaria del estado de Veracruz, mostrando su disposición por colaborar.

Conozcamos un testimonio:

Con la Reforma hay que aplicar nuestros conocimientos, hay que estar dispuestos a colaborar y a trabajar, saber qué es lo que quieren de ti y del alumno, uno debe saber qué hay que hacer con los alumnos en la escuela. Es necesario que todos colaboremos para poder cubrir el perfil del alumno que ahora nos exigen, es por ello que uno debe saber hacia dónde vas y hacia dónde te diriges (Coatzacoalcos, Urbana, F, 26).

Se observa que el compromiso interiorizado de los docentes hacia su trabajo es lo que los lleva a desarrollar una reforma educativa. Sin embargo, al analizar los datos de la encuesta observamos que más de la tercera parte de la muestra, en un 35.54%, los docentes consideraron que la reforma les agradaba poco, el 4.96% manifestó su nulo agrado, y el 5.37% prefirió no contestar. La suma de los valores nos dio que el 46% asume actitudes negativas hacia la Reforma o bien no les agrada. Esto es paradójico, ya que, por una parte, los docentes expresan estar dispuestos a colaborar, manifiestan su motivación ante su trabajo, e inclusive la califican de interesante, y por el otro lado externan que no les agrada dicha reforma educativa.

Un docente entrevistado, que labora en una escuela rural, nos comparte su opinión:

Siempre llegamos a una reforma que no entendemos y a muchos de nosotros, los maestros, no nos agrada porque seguimos trabajando sin materiales, por eso no nos involucramos. Desde mi punto de vista, considero que debemos contar con las cosas que nos hacen falta para trabajar, considero que se debió poner más fuerza a la dotación de recursos en las escuelas y que el sindicato debió haberse involucrado para apoyar a los profesores (Actopan, Rural, F, 16).

La postura negativa que asumen los docentes de telesecundaria ante la RES los lleva a mantenerse estáticos, con prácticas anti-reformistas, debido a una falta de recursos por parte de la Secretaría de Educación, del sindicato y seguramente de las supervisiones y direcciones de escuelas telesecundarias. En el estado de Veracruz el mayor número de escuelas telesecundarias se caracterizan por sus limitados recursos y materiales, se ubican generalmente en lugares lejanos o marginados. En muchas de éstas fallan las antenas parabólicas, no hay televisores, materiales didácticos o bibliográficos, se carece de servicios de luz eléctrica, agua y servicios básicos, por supuesto muchas carecen de computadoras y servicio de Internet, entre otras; lo que les impide hacer eficiente el proceso de reforma. Conozcamos la opinión de un siguiente docente que labora en una zona rural:

Yo te puedo decir que la Reforma en Educación Secundaria no me agrada porque está mal organizada, no va a funcionar. En los exámenes diagnósticos los alumnos no alcanzan calificaciones aprobatorias, los libros llegan retrasados, siempre después de tiempo, no tenemos Internet ni computadoras. También creo que es un error de la Reforma que nos manden a trabajar así, sin materiales, sin libros, sin nada. No entiendo a las autoridades, qué les pasa, se contradicen, nos piden una cosa y no mandan nada y así no se puede trabajar, esto es ilógico, todos estamos mal (Papantla, Rural, F, 27).

Se externa un desagrado hacia la RES debido a la mala organización, a la falta de materiales y de recursos. Los docentes perciben una contradicción por parte de las autoridades, quienes “les exigen, pero no les dan nada”. Cualquier profesor con carencia de recursos enfrentará mayores problemas en su aula, se enfrentará a situaciones complejas, deberá esforzarse más por alcanzar los objetivos, en comparación con quienes laboran en escuelas técnicas, federales o estatales, que poseen mejores condiciones.

Considero que, para poder lograr los objetivos de la Reforma, es necesario dotar a los docentes de equipos, materiales, libros, tecnología y recursos varios, incluyendo una infraestructura adecuada, y procesos de capacitación idóneos a lo que plantea una reforma, sin ello, es imposible satisfacer las necesidades sociales, educativas, académicas y de formación de los estudiantes.

Es importante manifestar que, durante la puesta en la marcha de la RES, la Secretaría de Educación Pública⁸ tuvo serios problemas en la entrega de los nuevos libros de texto a todas y cada una de las escuelas secundarias del país –la telesecundaria también se vio afectada– por lo que los profesores no pudieron desarrollar su tarea pedagógica de manera adecuada. Los libros de texto fueron entregados a los estudiantes y a los profesores varios meses después de haber iniciado el ciclo escolar 2006-2007, causando un desequilibrio y caos en las aulas. No había material alguno con qué poder iniciar la reforma educativa. Otro problema fue que cuando llegaron dichos materiales didácticos fueron insuficientes para el número de alumnos inscritos en las secundarias, los estudiantes no alcanzaron a obtener sus libros en la repartición de materiales. La mayoría de los profesores experimentaron estas peripecias de la RES, con lo que se había desviado el camino trazado por las autoridades de la SEP.

Al consultar los datos estadísticos se percibió que más de la mitad de la muestra en un 54.09%, consideró que la Reforma tenía poco éxito, el 20% afirmó que no era exitosa y el 60% de los docentes, confirmó su poco éxito. La mirada de los docentes describe un escenario de carencias y limitados apoyos, lo cual es preocupante. Conozcamos el testimonio siguiente:

8. Secretaría de Educación Pública, *Fortalecimiento de la Educación Telesecundaria. Política y la Asesoría Técnico Pedagógica. Ciclo escolar 2007-2008*, México, SEP, 2007a.

El problema principal de la reforma es que no va a tener éxito porque falta información a los docentes y no sabemos cómo debemos emplearla. Nos faltan recursos, está mal aplicada, faltan antecedentes, es un desequilibrio, es para un primer mundo, no hay recursos suficientes... Se necesita un diagnóstico completo para llevarla a cabo, está mal aplicada a la educación (Orizaba, Rural, M, 21).

Los profesores que ven a la Reforma como un obstáculo son aquellos que se encuentran desprovistos de apoyos y que reclaman a las autoridades tener mejores condiciones de trabajo.

Finalmente, se observó que el 45.87% de los docentes cree poco en la Reforma, el 8.68% no cree en ella y un 5.79% prefirió no contestar. Al hacer la suma de estos valores observamos que más del 60% de los docentes de telesecundaria se encuentran en un escenario contradictorio, pues no obstante manifestar su interés y motivación, no creen en la RES ni en su éxito.

Ante la pregunta: ¿A qué responde la Reforma de la Educación Secundaria?, el 72.73% de los docentes consideró que: "a la necesidad de cambiarla formación de los alumnos". Ante esto, conozcamos el siguiente testimonio:

Nosotros trabajamos con la Reforma para lograr transformar a los alumnos, haciendo que sean personas pensantes y que enfrenten el mundo con conocimientos. La Reforma te pide que impacten tus enseñanzas en los alumnos y que tengan más capacidades y habilidades para poder trabajar, porque vemos que no es fácil encontrar un empleo en estos tiempos. Por ello se debe lograr esa transformación y poder triunfar, pues el triunfo es de quien no se da por vencido y quiere luchar (Coatepec, Urbana, F, 6).

Los docentes otorgan un valor importante a su trabajo, al mismo tiempo tienen un sentido de responsabilidad ante sus deberes docentes, les importan los estudiantes y su aprendizaje, se preocupan por que adquieran conocimientos útiles y porque alcancen las capacidades y habilidades que pide dicha reforma; también son conscientes de que, por lo general, los egresados de la telesecundaria, que viven en comunidades marginales, pronto se incorporarán al trabajo y por ello deben salir de la escuela con un conjunto de aprendizajes útiles. Es notable que la mayoría de los profesores compartan un compromiso por los estudiantes, pues "forman y educan", para lograr la transformación y el triunfo de los egresados de secundaria.

El Plan y Programas 2006 señalan que existe la necesidad de "un esfuerzo por transformar a los alumnos",⁹ según los lineamientos establecidos en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La transformación de los alumnos se vincula a la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y competencias a lo largo de su trayectoria en la secundaria, y a una nueva manera de actuar, comportarse, relacionarse y enfrentar la vida aplicando todo aquello que fue aprendido en la escuela.

9. Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudios 2006*, México, SEP, 2006b.

La labor del docente ante la Reforma 2006, cada vez se convierte en un reto más grande. Debe valorarse el esfuerzo que hacen los profesores en sus centros de trabajo, por ello mismo se debe apoyar con recursos, estimular a los jóvenes para que adquieran mejores aprendizajes y conocimientos; se debe trabajar por un mejor país y por una sociedad educada.

Por último, al preguntar a los docentes ¿a qué responde la Reforma de la Educación Secundaria 2006?, manifestaron que en mucho a “la incorporación de la tecnología, computación e Internet en las escuelas”, pues el 71.07% coincidió en la respuesta. La RES pretendió en su puesta en marcha, vincularse al uso de la tecnología con el propósito de que los alumnos comprendieran las nuevas redes de comunicación e información, adquiriendo mayores conocimientos, transformando y mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera más rápida y eficiente, y con ello tener mejores resultados.

El Plan y Programas de la Reforma de la Educación Secundaria 2006 señalan que la incorporación de la tecnología tiene como objetivo: “la preparación de los alumnos como ciudadanos de una sociedad plural, democrática y tecnológicamente avanzada”, asimismo ofrece a los docentes una selección adecuada de herramientas y de paquetes de cómputo, incluyendo el diseño de actividades de aprendizaje que promuevan el trabajo en equipo, las discusiones grupales y las intervenciones oportunas y enriquecedoras;¹⁰ también plantea propuestas didácticas y pedagógicas, para articularse con la televisión y los libros de texto. En la investigación se descubrieron miradas como la siguiente:

Es una lástima que la mayoría de las escuelas no cuenten con computadoras y menos con Internet. Es imposible que los alumnos hagan tareas de investigación en la computadora, tienen que hacerlo desde afuera de la escuela, es decir, rentando una computadora en un café internet. Aquí en la escuela no las conocemos, no sabemos nada de ellas, aún no han llegado. Parece que el gobierno quiso llamar la atención con todo esto, pero no nos dio nada, quieren la Reforma, pero para ello tenemos que tener aulas y ver que todos los maestros estemos bien. No nos dan los materiales y la Secretaría de Educación quiere que uno les entregue buenos resultados, quieren que uno haga todas las cosas que nos piden, pero no tenemos nada (Coatepec, Urbana, M, 7).

Este testimonio es contradictorio con lo que los datos estadísticos dieron cuenta de que la RES “sí responde a la incorporación de la tecnología, computación e Internet en las escuelas”, sin embargo, las opiniones sobre la RES reportan la carencia de tecnología y dotación de equipos; expresan que la RES “no les ha dado materiales necesarios para trabajar”. Claramente hay un descontento y un desconcierto ante la falla o debilidad que debe ser atendida de manera emergente.

10. Idem.

La tecnología ha sido un fenómeno que ha impactado a la educación telesecundaria desde que fue creada con el uso de la televisión, siendo esa la máxima herramienta a favor de la enseñanza; hoy, a más de 40 años, las TIC (con la computadora y el Internet) se convierten en la vanguardia de la educación secundaria e intentan hacer este nivel más dinámico e interactivo, además de fortalecer los conocimientos y el aprendizaje de los estudiantes; asimismo, se busca modernizar el magisterio. Su logro requiere de mucho esfuerzo y de una gran inversión del gobierno y de la SEP, para hacer de la RES una realidad.

Reflexiones finales

Después de conocer las miradas de los docentes de telesecundaria sobre la RES, podemos señalar que existe la necesidad de capacitar y actualizar al magisterio de manera eficiente, e intensa. Puede ofrecerse por internet, con el apoyo de tutoriales, con fin de aprovechar los tiempos y reducir los costos de actualización a nivel nacional. Se requiere que todos los profesores puedan recibir asesoría pedagógica para operar y desarrollar esta reforma educativa de manera eficiente.

Los docentes y estudiantes necesitan ser dotados de recursos materiales, tecnológicos y pedagógicos, como los libros de texto al iniciar cada periodo escolar, si es que se desea hacer eficiente la educación secundaria.

Se debe aprovechar la energía y el entusiasmo de un gran porcentaje de docentes de telesecundaria para trabajar y desarrollar la Reforma de la Educación Secundaria, ya que muchos están de acuerdo con ella, lo que debe ser canalizado a la mejora de este nivel educativo.

La idea de cambio motiva los profesores, se sienten entusiasmados, pero se les debe proporcionar todo lo que el Plan y Programas de estudio establecen para ejercer un trabajo de calidad.

Recordemos que la telesecundaria es un sistema educativo que ha tenido grandes carencias desde su creación en 1968, y que después de cinco décadas; los docentes de telesecundaria merecen ser tratados con dignidad y ser reconocidos como los impulsores de generaciones de estudiantes de las comunidades más marginales y desprovistas del país y del estado de Veracruz, que son estos maravillosos docentes los que han logrado hacer mucho por sus comunidades.

Los docentes exigen mejores condiciones y mayores recursos materiales en la implementación de las reformas educativas, al mismo tiempo dan cuenta de que la educación se encuentra en deterioro, debido a que "las autoridades los tienen en el olvido".

Afirman que la RES no ha beneficiado a "los profesores". Se miran a sí mismos como "desprovistos", "olvidados" y "abandonados". Reclaman que la Reforma "no los apoya", "no les da nada", pero que sí "les exige".

Hoy nuestra tarea es atender a la telesecundaria, a sus maestros y estudiantes, hoy es el momento de empezar a impulsar políticas que aterricen y gestionar el apoyo intenso a este nivel educativo que demanda ayuda para hacer funcionar la Reforma de manera correcta. Todo cambio requiere una inversión y las telesecundarias, sus docentes y estudiantes, merecen ser apoyados para lograr el cambio y el futuro ideal que se ha planteado la RES.

Bibliografía

- Combessie, Jean-Claude, *El método en sociología*, París, Ferreira Editor, 2003.
- Moscovici, Serge, *El psicoanálisis su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul, 1979.
- Secretaría de Educación Pública, *Artículo tercero constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, México, SEP, 1993.
- Secretaría de Educación Pública, *Cómo planear hoy en telesecundaria. Taller General de Actualización*, México, SEP, 2007b.
- Secretaría de Educación Pública. *Guía de Actividades. Educación Telesecundaria*. México, SEP, 2006c.
- Secretaría de Educación Pública, *Fortalecimiento de la Educación Telesecundaria. Política y la Asesoría Técnico Pedagógica. Ciclo escolar 2007-2008*, México, SEP, 2007a.
- Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudios 2006*, México, SEP, 2006b.
- Secretaría de Educación Pública, *Reforma de la Educación Secundaria. Primera etapa de Implementación. Seguimiento de las escuelas participantes ciclo escolar 2006-2007*, México, SEP, 2006a.

Parte III

Violencia en la secundaria

La violencia en las escuelas.

Francisco Sánchez Herrera

Universidad Veracruzana

fsanchezh25@gmail.com

El caso de tres escuelas secundarias de la ciudad de Xalapa

La violencia en las escuelas¹ es un fenómeno complejo que permea de forma discreta o significativa la interacción cotidiana de profesores y estudiantes. Estas acciones no se circunscriben exclusivamente al salón de clases o al espacio escolar, están presentes en las inmediaciones de la institución y generan un clima de inseguridad. En México, la preocupación por la violencia escolar se ha originado a raíz de los hechos calificados como indisciplina, que han aumentado en frecuencia e intensidad.

Algunas propuestas para explicar este fenómeno argumentan que el problema surge de la ausencia de autoridad en la familia o de la escasa formación de valores morales en la escuela pública; otras voces arguyen que en la escuela se reproduce la violencia que vive la sociedad en su conjunto y una aseveración final culpa a las maltrechas relaciones políticas y a las costumbres culturales de la sociedad.

Furlán² señala que a finales de los noventa se presenta el cambio radical que preocupa a los actores del sistema escolar, ya que son notables los casos identificados como indisciplina que, paulatinamente, se transforman en violencia.

En la actualidad se tiene conocimiento de actos de violencia física y verbal dentro de las escuelas, donde tanto estudiantes como docentes son víctimas y victimarios, sin distinción. Las peleas, golpes, empujones, insultos, burlas, apodos, pellizcos, coscorrones y el lenguaje que acompaña a este tipo de acciones se conjugan con nuevas formas de violencia escolar, por ejemplo, mediante sus actualizaciones en redes sociales como Facebook, a través de mensajes de celular o con videos de peleas filmadas dentro y fuera de la escuela, que circulan en los teléfonos portátiles y también pueden ser vistos por la red en dominios como YouTube.

Como destaca Blaya,³ la violencia en las escuelas mexicanas se ha incrementado en los últimos años y ha tenido un fuerte impacto que se refleja en el bajo aprovechamiento dentro de las aulas.

A pesar de lo anterior, el tema no ha recibido la atención suficiente. Los medios de comunicación se han centrado en el acoso o intimidación (*bullying*, en inglés), de donde han surgido libros improvisa-

1. Miriam Abramovay, "Violencia en las escuelas: un gran desafío", *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), pp. 53-66, México, 2005.

2. Alfredo, Furlán "Entre las buenas intenciones y los acuerdos funcionales. El tema de la violencia en la formación inicial de profesores de secundaria en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre, 10(25), pp. 1083-1108, 2005.

3. Blaya, Catherine, *Violences et maltraitances en milieu scolaire*, París, Armand Colin, 2006.

dos que describen el problema, lo diagnostican y ofrecen alternativas para su resolución.⁴ Con cierta frecuencia se observan exposiciones en programas televisivos o simples referencias sobre el fenómeno desde una postura psicológica pensada para los padres de familia y maestros, así como notas periodísticas que retratan el problema desde una perspectiva delictiva y como parte del aumento de la inseguridad que ha experimentado el país (Martínez, 2009).

Mientras que en países como Francia y Estados Unidos, por ejemplo, el tema de la violencia en la escuela ya era tratado desde hace cuatro décadas, en México recientemente se ha incorporado al debate de la agenda gubernamental, privilegiando un discurso conservador donde el orden y las buenas costumbres sigan siendo eje central de las prácticas cotidianas escolares, en contraparte, se sabe que dentro de los planteles se lían diversos conflictos y desacuerdos entre los actores que inciden directamente en el clima escolar.

Lo que antes se creía como una práctica acostumbrada de violencia, ejercida del docente al alumno, hoy en día gravita de manera bidireccional y con varias modalidades. Los actos de violencia entre pares aumentan y éstos existen ya sea de manera visible u oculta, por lo que hay que preguntarse cuál es la relación que guarda la violencia sobre el acto de enseñanza-aprendizaje y de qué modo tal violencia define el ambiente escolar. En ese contexto, el sistema educativo está obligado a responder a problemas de convivencia para garantizar que la enseñanza y el aprendizaje se puedan ejercer en un ambiente escolar óptimo.

Este artículo presenta los resultados de la investigación que se realizó en tres escuelas secundarias de la ciudad de Xalapa, Veracruz, durante el ciclo escolar 2009-2010, en función de que hubo un alza en el número de casos reportados como violentos.

Los establecimientos escolares en cuestión comparten las mismas características en lo general: número de alumnos y docentes, una infraestructura que permite albergar a más de 500 estudiantes por turno y se ubican en una misma zona de la ciudad. Se distinguen porque dos de ellas son secundarias técnicas y la tercera es una secundaria general.

El estudio utilizó una metodología mixta debido a que los propósitos eran comprender la violencia en la escuela, las modalidades que se presentan en ella, elaborar un registro de los índices de frecuencia de los actos de violencia más repetitivos, definir las causas y analizar los programas que se han creado para combatir este fenómeno.

4. Trixia Valle, con títulos como *¡Ya no quiero ir a la escuela!*, *Cómo combatir el bullying (acoso escolar)* y Cobo y Tello (2008) con *Bullying en México, conducta violenta en niños adolescentes*, han surgido recientemente para explicar y sugerir cómo combatir la intimidación escolar; sin embargo, el tema es abordado sin un soporte teórico, con datos escasos, aislados y con ejemplos banales. A pesar de que el segundo libro mencionado contiene un anexo dirigido a ilustrar a profesores, padres de familia y alumnos sobre el problema, no ofrece nada más allá que impresiones sobre el tema.

Para aproximarse a la comprensión del problema se organizaron tres dimensiones de análisis:

- a) La dimensión de la escuela y el aula, debido a que el estudio se enfocó en lo que ocurre dentro de los planteles educativos, en especial en el salón de clases, aunque sin dejar de lado los pasillos y el patio, durante el correr del día de los estudiantes; cómo esto incide al binomio enseñanza-aprendizaje y el impacto que tiene la violencia que ejercen los maestros sobre los estudiantes y los mismos estudiantes sobre sus compañeros o hacia los docentes.
- b) La dimensión de las incivildades y las microviolencias, destinada a localizar y discutir las faltas de civismo que se presentan en el entorno escolar. Sus modalidades son la violencia, el crimen, consumo de alcohol y drogas, delincuencia, sentimiento de inseguridad y vigilancia.
- c) La dimensión de las políticas educativas e institucionales fue imprescindible en el trabajo de investigación porque permitió estudiar cuáles han sido los programas diseñados por el gobierno federal y estatal para contrarrestar el problema de la violencia en la escuela. En este sentido, la revisión de cómo influyen en nuestro país los informes y sugerencias de organismos internacionales, a propósito del tema, es algo fundamentales para comprender el rumbo que adquiere el problema que enfrentamos.

La investigación cuantitativa consistió en la aplicación de una encuesta a una muestra aleatoria de estudiantes, hombres y mujeres, de segundo y tercero de secundaria, cuyas preguntas tenían la finalidad de esclarecer lo que sucede en el seno de la escuela y la percepción que ellos tienen sobre la violencia cotidiana. El trabajo cualitativo se orientó por la organización de grupos focales, entrevistas, observación y análisis de contenido.

En lo que respecta al grupo focal, se realizó por género, con una duración aproximada de 50 minutos cada uno y donde cada participante exponía su punto de vista al externar su opinión sobre la escuela. El instrumento sirvió para confirmar, detallar o ampliar lo que se evidenció en la encuesta y lo dicho por las autoridades y docentes sobre los problemas de violencia escolar. El grupo fue conformado por estudiantes con problemas de conducta que fueron asignados por el departamento de Orientación Educativa⁵ de cada una de las escuelas.

Las entrevistas fueron con los directores y exdirectores⁶ de las instituciones escolares seleccionadas, prefectos y docentes de la materia denominada Formación Cívica y Ética (FCyE) de segundo y tercer año, bajo un guion previamente estructurado.

La guía de observación permitió un acercamiento al contexto escolar y su cotidianidad, mientras que el análisis de contenido se utilizó para indagar el tema

5. Cada escuela tiene un departamento de Orientación Educativa, cuya función principal es atender problemas de conducta, ausentismo, atención a los padres y demás situaciones paralelas al trabajo académico del estudiante.

6. En dos escuelas fue necesario entrevistar a exdirectores, debido a que los nuevos encargados tenían meses en el puesto y su información era parcial y siempre remitida a su institución de procedencia.

en la prensa escrita y para reflexionar sobre lo dicho en los programas destinados a combatir la violencia, ubicados en la dimensión de políticas institucionales.

El trabajo de campo: la escuela y el aula

El debate relacionado con la violencia en las escuelas tiene perspectivas que confrontan a las autoridades de los diferentes niveles educativos. Para el caso de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la violencia en la escuela es un fenómeno atribuible a diversas causas que no tienen su origen dentro de la institución escolar. Orientan las razones al entorno próximo de la escuela y a la forma de convivencia en sociedad. Esta postura la podemos comprobar en las palabras del subsecretario de Educación Básica de la SEP cuando asegura que:

En los centros escolares realmente no tenemos casos de violencia [...] tenemos expresiones que siempre han estado ahí, propias de la naturaleza de los menores, como la tensión entre los alumnos, pero que no son extrañas. Afortunadamente las escuelas siguen siendo espacios libres de violencia y aquellas expresiones forman parte de los aprendizajes que tenemos como seres humanos en la infancia; por supuesto, la escuela es el espacio donde se expresan, pero la violencia como tal no está en la escuela.⁷

Sin embargo, en la escuela secundaria la violencia muestra varios matices. A decir de un directivo entrevistado, existe una variedad de actos que se clasifican como violentos:

Las modalidades son de agresiones verbales, intimidaciones, agresiones físicas y amenazas [...] Con mayor frecuencia son las intimidaciones, incluyendo las amenazas entre alumnos y muy esporádicamente se dieron algunos casos, muy esporádicos, de maestro-alumno o alumno-maestro [...] Los maestros sobre todo amenazan con reprobar a los niños porque se portan mal [...]: "Te voy a reprobar porque me respondiste, fuiste grosero, irrespetuoso", entonces el maestro utiliza su jerarquía para intimidar al alumno (Director de la escuela 1.1).

Aunado a lo anterior, otro directivo comenta que, en su experiencia, la violencia física se produce entre los mismos estudiantes y con jóvenes pandilleros que los amenazan en las horas de entrada y salida del plantel; mientras que la violencia verbal es la más frecuente entre el docente y el alumno:

Violencia entre pares, alumno-alumno, alumna-alumna o sea entre el mismo género [...] Violencia entre iguales, me refiero a adolescentes, pero ajenos a la escuela, o sea grupos de pandillas que venían *ex profeso* a golpear a nuestros adolescentes, rencillas por novias general-

7. R. Carmona León, Violencia escolar: un fenómeno multifactorial, *Revista Educación* 2001, (179), Abril de 2010, pp. 7,

mente. Violencia verbal de los docentes hacia el alumno, violencia en respuesta del alumno hacia el docente, llámese al prefecto o al maestro a través del Internet. Se dio, vamos a llamar, desquite, en el que los alumnos abrieron una página en la cual hablaban y expresaban su sentimiento o vamos a llamarle resentimiento ante la impotencia de verse tratados de esa forma (Director de la escuela 3.1).

En ambas apreciaciones podemos evidenciar que los directivos se enfrentan a un mapa de hechos diversos que imperan en las escuelas, donde agresores y víctimas son tanto docentes como estudiantes y, en algunos momentos, son protagonistas de actos de violencia recíproca. De la misma forma reconocen diversos mecanismos de intimidación, donde los maestros, con la autoridad que les confiere el oficio, amenazan con reprobar y los alumnos denuncian anónimamente a través de Internet.

Por otro lado, la percepción de docentes y prefectos sobre la dinámica escolar está centrada en el detalle de lo que acontece en los espacios de convivencia común y durante la jornada de trabajo.

Para ejemplificar una parte de la diversidad de apreciaciones o situaciones descritas, ante la pregunta: ¿Considera que existen problemas de violencia en la escuela?, docentes y prefectos contestaron:

Lo normal, los pleitos con los chavos [...], yo lo considero cosas sin importancia porque, por un problemita vano, un problema muy bajo, se llegan a los golpes sin darle la importancia que es; haz de cuenta que: me caíste mal, me empujaste y ya con eso me regreso y ya con eso empiezo a golpearte. Yo lo veo muy vano, no es, cómo te diré, una causa de peso [...]. Por las niñas también se llegan a golpear, pero muy poco (Prefecto 2 de la escuela 3).

Lo normal de su edad [...]: que se me quedó viendo feo, que porque anda diciendo algo de mí, que [...] supe que anda hablando de mí diciendo cosas que no son ciertas, de su edad [...], tienen una manera de hablarse muy irrespetuosa, pero bueno, eso ya lo traen de casa y uno les corrige (Prefecto 1 de la escuela 1).

Una ocasión me tocó separar a dos chicas, este, precisamente por lo mismo que le quería quitar dinero la otra chava, la que estaba quitando el dinero era de una banda supuestamente y me tocó verlas que se estaban peleando, sí se estaban jaloneando, tirando cachetadas (Prefecto 1 de la escuela 3).

Por el contrario, los estudiantes ofrecen detalles de acciones, muchas veces desconocidas por las autoridades escolares, en las cuales son víctimas o victimarios; hablan de los modos de interacción, de sus peleas, de sus conflictos y las soluciones a sus problemas, de sus profesores y de lo que para ellos es violencia en la escuela donde estudian. He aquí algunos registros al respecto:

En mi salón mis compañeras se agarraban a patadas en el salón [...], son más groseras que los hombres [...], si tienes un problema con una mujer, te manda un hombre, te echa un hombre; igual, si un hombre tiene un problema con una mujer, le manda una mujer (Grupo focal de hombres de la escuela 1).

Yo pienso que a veces es divertido porque a veces estás en el aula y no tienes nada que hacer, pero al mismo tiempo te puedes meter en problemas, puedes causar daño psicológico (Grupo focal de hombres de la escuela 3).

En contra de lo que se pensaba tradicionalmente, las evidencias nos dicen que las mujeres ejercen violencia de tipo verbal y, sin que esto marque una tendencia, practican violencia física hacia su mismo género, además de que se muestran más “groseras”, a decir de sus compañeros varones.

En lo que respecta a los hombres, particularmente en la tercera escuela de análisis, expresan que son agredidos verbalmente por sus maestros, que son puestos en ridículo entre sus mismos compañeros y señalados como torpes e incluso golpeados.

La siguiente cita ilustra lo que los estudiantes interpretan como modalidades de violencia:

El maestro me dijo que era un pendejo [...], a los del salón a varios les pegaba [...]. Un día llegó molesto y me dijo no sé qué cosa y que me largara de su clase y le digo: “Ah sí, sí, sí”, y me empezó a gritar y le digo: “¿Qué me va a pegar maestro o qué?”, “No, no, no, te voy a pegar porque eres un chamaco pendejo” y me empezó a hacer así como si me fuera a pegar [...]. El maestro insulta y pega [...], antes era más [...], bueno, no somos unos santitos, pero no tiene derecho [...], que te saque bueno, pero pegarte (Grupo focal de hombres de la escuela 3).

Las incivildades y las microviolencias

Es innegable la influencia del medio externo en la vida de la escuela. La seguridad de la institución escolar también se ve afectada por las acciones de pandillas, las agresiones verbales y físicas entre los estudiantes, los robos, el consumo de alcohol o drogas y las muestras de incivildad.

En un intento por describir y explicar la dinámica de la escuela, un docente expresó: “De acuerdo al asentamiento de nuestra escuela, hay mucha violencia en la periferia, está llena de violencia; mucha droga y como consecuencia la violencia (Docente 2 de la escuela 2). Por esto algunos estudiantes toman precauciones, llevan armas a la escuela y corren la voz entre sus compañeros como una forma de advertirles que cuentan con este tipo de objetos en caso de una riña. Al respecto los estudiantes declaran: “Las traen por miedo, para intimidar, creen que por traer una navaja ya son más locos [...], por miedo a que

los agarren afuera, que se agarran en el parque, porque siempre hay problemas (Grupo focal de hombres de la escuela 1).

También existen registros de agresiones de personas ajenas a la institución, que tienen como propósito cometer actos delictivos como robar o violentar a los estudiantes:

Saliendo de la escuela vi que unos de una banda le estaban pegando a un niño y le estaban diciendo "Dame tu dinero, dame tu dinero" y decía "No, no, no tengo" y le empezaron a pegar y la policía los salió correteando pero nada más agarraron a uno (Grupo focal de mujeres de la escuela 2).

La presencia de pandillas fue visible para las autoridades de las escuelas en tanto que los miembros pasaban por rituales de iniciación y se les identificaba mediante algún símbolo (en el caso siguiente, un paliacate) dentro de los límites de la institución. A continuación lo describe un director:

Sí había bandas al interior de la escuela que querían llevar sus actividades que realizaban fuera de la escuela al interior, [pretendían que] se identificaran con algo, este un distintivo, paliacate, que no me acuerdo ahorita si era amarillo el paliacate o era verde, entonces ellos pertenecían a una banda y querían que al interior de la escuela todos portaran ese paliacate, cosa que no se les permitió; la otra, los bautizos, querían al interior de la escuela bautizar a los que quisieran ingresar a esa banda o a los que obligaban a que ingresaran, había esas amenazas de que o pertenecías o a ver cómo te iba (...) [Los bautizos] eran una agresión física, violenta [...] pues el bautizo era que lo agarraran entre varios a golpes e inclusive a patadas (Director de la escuela 1.1).

Sobre el consumo de drogas y alcohol dentro del plantel es discreto, pero con casos documentados en los que el alumno es suspendido de forma temporal.

Las políticas institucionales

Una visión complementaria sobre la violencia en la escuela es la perspectiva de las políticas institucionales, es decir, lo que dicen los documentos y programas creados para atender la problemática a nivel internacional, federal y estatal.

Un primer acercamiento a los documentos que intentan mediar u orientar la convivencia en las escuelas son los reglamentos escolares, que en su mayoría fueron elaborados desde hace años y, por tanto, son documentos no actualizados.

Por su parte, el gobierno federal ha puesto en marcha el Programa Escuela Segura (PES), que pretende garantizar la seguridad en las escuelas de educación básica bajo tres ideas generales que se pretenden suprimir: las manifestaciones de violencia, el consumo de sustancias adictivas y las prácticas delictivas.

El esfuerzo se encauza principalmente a consolidar las escuelas públicas de educación básica como espacios seguros y confiables, a través de la participación social y de la formación ciudadana de los alumnos, esta última orientada a la convivencia democrática, la participación responsable y el desarrollo de competencias encaminadas al autocuidado, la autorregulación, el ejercicio responsable de la libertad, la participación social y la resolución no violenta de conflictos.

En el programa, el concepto de seguridad es entendido como una condición necesaria para que niños y adolescentes estudien y aprendan, así como necesarios son el resguardo de la integridad física, afectiva, social, y del entorno comunitario que rodea a las escuelas. Se termina definiendo a una escuela segura como una institución:

Comprometida con las finalidades de la educación básica, razón por la cual el director, los maestros, los alumnos, los padres de familia y diversos integrantes del entorno comunitario, participan en la organización de estrategias deliberadas para prevenir situaciones que merman la seguridad y la convivencia solidaria y respetuosa en la comunidad escolar (PES; Material de la quinta reunión de Coordinadores Estatales).

El PES se vincula con el currículum académico, particularmente con el de la ya nombrada materia FCyE, por abordar temáticas en común como el conocimiento y el cuidado de uno mismo, el ejercicio responsable de la libertad, el respeto y aprecio por la diversidad, el manejo y resolución de conflictos, el apego a la legalidad y sentido de justicia, la comprensión y aprecio por la democracia, entre otros.

Durante las entrevistas, ante la pregunta explícita sobre dicho programa, se documentó el desconocimiento que las autoridades tienen y la predilección sobre estrategias de intervención como el Operativo Mochila, ya que permite:

Revisión para evitar que traigan navajas, cosas que no debieran de traer, porque muchas veces fuera se pelean [...] y precisamente por eso es que en ciclos escolares pasados revisábamos mochilas y encontrábamos [...] materiales para hacer grafitis, evitamos que trajeran plumones, aerosoles, lo que utilizaran para eso [...] [Se hacía] una vez por mes [...], [lo realizaba] el personal en general, el chiste era que cubrieran dos personas por grupo (Prefecto 2 de la escuela 2).

Reflexiones finales

La investigación sobre violencia en tres escuelas de la ciudad de Xalapa permitió sistematizar información relevante sobre lo que acontece durante la convivencia de los estudiantes y docentes, así como diversas modalidades de la violencia entre pares, dentro y fuera de la escuela, para debatirlas en relación a la idea que se tiene del sentimiento de seguridad.

Los hallazgos en los testimonios de la investigación califican la violencia escolar como un fenómeno “normal” entre los jóvenes, bajo el argumento de ser una manifestación propia de la edad cronológica del alumno; en otros casos, se explica como reflejo de la violencia que se vive en el hogar, de la que reproducen los medios masivos y de la que se gesta en la convivencia social.

Otro descubrimiento importante en este trabajo se da en las anécdotas, los testimonios donde los estudiantes narraron los tipos de violencia física y verbal que ejercen sobre sus compañeros, pues describen los perfiles de víctimas y victimarios y descubren los sitios comunes para tales acciones y las razones que los mueven, pero sobre todo declaran cómo influye la violencia en el desempeño académico (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007).

Las políticas institucionales del gobierno, creadas para atender el problema de la violencia en las escuelas, carecen de la información necesaria y de vinculación con las autoridades escolares, ya que se percibe un sentimiento de abandono que los lleva a poner en marcha acciones como el Operativo Mochila sin una justificación legal, debido a que lo practican maestros y padres de familia, de común acuerdo, sin notificarlo a la Secretaría de Seguridad Pública, que a decir del Coordinador Estatal del Programa Escuela Segura en el estado, es la encargada de realizar este tipo de procedimientos.

Algunas propuestas derivadas de este trabajo refieren a la construcción colectiva de los reglamentos en las escuelas, como resultado de la discusión (Cobo y Tello, 2008) y consenso entre los actores principales (docentes, padres de familia y alumnos). Se sugiere que las conductas problemáticas y situaciones de riesgo queden claramente enunciadas para la comunidad escolar, haciendo énfasis en las agresiones físicas y verbales.

La idea de videovigilancia en las escuelas o la presencia permanente de la policía para mantener el orden, control y garantizar la seguridad, son medidas que no contribuyen a generar un ambiente escolar seguro, sólo sirven para ejercer sanciones sobre los sujetos que cometen delitos; en otras palabras, se penalizarían todo tipo de acciones sin buscar soluciones verdaderas.

En cambio, lo que se considera necesario es la creación de espacios para la reconducción de los jóvenes que participaron como víctimas y victimarios, con el propósito de utilizar su experiencia como mediadores comunitarios (mediadores escolares) y evitar el incremento de la violencia en la escuela.

Lo expuesto anteriormente nos lleva a pensar en la necesidad de crear espacios de responsabilidad compartida, a partir de abrir las escuelas a la comunidad y al barrio a través del uso de las instalaciones, como son las canchas y los salones de clase, con el fin de propiciar la convivencia y el acercamiento de las personas que habitan en el entorno escolar y así reconstruir social y culturalmente los barrios, lo que implica una organización, inversión y focalización diferente del gasto del gobierno federal, estatal y municipal.

Bibliografía

- Abramovay, Miriam, “Violencia en las escuelas: un gran desafío”, *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), pp. 53-66, México, 2005.
- Aguilera, María Antonieta, Gustavo Muñoz y Adriana Orozco, *Disciplina, violen-*

cia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2007.

Araujo, Leticia, "Violencia y disciplina en primarias y secundarias de México", *Revista Educación 2001*, pp. 7-11, Agosto de 2007.

Araujo, Leticia, "Violencia y disciplina escolar: un acercamiento desde la perspectiva docente", *Revista Educación 2001*, (179), pp. 20-23, Septiembre de 2010.

Blaya, Catherine, *Violences et maltraitances en milieu scolaire*, París, Armand Colin, 2006.

Carmona León, R., Violencia escolar: un fenómeno multifactorial. *Revista Educación 2001*, (179), pp. 7-14, Abril de 2010.

Cobo, Paloma y Romeo Tello, *Bullying en México, conducta violenta en niños adolescentes*, México: Editorial Quarzo, 2008.

Furlán, Alfredo, "Entre las buenas intenciones y los acuerdos funcionales. El tema de la violencia en la formación inicial de profesores de secundaria en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre, 10(25), pp. 1083-1108, 2005.

La percepción de la violencia por parte de los alumnos de educación secundaria

Joaquín Miranda Portilla
Universidad Atenas Veracruzana
joaquinmiran@hotmail.com

La violencia en nuestros días es un fenómeno inmerso en la vida social. Toda acción que haga sentir mal a otro es un acto violento e inhibe su desarrollo como persona. Gritar, empujar, quitar, robar o esconder objetos de alguien, poner apodos, decir insultos o hacer comentarios desvalorizantes son actos de violencia cuando se ejercen sobre los demás.

“La violencia (del latín *violentia*) es una conducta deliberada que provoca, o puede provocar, daños físicos o psicológicos a otros seres. Se asocia, aunque no necesariamente, con la agresión física, pero también puede ser psicológica o emocional, a través de amenazas u ofensas”.¹

El motivo que me impulsó a llevar a cabo la presente investigación no es conocer si existe o no violencia en las escuelas, sino saber cómo la perciben los alumnos cuando la ejercen en contra de los demás o en contra de ellos mismos, saber desde qué perspectivas la consideran hacia ellos o hacia los demás.

Se partió del enfoque humanista de la psicología, que nació como alternativa al psicoanálisis y al conductismo, dos escuelas de gran preponderancia que según Diesbach,² difieren de manera abismal en cuanto a sus métodos y concepciones de la conciencia, a pesar de que parten del mismo modelo cartesiano de la realidad.

El psicoanálisis desarrollado por Freud,³ centra su atención en la patología del ser humano y enfatiza los aspectos no racionales e incongruentes de la personalidad; concibe al ser humano como el producto de condicionantes internos y externos. Las experiencias, conflictos y el comportamiento del individuo, especialmente de su infancia, determinan de manera importante el resto de su vida

El conductismo, que inicia con Joanh Broadus Watson como una nueva corriente teórica de la psicología;⁴ es una teoría que se basa en el método experimental para estudiar a seres humanos y animales; considera que la psicología debe romper con el pasado y abandonar el concepto de conciencia y la noción de experiencia. Según Murphy y Kovach,⁵ esta idea llevó a la creación de una “psicología sin alma”. Desde el punto de vista de Diesbach, el conductismo redujo los fenómenos mentales a tipos de comportamientos generados

1. Manuel García Pérez, *Tratado elemental de etimología greco-latina-castellana y latina*, México, Porrúa, 1964.

2. Nicole Diesbach, *Psicología para el nuevo milenio: hacia una psicología humanista y transpersonal*, México, Yug, 2003.

3. Sigmund Freud, *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1978.

4. José Luis Álvaro y Alicia Garrido, *Psicología social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*, Madrid, McGrawHill, 2007, p. 83.

5. Citados en Diesbach, *op. cit.*, p. 25.

a partir de procesos fisiológicos que sólo obedecían a la física y a la química. El conductismo determina al hombre como el más complejo de los animales y propone que su conducta puede ser observada solamente por medio de la experiencia objetiva externa, sin necesidad de la introspección.

La psicología humanista, conocida como la “tercera fuerza” de la psicología, nace en los Estados Unidos en la década de los sesenta. De acuerdo con Nicole Diesbach, surgió como respuesta a la orientación mecanicista del conductismo.

La filosofía existencial y la fenomenología constituyen el fundamento de la psicología humanista. La primera proviene del humanismo y el existencialismo, corrientes de pensamiento que coinciden en su visión sobre el ser humano y que han formulado teorías basadas en los atributos del hombre y sus problemas de existencia, ocasionados por su condición de ser humano.

Para la psicología humanista, la conducta no puede ser entendida sólo en términos de condicionantes, ni dando énfasis a los aspectos no racionales e inconscientes de la personalidad que influyen en el pensamiento, sentimiento y acción; por el contrario, el enfoque humanista enfatiza el potencial de la autorrealización y todos los aspectos positivos inherentes a la naturaleza humana.

La Asociación Americana de Psicología Humanista (como se citó en Jiménez, 1998) define al enfoque humanista como una orientación hacia la totalidad de la psicología, más que hacia una rama o corriente específica, la cual se fundamenta en el respeto hacia los distintos enfoques y la valoración de las personas, surgida del interés en los nuevos aspectos de la conducta humana.

La psicología humanista se ocupa de temas que para otras teorías son irrelevantes, tales como la creatividad, el amor, la autoactualización, los valores superiores, el ser, la espontaneidad, las experiencias trascendentales, cósmicas y místicas, el valor y demás conceptos relacionados con el ser humano.

Quitman⁶ plantea las características e ideas fundamentales de la psicología humanista:

- Los métodos estadísticos y los test han de estar subordinados al criterio de la experiencia humana.
- Son más importantes los significados y el sentido que el procedimiento y el método.
- El ser humano que investiga tiene que ser siempre parte de la investigación, la objetividad de la ciencia, en el mejor de los casos, no es más que una cuestión de acuerdo mutuo, pero en sí misma no es posible.
- El ser humano vive en un entorno y es parte de él, entra en contacto consigo mismo y con el ambiente y toma del medio aquello que le falta y se desprende de lo que sobra.
- El ser humano tiene una tendencia innata a autorrealizarse, a satisfacer sus necesidades de forma jerarquizada. Este es un proceso armónico y unitario. El motivo principal de la vida humana es esta autorrealización.

6. Helmut Quitman, Psicología humanística, Barcelona, Herder, 1989.

- Tiene una visión naturalista del ser humano, es decir, ve al hombre como innatamente constructivo, que tiende a buscar su supervivencia y desarrollo.
- El hombre vive de una manera consciente y ésta es una de sus características esenciales.

Para González,⁷ el enfoque centrado en la persona hace énfasis en el potencial de autorrealización y los aspectos positivos de la naturaleza humana, y es precisamente en la corriente humanista donde se encuentra inmerso el Enfoque Centrado en la Persona (ECP) de Carl Rogers, el cual se basa en la idea de que la persona es valiosa por sí misma, independientemente de sus características.

Otras ideas que se desprenden del ECP son las siguientes:

- La naturaleza humana es productiva y digna de confianza. Existen situaciones enajenantes que pueden bloquear el desarrollo constructivo del ser humano, pero incluso en esos ambientes adversos la persona conserva la tendencia hacia su desarrollo integral.
- Los impulsos agresivos son parte del hombre, surgen como producto de la enajenación en la cual éste pierde contacto consigo mismo, se cierra y adopta actitudes defensivas. Esta enajenación produce en él incongruencia y contradicción.
- La agresividad surge cuando el individuo requiere defenderse o protegerse a fin de sobrevivir y desarrollarse.

65

El estudio que se realizó es descriptivo, mide las variables para poder hacer una descripción en los términos esperados con la mayor precisión posible. Se pretendió analizar los factores y formas de violencia en el aula en alumnos de diferentes niveles socioeconómicos, edades, sexo y otras variables. Se midió la dependencia que existe entre la práctica de violencia en el aula, de las escuelas y los alumnos, y cómo ésta inhibe el desarrollo humano de los estudiantes.

La muestra fue de 150 alumnos de una población de 1 250 jóvenes de entre 12 y 16 años provenientes de diferentes niveles económicos y de diferentes bimestres de tres escuelas de nivel secundaria: la Escuela Secundaria Técnica Industrial No. 3 de Xalapa, Veracruz; la secundaria Morelos de Coatepec y la Telesecundaria El Haya, ubicada a las afueras de la capital de la entidad.

Para llevar a cabo la investigación se utilizó como instrumento de recolección de datos una encuesta con 175 preguntas cerradas que se evaluaron con escala estimativa del 0 al 100. Los ejes para la elaboración de ésta fueron los siguientes:

- Las relaciones interpersonales (maestros-alumnos-administrativos) como condiciones de violencia. Comparativo de género, clase social, situación económica, región y sistema educativo.
- Las relaciones en el aula (contenidos programáticos, información, medios, herramientas, procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluaciones, etcétera) como condiciones de violencia.

65

7. Ana María González Garza, *El enfoque centrado en la persona*, México, Trillas, 1991.

- Los contextos familiar, social, cultural y geográfico como condiciones de violencia.
- El contexto educativo (aula, arquitectura, paisaje, etcétera) como condiciones de violencia.
- Los medios de comunicación con los que interactúan los estudiantes y sus relaciones interpersonales (presenciales, virtuales, etcétera) como condiciones de violencia.

En la primera parte del instrumento se dan a conocer los objetivos de la encuesta; después viene un cuadro que solicita los datos generales del encuestado, excepto el nombre, así como sus características físicas, preferencias personales, religiosas, niveles económicos y culturales, a fin de tener un panorama del grupo social de quien contesta. Sigue un apartado de instrucciones sencillas que ayudan a responder la encuesta con una calificación de 0 a 100, según sea el criterio propio del encuestado.

Las variables que se manejaron en el instrumento son las de investigación, que se refieren a las personas que participan en las escuelas: maestros, alumnos, administrativos, y a los sexos.

Además de la aplicación de las encuestas antes mencionadas, se tomó la determinación de recolectar información de otra forma que pudiera enriquecer el trabajo, con la finalidad de tener más elementos para rescatar sobre los comportamientos violentos de los alumnos en la escuela. Para ello se escogió a 40 alumnos adicionales a los que contestarían el cuestionario y se les facilitó una hoja de papel bond tamaño carta en la cual se les solicitó que escribieran una anécdota o un recuerdo en el cual hubiera existido la violencia como factor determinante.⁸

En los escritos antes mencionados, los alumnos plasman sus experiencias relacionadas con la violencia, las cuales se irán mencionando a lo largo del presente trabajo y se agrupan en los siguientes ejes temáticos:

1. Relaciones interpersonales
2. Procesos didácticos condicionantes de violencia
3. Comunicación y violencia
4. Contextos e incidencias de la violencia

Para las relaciones personales y la generación de violencia, se encontró que los alumnos ven que la violencia se da al interior del salón de clases, en las relaciones personales del alumno en contra del alumno y de los hombres contra las mujeres. Consideran que hay algo de violencia en la relación maestro-alumno y en cuanto a las relaciones del maestro en contra de maestros o del alumno en contra del trabajador administrativo, no se da tanto o desconocen si existe. En la que consideran que existe menos generación de violencia es en la relación maestro-trabajador administrativo.

8. Esta decisión tomó en cuenta el estudio de Luz María Velázquez Reyes, "Aplastando las hojas secas o de la violencia en la escuela", *Educar*, (20), Secretaría de Educación Pública, enero-marzo 2002, pp. 25-35.

La violencia dentro del aula se da más cuando algún compañero invade una zona que se considera personal o propia, sobre todo debido al espacio que existe entre los pupitres, más que por la distribución de éstos dentro del aula.

En cuanto a la recepción de violencia, se puede concluir que el alumno recibe más violencia por parte del alumno que de otra persona dentro de la misma institución. El resultado nos dice además que el maestro también es víctima de violencia por parte del alumno y que donde hay menos recepción de violencia es en el apartado del maestro en contra del maestro y del alumno en contra del administrativo. El ítem que menos recepción de violencia denota es el del maestro en contra del administrativo.

Los receptores de violencia más frecuentes en la escuela son los alumnos, sobre todo los calificados como desordenados o los que causan desorden en la escuela. Luego siguen los hablantines, los populares, maestros, maestras y alumnas.

En cuanto a los condicionantes de violencia en la escuela, los alumnos están en contra de que se vean contenidos de estudio basados en lecturas que consideran no actuales o de poco o escaso interés. Lo anterior muestra que existe una resistencia a aceptar los objetivos de los cursos y la programación de los temas, incluso algunos alumnos cuestionan los contenidos de la materia o asignatura. Sin embargo, el cumplimiento del objetivo del curso es lo que menos arroja un resultado de violencia.

En el rubro de la didáctica, los alumnos se sienten más violentados cuando el maestro, más que otra persona en la escuela, los ignora dentro y fuera del salón de clases, o cuando éste se molesta y usa palabras altisonantes. Si el maestro muestra preferencias por un grupo o por un alumno en particular, los alumnos también lo sienten como una forma de violencia, al igual que si no cuenta con la preparación suficiente para enseñar y estar al frente de ellos.

En cuanto al modelo, lo que más denota violencia son las actitudes de los compañeros y algo en lo que demuestran desacuerdo es en que se les asignen actividades fuera del horario de clase, así como que les cambien un maestro con o sin previo aviso.

En el aspecto de la evaluación, el alumno siente violencia si considera que no fue evaluado de la misma manera que sus compañeros, haciendo comparaciones en los resultados numéricos. Otro aspecto con el que demuestra estar en desacuerdo es en que se les apliquen exámenes sorpresa. En cuanto a lo que ven en clase como contenido y el examen que se les aplica, rechazan que se vea o note una diferencia entre estos aspectos.

En cuanto a las expresiones violentas, los apodosos que se ponen entre compañeros son considerados una actitud demasiado violenta en la escuela, incluso el responder con un apodo como defensa o como desquite. Las bromas que se hacen a costillas del maestro son una demostración de cómo se da la violencia en la escuela por parte de los alumnos, aunque consideran bastante frecuentes los insultos o expresiones que denigran al maestro.

Los alumnos consideran que es mucha la violencia hacia ellos si el maestro les pone apodosos. Igualmente, las expresiones de burla por parte del maestro hacia los alumnos es una actitud de violencia que consideran existe en la escuela.

En cuanto a la forma de manifestar violencia, se demuestra en la forma de decir y hacer las cosas. Los alumnos consideran que existe manipulación en la escuela por cómo se dicen las cosas, cómo se hacen y por qué se dicen. Existe agresión y control tanto por parte de los maestros como de los alumnos. Existe también una generación de desorden en las aulas por lo que se dice, cómo se dice y lo que se hace dentro de ella.

Los tipos de violencia que más se dan en la escuela son la ridiculización, gritos, gestos, maldiciones, groserías, enfrentamientos, regaños y señas.

En cuanto a los contextos y la violencia, la mayoría de los alumnos dice sentirse a gusto con su figura física y manifiesta estar a gusto con su grupo. Sostienen que los medios masivos de comunicación tienen contenidos violentos; en primer lugar, la televisión, y después el Internet y la prensa. Los alumnos consideran que al interior de la escuela no existen grupos violentos y que en los alrededores de ésta no hay personas violentas.

En cuanto a los contextos y la recepción de violencia, los alumnos refieren que han sido objeto de burla por su aspecto físico y por sus ideas, pero no por su forma de vestir o por las prendas que usan, además de que las burlas son generadas por miembros del grupo con el que más conviven. Además, la encuesta arrojó como resultado que la escuela es un sitio objeto del vandalismo.

En cuanto a los contextos y generación de violencia, los alumnos dicen que casi no se burlan de sus compañeros por sus ropas o prendas de vestir. No aceptan tener actitudes de violencia hacia sus compañeros por sus ideas y muy pocos aceptan ser violentos con su familia.

En cuanto a la violencia como motor de cambio, los alumnos dicen que, para no ser violentados, o en los casos en los que se sienten violentados, sacan la fortaleza de carácter y de esa manera cambian la conducta hacia ellos. Los alumnos expresan ira al sentirse atacados de alguna manera, no aceptan crecer como persona si son violentados o ejercen violencia, manifiestan que poco expresan miedo por sus ideas, ya que han aprendido a negociar bajo las pautas de violencia. Tampoco demuestran humildad al ser violentados, menos cuando violentan de alguna forma.

Los alumnos también dijeron que no existe un lugar específico para la violencia dentro de las aulas y que se ven más como espectadores de la violencia que como receptores o generadores de la misma. Vieron el instrumento bien elaborado, muy completo, pero excesivo en el número de reactivos. Consideraron la investigación como útil y pertinente, además de oportuna.

Se puede deducir que no sólo existen actos de violencia en las escuelas por parte de los alumnos, ya que ellos mismos la perciben desde diferentes agentes. Cada una de las personas que laboran en un centro escolar incide en actos que se denotan como violentos por parte del alumno. Los resultados arrojaron que la violencia alumno-alumno que se ejerce dentro de las escuelas es muy similar a la que se ve ejercida como maestro-alumno.

Análisis de resultados y su interpretación

Dentro de la encuesta, 66.25% de alumnos se consideraron generadores de violencia y 33.75%, violentados. En el grupo de receptores de violencia, el 56% se identificó con ello y en el caso de los actores tipológicos, el 63.54% se consideró ser quien violenta.

El aula obtuvo un 67.8% de respuestas que la consideran como un espacio que favorece la violencia. Los factores didácticos obtuvieron un 51.1%; las matemáticas, 60.4%; la evaluación, 78.6 %, y el modelo, 63.2%.

En cuanto a los condicionantes de la violencia en el aula, existe un 68.33% de alumnos que perciben varias formas de violencia dentro de su aula de clases, aunque cuando se les preguntó si la situación es constante, el 77.25% dijo que no todo el tiempo existen comportamientos violentos. Sin embargo, mencionaron que la conducta violenta es recurrente si existe una provocación o un conflicto por parte de algún alumno agresor o que cause algún inconveniente en contra de los demás, o si consideran que los sancionan sin razón aparente.

En cuanto a las formas de expresión de la violencia en los salones de clases, el 88.16% mencionó acciones que van desde empujones, poner zancadillas, esconder objetos, el robo de útiles escolares, hasta los golpes o agresiones físicas fuertes.

El tanto de alumnos que dice que el maestro tiene conductas violentas con el estudiante es el 68.9%, y como ya se ha mencionado, los alumnos explicaron que se sienten violentados por parte del maestro cuando éste los hace a un lado o relega del trabajo común del grupo, si los ignora o no es congruente con la evaluación.

El 87.9% de los estudiantes sostuvo que quienes sufren más agresiones son las alumnas, sobre todo en forma de comentarios que faltan al respeto e incluso insultos, mientras que los varones que son atacados por parte de sus compañeros son los que tienen una apariencia o conductas no aceptadas por la mayoría o por el grupo que violenta.

El conocer los aspectos que generan las conductas violentas en los alumnos en las escuelas es muy enriquecedor para quienes estamos inmersos en el trabajo docente y áulico. Tanto los maestros como los alumnos pueden moderar sus conductas y buscar alternativas que disminuyan los comportamientos y respuestas inadecuadas o no deseadas.

Si la mayor parte de las conductas de violencia se dan en los alumnos por diversas razones, se pueden atender en las prefecturas y mediante los servicios a los alumnos, los cuales pueden ayudar a dar más tiempo para tratar la conducta de los alumnos, buscar cortar alguna conducta de violencia y tomar acciones para erradicarlas o disminuirlas.

Los maestros pueden cambiar su conducta siendo más cordiales, sin necesidad de generar un ambiente de verticalidad en el cual el docente esté por encima del alumno, sino que estén al mismo nivel, sin perder de vista el rol de cada uno.

No son necesarios los gritos o las malas palabras para dirigirse a los alumnos o a los maestros, sólo es cuestión de adaptarse a un trato homogéneo que haga a los estudiantes sentirse en el mismo plano que sus compañeros.

Debemos saber y reconocer que los aspectos físicos no dicen otra cosa más que lo que nuestros padres hacen por nosotros, pero no lo que hacemos cuando estamos estudiando, ya que dependemos de quien nos pueda proporcionar lo que pedimos. Somos iguales a pesar de que unos tengan más que otros.

Es necesario estudiar los grupos. Hay un contagio social en la agresividad. El "éxito" que consigue el agresor le refuerza en su agresividad. El grupo disminuye el sentido de la responsabilidad individual y cambia la percepción de la víctima por parte de sus compañeros, lo cual favorece el debilitamiento de los posibles sentimientos de culpa en los agresores. Las investigaciones que se han llevado a cabo respecto al tema indican que los niños y adolescentes que ven mucha violencia en la televisión a menudo se hacen más agresivos y tienen menos empatía con las víctimas de la agresión.⁹

Por otra parte, hay mucha diferencia entre el número de agresiones en distintas escuelas, en unas es más recurrente que en otras. En unas el riesgo de verse intimidado es cuatro o cinco veces superior a las otras escuelas de una misma comunidad. Por ello, es lógico suponer que las escuelas con un gran número de agresiones están ubicadas en zonas donde son frecuentes los factores facilitadores (medios de comunicación, vivencias de pandillas o personas agresivas).

De acuerdo con Melero,¹⁰ la cantidad de factores generadores de agresividad no lo es todo; afectan también las costumbres y actitudes personales, sobre todo de los profesores. Ello constituye un factor decisivo en la generación de violencia. Lo mismo ocurre con las actitudes de los alumnos y de los padres. Las reacciones de los alumnos que no participan en las agresiones pueden tener una influencia capital en el desenlace de la situación. El problema afecta a nuestros principios democráticos fundamentales, que dicen que toda persona tiene el derecho a verse libre de la opresión y de la humillación repetida e intencionada, tanto en la escuela como en todo el ámbito social. Ningún alumno debería sentir miedo de ir a la escuela por temor a ser hostigado o denigrado por nadie en lo absoluto.

Las tres normas más elementales sobre agresiones y amenazas en el aula son no intimidar a otros alumnos, intentar ayudar a los que sufran agresiones y hacer un esfuerzo en integrar a los que se aíslan con facilidad. Para concienciar sobre ello se pueden utilizar juegos de roles, elogios y sanciones, reuniones del aula (una hora social para hablar), tutorías y el reforzamiento del aprendizaje cooperativo mediante el trabajo de una tarea común en pequeños grupos. Es importante que se cree una dependencia positiva entre los miembros del grupo, aunque normalmente sea el profesor quien decida la composición de ellos. A estas actividades comunes positivas pueden sumarse reuniones de las asociaciones de padres y profesores del aula.

9. Dan Olweus, *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Ediciones Morata, 1996.

10. Martín José Melero, *Conflictividad y violencia en centros escolares*, Madrid, Siglo XXI, 1996.

Otra forma de aminorar las conductas violentas es hablar con el agresor y hacerle ver que en el aula o en la escuela no se aceptan las agresiones. También se debe hablar con la víctima y hacer esfuerzos para garantizarle una protección efectiva ante el hostigamiento. Asimismo, se debe hablar con los padres, exponerles el problema, pedir su colaboración y darles normas de actuación. Se sugieren grupos de estudio para padres de agresores o de víctimas y en última instancia el cambio de aula o escuela en el caso de los alumnos agresivos, no el de las víctimas.

Bibliografía

- Álvaro, José Luis y Alicia Garrido, *Psicología social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*, Madrid, McGrawHill, 2007.
- Diesbach, Nicole, *Psicología para el nuevo milenio: hacia una psicología humanista y transpersonal*, México, Yug, 2003.
- Freud, Sigmund, *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1978.
- García Pérez, Manuel, *Tratado elemental de etimología greco-latina-castellana y latina*, México, Porrúa, 1964.
- González Garza, Ana María, *El enfoque centrado en la persona*, México, Trillas, 1991.
- Melero, Martín José, *Conflictividad y violencia en centros escolares*, Madrid, Siglo XXI, 1996.
- Olweus, Dan, *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Ediciones Morata, 1996.
- Quitman, Helmut, *Psicología humanística*, Barcelona, Herder, 1989.
- Rutter, Michael, Henri Giller y Ann Hagell, *La conducta antisocial de los jóvenes*, Madrid, Cambridge University Press, 2000.
- Silvestre, Nuria y María Rosa Solé, *Psicología evolutiva. Infancia, preadolescencia*. Barcelona, Ediciones CEAC, 1998.
- Velázquez Reyes, Luz María, "Aplastando las hojas secas o de la violencia en la escuela", *Educación*, (20), Secretaría de Educación Pública, enero-marzo 2002, pp. 25-35.

Parte IV

Resultados de la prueba ENLACE y otras perspectivas educativas

Los resultados de la prueba ENLACE en el estado de Veracruz

Jorge Vaca Uribe
Universidad Veracruzana
jvaca@uv.mx

En el presente artículo se exponen los productos de la investigación *Los lectores y sus contextos*,¹ principalmente en lo que se refiere a los resultados de los estudiantes en evaluaciones de lectura y matemáticas similares a las de la prueba PISA (Programme for International Student Assessment) 2000. Dicho reporte sistematiza datos sobre cuestiones que tienen que ver con la evaluación estandarizada, específicamente con las competencias de Lectura y Matemáticas.

“Vivimos en un mundo cuyo verdadero dios es el mercado global”.² A este dios se le adora, se le teme, se le pone nervioso y hay que hacerle ofrendas.

Algunas personas de este mundo se han propuesto que las personas comunes y corrientes seamos iguales: que vistamos las mismas ropas, de los mismos colores, con la misma manufactura y que guste lo mismo en China que en México, Túnez o Finlandia; que leamos los mismos libros, que veamos las mismas películas al mismo tiempo, en el mismo tipo de salas, con los mismos sistemas de sonido; que usemos la misma tecnología, los mismos sistemas operativos y que los reemplacemos en los mismos periodos de tiempo; que actualicemos nuestros aparatos, que consumamos al mismo ritmo para lograr la “calidad total”.³

El mundo global también requiere que se tengan las mismas competencias, habilidades o aptitudes para hacer las cosas de una determinada manera, con la misma calidad, en cualquier parte del mundo. En este contexto se requiere que todos pasen por los mismos sistemas educativos. La educación ha de ser igual, ha de producir lo mismo.

Siguiendo esta filosofía, a partir del año 2000 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se propuso evaluar las competencias de los jóvenes de 15 años en Lectura, Matemáticas y Ciencias, a través del proyecto PISA. Así, desde aquel año se asiste “a la danza de los números, de las posiciones y de los puntajes promedio, a pesar de la insistencia en que las evaluaciones son para orientar las decisiones que deberían mejorar la educación”.⁴

De los resultados de las pruebas en Español y Matemáticas de PISA en los años 2000, 2003 y 2006, se concluye que en Europa occidental los jóvenes

1. Jorge Vaca, et al. *Los lectores y sus contextos*. Xalapa, Instituto de Investigaciones Educativas-Universidad Veracruzana, 2011. <http://www.uv.mx/bdie/general/8-los-lectores-y-sus-contextos>

2. Vaca, *op. cit.*, p. 21.

3. *Ibidem*, p. 21-22.

4. *Ibidem*, p. 22.

de Finlandia se han mantenido en los cinco primeros lugares, mientras que en el lejano Oriente, en la provincia china de Hong Kong, los estudiantes han mostrado un buen desempeño en ambas materias y sus puntajes en el tiempo se han mantenido, en contraste con regiones como Macao y Taipéi, en donde se obtienen puntajes mucho menores.

En Oceanía, los jóvenes australianos han obtenido buenas posiciones, comparables con sus niveles económicos y sociales. Los jóvenes de Túnez, uno de los pocos países africanos participantes, han obtenido muy bajos resultados, incluso menores que Brasil o México.

En el sur del continente americano, en Brasil, los jóvenes han puntuado en los últimos lugares. Y en México, al norte del continente, a pesar de que se han llevado a cabo costosos y laboriosos esfuerzos por elevar los puntajes, éstos no han mejorado.⁵

En México, la evaluación estandarizada eleva el problema de la discriminación. Los contenidos de las pruebas que se utilizan corresponden a realidades del primer mundo, los textos con los que se evalúa a los muchachos de quince años, por ejemplo: para la prueba PISA, se refieren a realidades desconocidas para ellos. Es lo mismo que se plantea en la situación de los niños indígenas, a quienes además se aplican las pruebas aun cuando no dominan el español, bajo el argumento de que no se les debe excluir.

74

Todo dios, sin embargo, tiene su diablo (o su diabla). La diabla de la globalidad es la diversidad. ¿Podemos comparar a Finlandia con México? ¿Toda Finlandia es igual en su interior? ¿Todo México es igual? Quizá Helsinki pueda compararse con algunas regiones del Distrito Federal (Santa Fe, Tlalpan, la Del Valle), pero es difícil que pueda compararse con un pequeño poblado de Veracruz.⁶

74

¿Cómo saber lo que pasa en realidad? El problema principal es cómo se evalúa y cómo se piensa que son las competencias, saber si realmente pueden compararse con las de los jóvenes de Finlandia. ¿De qué depende la lectura? o ¿de quién depende la lectura? La paradoja es que es muy difícil enfrentarse a un tema que no se conoce. Por ejemplo, leer la teoría de la relatividad de Einstein costará a muchos, no porque no sepan leer, sino porque no tienen un conjunto de conocimientos que se requieren para hacerlo.

¿De dónde sale ese tipo de conocimientos?, del mundo en que se vive. ¿Es igual el mundo de Veracruz que en Helsinki? ¿Qué referente se tiene y qué contenidos se podrían tomar para diseñar un texto que todos los niños pudieran compartir? Esto es todavía un problema de la educación indígena, puesto que la concepción misma de las cosas cambia de cultura a cultura, de localidad a localidad; lo que es una mascota para una persona urbana es muy diferente de lo que es una mascota en una localidad indígena urbana o rural.

5. Ibidem.

6. Ibidem, p. 24.

Una escuela en México es escandalosa, ruidosa. En Francia, en cambio, la normativa exige voz baja porque están trabajando los demás, es una norma muy simple pero que sirve. Los niños hablan quedito en la escuela, pero afuera gritan igual que otros. En México los maestros están diciéndole al niño "lee tal fragmento", mientras que afuera está ensayando la banda, entonces ¿quién se entera de cómo leyó?, verdaderamente es una situación de locos, y además porque no hay dinero, no hay espacio. Las escuelas en Francia, por ejemplo, tienen doble cristal, están aisladas del sonido, hay un ambiente propicio que se reproduce en casa, son pautas culturales y si se coordinan una con otra y con otra y otra, se obtienen resultados disímiles, por eso es difícil comparar.

La cultura determina muchas cosas, lo cual no quiere decir que los mexicanos no sean competentes, sino que se deben hacer evaluaciones más situadas. Lo que está pasando con las pruebas estandarizadas es que no reflejan la realidad. Para poder hacerlo se tiene que evaluar de otra manera, y para comenzar, dudar un poco de esas cifras que dicen que Veracruz está hasta abajo y las zonas metropolitanas (Ciudad de México y Monterrey) arriba.

Debe haber criterios diferentes para comunidades diferentes, porque a veces se dice "es que este niño no aprende"; sí aprende, pero cosas muy diferentes que dependen mucho de su contexto de vida. No se puede culpar al niño del contexto en donde ha crecido, hay que ver también qué sucede en la familia, si se lee o no se lee, qué exigencias hay, cuál es el trato o el trabajo cualitativo, y no solamente de expectativa, sino de realidades con las que el niño crece en su casa.

Un ejemplo es la idea de que hay pocos matemáticos jarochos o acapulqueños debido al clima y las condiciones de vida de las ciudades costeras. ¿Quién se pone a hacer matemáticas en Acapulco, con tantos turistas, sol, playa, quién se pone a hacer eso? Por eso los rusos son muy buenos, porque se la pasan encerrados entre el hielo seis u ocho meses al año. Esas cosas afectan en serio y parece broma, las condiciones contextuales de crecimiento orientan.

Sin embargo, por un lado, están las tendencias sociológicas, y por otro, a nivel individual, no todo está claro. En México hay casos de estudiantes de preparatoria que resuelven perfectamente todas las pruebas a pesar de que viven en un espacio reducido, a media hora más o menos de su comunidad, con padres que no han estudiado. Y también se da el caso contrario, el de estudiantes bien alimentados que viven con todas las comodidades y que no aciertan en ninguna respuesta.

El reporte multimedia permite acceder a muchos datos específicos, conocer realmente las comunidades y sus niveles, saber si tienen biblioteca o determinados materiales. Lo que se trata de hacer es contrastar las ideas de desarrollo y crecimiento de los estudiantes y después confrontar con las tareas que se les propone realizar.

Cuando se comenzó la investigación, empezaba a adquirir importancia la evaluación y surgió un interés personal acerca de los textos con los que se estaban haciendo las pruebas cuyos resultados arrojaban que los mexicanos no entienden lo que leen. Había que preguntarse qué cosas no entendían, qué textos les ponían. Por ejemplo, el texto de la gripe fue un texto polémico porque

ni la Secretaría de Educación Pública (SEP) ni el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE se pone de acuerdo acerca de cuál fue. En un libro dicen que fue uno y en otra publicación dicen que fue otro texto muy parecido. Luego dejaron los nombres en inglés, porque Fiana Maxuini es un nombre en inglés y eso a un niño por lo menos le estorba. Otro error que cometieron, a pesar de que el INEE señala que han cuidado la calidad de los exámenes, es la traducción incorrecta de falsos cognados. Se tradujo “flu” por “gripa” y no “influenza”, con lo que el texto acaba diciendo que hay vacuna contra la gripa, cuando la realidad es que no la hay, aunque sí existe la vacuna contra la influenza.

Las competencias son un juicio de valor y sólo se pueden evaluar canalizando muy bien las tareas a través de las cuales son valoradas, por eso se analizaron los textos, tanto de PISA como de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), que estaban peor porque fueron hechos a la carrera y son muy largos; si se analizan con detalle son muy complicados.

Un ejemplo de análisis de textos de la primera vez que aplicaron esta evaluación nacional se encuentra en el artículo denominado “ENLACE 2006, del constructivismo al regreso de los textos”.⁷ Allí se explica que uno de los datos analizados es que, aunque los niños realmente se concentren para resolver la prueba, la extensión o cantidad de lectura juega en su contra, puesto que en promedio se toman un minuto y medio para cada renglón y no tienen tiempo para comprender lo leído. ¿Qué quieren evaluar?, ¿la rapidez o la comprensión? Es un poco como el chiste de aquel al que le preguntan cuánto es once más once y contesta ¿qué quieres, velocidad o precisión?, porque los niños tienen que hacerlo a esta velocidad si quieren más o menos resolver el asunto.

Otro ejemplo de la contradicción, que vale también para las pruebas de secundaria y preparatoria, es la presentación del mismo texto en los tres niveles, aunque de ello se puede sacar ventaja, porque se puede ver el avance de los niños de primaria y los muchachos de secundaria con el mismo texto y problema.

Para hablar un poco de las contradicciones en Matemáticas, se observa que mientras el programa de estudios fomenta el uso de la tecnología, como la calculadora, a la hora de aplicar ENLACE no se permite a los alumnos usarla y en el momento de hacer operaciones en papel los estudiantes no saben qué hacer. No se evalúa el razonamiento, el cómo pensar el problema, salen mal solamente porque no saben escribir la división en un problema del tipo: “Héctor camina 35 metros, dando 30 pasos, ¿cuánto mide cada uno de sus pasos?” Ellos decían: “está muy fácil, hay que dividir 35 entre 30”. Entendían el asunto, lingüísticamente lo expresaban perfectamente, pero a la hora de cambiar el formato de representación, lo estaban escribiendo mal, dividían 30 entre 35 y llegaban al resultado incorrecto, pero eso tiene que ver con el uso de la calculadora, porque en la calculadora ponen 35 entre 30 y llegan al resultado correcto. Esto es una contradicción, que en el momento de poner ENLACE se prohíba usar una herramienta que sí se ocupa en el aula.

7. Jorge Vaca Uribe y Benjamín Montiel Guerra, “ENLACE 2006: Del constructivismo al regreso de los tests”, CPU-e, *Revista de Investigación Educativa* [en línea], No. 6, enero-junio 2008, Consultado el 22 de octubre de 2017, <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/105/181>

Si se juntan todas estas pequeñas contradicciones y detalles, se llega a la conclusión de que no se puede confiar tanto en las evaluaciones, sino que hay que ir más a fondo, hay que intervenir en aspectos en los que seguramente no se ha pensado, pero hay que partir de la duda y analizar con calma, para ir generando nuevas alternativas. Se debe buscar la manera de hacer otro tipo de evaluaciones que efectivamente apoyen la manera de resolver problemas.

Sin embargo, en las escuelas, en vez de dudar, maestros y alumnos se ponen a resolver la guía Santillana para prepararse para la prueba ENLACE. Los alumnos están sufriendo porque ya se hizo un negocio y las autoridades ordenan que los entrenen para elevar los puntajes y quedar bien. Ahora los niños re-suelven la guía en lugar de disfrutar un cuento, que es lo que les podría permitir elevar el nivel de lectura. El efecto perverso es que ahora los ponen a entrenar, en vez de generar propuestas.

Sí se tiene que mejorar, pero primero hay que pensar cómo y para qué; los caminos siempre son diversos y las soluciones que pueden ser muy apropiadas en algunas partes no funcionan en otras. Por ejemplo, si en Veracruz se quisiera imponer un sistema de estudio japonés, nadie se suicidaría, los reprobados simplemente abandonarían la escuela y se irían a la playa. En Japón eso no sucede porque los estudiantes siguen un patrón cultural de competencia, de rendimiento, hasta de honor. Si realmente se empuja en otro sentido a la sociedad, las cosas se van a ir moviendo.

También se debe ver al maestro como individuo, preguntarse de dónde viene, en qué condiciones se ha formado, en qué condiciones trabaja. Ahora los maestros ya son responsables hasta de si los alumnos tienen sobrepeso o no, al rato van a responsabilizarlos de que son drogadictos porque no los orientan bien. Ahora el maestro se ha convertido en un catalizador y no es cierto, todos son responsables, desde la casa, las empresas, los sueldos. Las estadísticas cuentan, hay tantos desempleos y tantos empleos de tres pesos mensuales, hay que tomarse las cosas en serio.

Hay muchos detalles que se presentan aquí con un lenguaje coloquial, pero tampoco quiere decir que en ellos se encuentre la solución, simplemente reflejan la realidad y hacen notar que cuando se hable del sistema educativo y de las escuelas, hay que explicar a detalle cuáles escuelas, con qué tipo de alumnos, con clases de cuánta duración. A veces hay clases de 20 minutos sobre debate y no se debate nada, los alumnos no aprenden a debatir porque tienen que ir haciendo una cosa y otra, y además el maestro es el director, entonces las condiciones no se dan.

Otro caso es el de las telesecundarias en donde no hay televisión o no están los discos que dicen que sí están, donde los alumnos pasan de una clase de Español a una de Ecología y de ahí a Trigonometría. Naturalmente, el maestro no tiene dominio en todos los temas; muchas veces los muchachos conocen mejor sus guías que los propios maestros, existen casos de estudiantes que podrían corregir a los maestros, porque son jóvenes y tienen mucha energía para estudiar y en cambio el maestro tiene que organizar la escolta, barrer e irse a organizar a la localidad, ver en dónde viven las familias y en qué condiciones. Las formas en que trabajan también influyen, y si se agregan las condiciones de

la localidad, los trabajos de los papás de los estudiantes y otros factores en una metáfora de la idea de los sistemas, no se pueden aislar los elementos.

Cada escuela es un mundo y si nos vamos a fondo, cada salón es un mundo. El cambio de puntajes se dará en la medida en que las condiciones vayan cambiando de forma sólida y real, aunque por desgracia en México persiste la cultura de simulación y eso influye, por eso cada quien tiene algo que hacer y debe meterse a fondo. Hay mucho material que se debe ir revisando y se puede ir progresando, pero hay que trabajar más y mejor y empujar las cosas, no dejar que pasen.

Bibliografía

- Vaca, Jorge, Alfonso Javier Bustamante, Francia María Gutiérrez y Celestina Tiburcio, *Los lectores y sus contextos*. Xalapa, Instituto de Investigaciones Educativas-Universidad Veracruzana, 2011. Consultado el 22 de octubre de 2017, http://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/lectores_marcoteorico.pdf
- Vaca Uribe, Jorge y Benjamín Montiel Guerra, "ENLACE 2006: Del constructivismo al regreso de los tests", CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, No. 6, enero-junio 2008, Consultado el 22 de octubre de 2017, <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/105/181>

La narrativa histórica en el aprendizaje de la Historia en secundaria

Ricardo Teodoro Alejandre
Universidad Veracruzana.
ricardo111@hotmail.com

La reflexión sobre el pasado (aun cuando la reflexión es dolorosa) es un hecho humano que de alguna manera conduce a la producción de narraciones. Luego nos preguntamos sobre las pruebas de las relaciones verídicas en estas narraciones: si historiar consiste en producir una novela verídica, ¿cómo sabemos que la novela es verídica?

A. J. ROTH SENEFF

Ser profesor de secundaria es todo un reto, pero enseñar historia en dicho nivel es más que un desafío, ya que el profesor se enfrenta al problema de acoplar los conocimientos previos de los alumnos (que al haber sido generados en la primaria, son muy concretos) y orientarlos hacia un esquema de formación más crítico y analítico que les permita madurar su pensamiento y dirigirlo hacia un estadio más inferencial y creativo.

En la mayoría de los casos este “desprendimiento” de la forma clásica de aprender historia que trae consigo el estudiante del primer año de secundaria no se concreta debido a que el propio docente fomenta la percepción de la materia como una eterna lucha entre “buenos” y “malos”, “bárbaros” y “civilizados”, “modernizadores” y “anticuados”, más que como el producto de un proceso que se desarrolla en un tiempo y un espacio delimitados, en el que hombres y mujeres se ven atrapados por sus circunstancias y deben tomar decisiones que afectan el devenir de la sociedad.

La enseñanza de la historia en cualquier nivel educativo debe ayudar al estudiante a comprender dichos procesos y explicarlos, más que exigirle memorizar efemérides, nombres, o “eventos relevantes”. Para lograrlo, el docente debe reconocer el potencial de ciertos recursos que le permitirán hacer de la clase toda una experiencia educativa para sus alumnos.

Uno de esos recursos es la literatura, que en el contexto de la primera década del siglo XXI adquiere nuevos significados que se hacen evidentes en las tendencias en la narrativa literaria que giran hacia nuevas reinterpretaciones del pasado escritas, esta vez, en las páginas de una novela.

La novedad de la novela histórica contemporánea es que ha sido escrita por un historiador que, preocupado por los vicios que privan en la divulgación y enseñanza de la historia, ha roto los esquemas tradicionales del ejercicio de su profesión y ha aventurado propuestas vinculadas con la relación historia-literatura que permiten resignificar a la narrativa literaria de corte histórico como un producto de uso didáctico funcional en el logro del aprendizaje y la satisfacción de los objetivos curriculares marcados para dicha asignatura.

En sus orígenes, en la búsqueda de distinción frente a la literatura, la historia académica, profesional y científica leía la novela histórica con la finalidad de definir con mayor claridad su orientación discursiva. Por el contrario, desde la literatura, los novelistas no desaprovecharon su acercamiento a la historia y dentro de su disciplina lograron definir un subgénero narrativo que vulneraba las interpretaciones ofrecidas por los historiadores profesionales, al momento que iba teniendo un alcance social aun por encima del propio producto historiográfico.

Es importante distinguir que en la genealogía del género literario se ubican dos grandes ramas. La primera está representada por la novela histórica clásica, romántica o tradicional, cuyo modelo fue configurado por el teatro isabelino, el Siglo de Oro Español y el Enciclopedismo francés.¹ De ella surge la que ha sido reconocida como la primera novela histórica publicada: *Ivanhoe*, de sir Walter Scott.

Estas primeras obras representaban escenarios donde se gestaba un ideal social de nación, donde el "héroe nacional" es una figura fantasmal que se utiliza para reforzar el marco contextual y legitimar las acciones de los protagonistas de la trama, como se puede leer en el caso de México y América Latina en *La Coqueta* de Nicolás Pizarro (1861), *Martín Garatuza o Monja y casada, virgen y mártir*, ambos de Vicente Riva Palacio (1868); textos cuya riqueza radica en que a lo largo de sus páginas:

Se trata de hacer imperceptible la frontera que separa la realidad de la ficción: el mundo imaginario de esos relatos es igual al mundo en que vivimos; los autores de esas novelas eran muy cautelosos; no querían incurrir en anacronismos y cuando inventaban, lo hacían en las "áreas oscuras" del pasado que no estaban documentadas.²

Asimismo, esta novela histórica decimonónica mezcla entre sus páginas elementos del realismo romántico y la novela de costumbres, se interesa por representar con cierta fidelidad los paisajes y escenarios que son el marco de la anécdota narrada y, por lo mismo, este tipo de literatura adquiere mayor relevancia como recurso didáctico vinculado no sólo con la historia, sino también con la geografía.

Al respecto, Boira y Reques aclaran que:

Podemos diferenciar dos tipos de información geográfica contenida en las páginas de una novela: por una parte, información espacial o corográfica (referida a los lugares, elementos espaciales y, en general, al componente puramente espacial de la novela) y, por otra, información atributiva (juicios, caracterizaciones, frases, expresiones) que permiten definir un lugar concreto y la sociedad que lo habita.³

1. Noé Jitrik, *Historia e imaginación literaria. Las posibilidades de un género*, 1995. Consultado el 18 de mayo de 2016, [http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/1302/1/Jitrik_Noé_-_Historia_E_Imaginacion_Literaria_\[pdf\].pdf](http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/1302/1/Jitrik_Noé_-_Historia_E_Imaginacion_Literaria_[pdf].pdf)

2. Juan José Barrientos, *Ficción-historia: la nueva novela histórica hispanoamericana*, México, UNAM, 2001, p. 19.

3. Josep Vicent Boira y Pedro Reques, "Las fuentes literarias y documentales en geografía", A. Moreno

Amén de su potencial como recurso didáctico vinculado con la enseñanza de la historia y de la geografía, la novela histórica tanto la tradicional como la configurada por el historiador de hoy tiene también una función reivindicativa del espacio regional y local frente a un ambiente de desterritorialización y, por lo tanto, de deslocalización.

Al hacer estos apuntes entre la enseñanza de la historia y la geografía a través de la literatura, se busca señalar esta otra condición en la novela obra del historiador como generadora de interpretaciones, como fuente posible y deseable para analizar cómo en la literatura se configuran esas producciones de sentido de la región, sin pretender ser deterministas en este interés.

Una de las primeras previsiones que se deben tomar a la hora de recurrir a la forma literaria como recurso didáctico es reconocer que las interpretaciones de la región por parte del literato pueden ser imprecisas o incluso inventadas. Sin embargo, informarse sobre el contexto de producción de la obra y la biografía del autor nos permite comprender que es legítimo fiarse de una novela realista o de tintes costumbristas producida por un historiador profesional con interés por conocer la sociedad.

Un ejemplo se puede leer en la novela *El guerrero del alba* de Huerta-Nava, cuando se afirma en torno a la representación del espacio geográfico que a través de la novela el narrador “seguía al general [Vicente Guerrero] como a una sombra por las montañas del sureste y daba cuenta de cada cerro, de cada persona que interactuó con el general a lo largo de su vida de acuerdo con todas las fuentes consultadas”.⁴

Frente a este escenario, si el docente busca acercar a sus alumnos al conocimiento del espacio geográfico, a la historia de su terruño, y además pretende generarles un sentido ético de pertenencia al territorio, una de sus primeras tareas será escudriñar en los momentos y lugares en que dicho espacio fue literado.

Carlos Martínez Assad propone comparar e interpretar a las regiones en la historia y en la literatura, a partir de la sugerencia de que:

Algo entonces debieron provocar los episodios acaecidos en el vasto espacio nacional, su gente, sus paisajes, sus expresiones culturales, para que la producción literaria se volcara de la forma en que sucedió al terruño contrastando con lo acaecido en otros campos que privilegiaron más a la capital.⁵

Tomando como modelo su interesante trabajo, puede decirse que esta interpretación de la historia y la geografía en la literatura permite también voltear la vista al discurso de denuncia de la destrucción del espacio, lo que puede ser útil en el aula al hablar de los principios de la sustentabilidad y del ecologis-

y M. J. Marrón (Eds.), *Enseñar geografía. De la teoría a la práctica*, Madrid, Síntesis, 1996, p. 286.

4. Raquel Huerta-Nava, *El guerrero del alba. La vida de Vicente Guerrero*, México, Grijalbo, 2007, p. 191.

5. Carlos Martínez Assad, “Regiones en la historia y en la literatura”, en Hernández, C. (Coord.), *Historia y novela histórica. Coincidencias, divergencias y perspectivas de análisis*, México, El Colegio de Michoacán, 2004, p. 62.

mo, como parte de una geografía humana con amplio sentido ético.

Si bien algunos analistas consideran criticable la posible y, en algunos casos, evidente romantización del espacio geográfico en el ejercicio literario, este estilo puede contribuir en la generación de valores vinculados a la revaloración del espacio perdido, con miras a fomentar su recuperación. En este sentido, la geografía desbordaría su función educativa hacia una finalidad reivindicativa del entorno socio-cultural, a partir de la comprensión y explicación del mismo, mediante la construcción de un discurso didáctico que atienda a estos objetivos. “En términos generales, podríamos decir que proponer un enfoque de la geografía cuyo eje esté en la descripción, invitará [...] a memorizar nombres de ciudades, localización de ríos, divisiones políticas, etcétera”.⁶

A partir de los elementos que definieron a la novela histórica tradicional a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del XX, se presentaron una serie de cuestionamientos y planteamientos de investigación en los que se buscaba delimitar qué tan cercanos o distantes eran estos tipos de discursos novelísticos frente al discurso histórico, bajo argumentos que cuestionaban la objetividad del producto literario, como el siguiente:

Un texto no puede llamarse histórico (ensayo o novela) si no se ciñe a ciertas pautas y a algunos límites, lo que le impone la realidad personal y social que se pretende recrear. De no hacerlo así el epíteto de histórico le saldría sobrando.⁷

82

No olvidemos que a los primeros novelistas históricos del siglo XIX los definen su formación y carácter combativo, ya que aparte del oficio de las letras, la mayoría ejercía la jurisprudencia, el periodismo, la política y la milicia. Por tanto, al valorar su pertinencia en términos historiográficos se advierte una preocupación por la referencia documentada, condición que en las últimas dos décadas ha resurgido desde la frontera de la disciplina histórica para hacer frente a una iniciativa nacida dentro de la literatura latinoamericana que irrumpió en la segunda mitad del siglo XX y fracturó totalmente el canon tradicionalista que se había venido cultivando en la novela histórica.

Se trata de la llamada nueva novela histórica, que tuvo un amplio impacto entre el público lector y serias repercusiones en el ámbito historiográfico, y que se hacen eco de la condición posmoderna que irrumpió en las décadas de los 60 y 70. Sus primeras características son las siguientes:

Una relectura ficcional del discurso historiográfico oficial; 2) abolición de la “distancia épica” de la novela histórica tradicional (se describe la intimidad de los héroes, por ejemplo); 3) deconstrucción y “degrada-

82

6. Raquel Gurevich y Perla Zemanovich, “Geografía: análisis de una propuesta didáctica sobre la contaminación del Riachuelo”, en B. Aisenberg y S. Alderoqui (Comps.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 2007, p. 268.

7. Antonio Benigno Rubial García, “En busca del tiempo perdido”, en Hernández, C. (Coord.), *Historia y novela histórica. Coincidencias, divergencias y perspectivas de análisis*, México: El Colegio de Michoacán, 2004, p. 108.

ción” de los mitos constitutivos de la nacionalidad; 4) la historicidad del discurso ficcional puede ser textual y documentarse; 5) la superposición de tiempos diferentes; 6) la multiplicidad de los puntos de vista para acceder a una sola verdad histórica; 7) las modalidades expresivas son diversas (rica panoplia de modalidades estilísticas); 8) preocupación por el lenguaje y utilización de diferentes formas expresivas (el arcaísmo, el pastiche y la parodia); 9) puede ser “pastiche” de otra novela histórica; [...] la escritura paródica.⁸

En el mismo tenor, Marco Aurelio Larios contextualiza las causas del auge de la nueva novela histórica en los siguientes términos:

La proximidad del Quinto Centenario del descubrimiento de América como estímulo creativo; 2) un posible pesimismo que instaura el género como recurso escapista de la realidad latinoamericana; 3) el surgimiento de biografías históricas [...]; 4) el redescubrimiento académico de la literatura colonial; 5) el cuestionamiento de los historiadores en la década de los setenta sobre los trabajos históricos, sobre todo las publicaciones de Hayden White.⁹

Frente a los cambios y transformaciones surgidos en el ámbito historiográfico a partir de la crítica y el cuestionamiento de los paradigmas tradicionales, la reflexión historiográfica se avocó a distinguir ambos discursos (el histórico y el literario) para definir sus propios linderos.

Al referirse a la nueva novela histórica, Gallo y Mendiola la desautorizan frente a la historiografía, pues según ellos “en su concepción tradicional el género no cumple con las pretensiones de la verdad historiográfica, definida en términos de verificación”¹⁰ y en tal sentido, en esta nueva novela histórica:

No existe indicio o dato alguno que soporte la verdad de sus afirmaciones. Y aun cuando se diera el caso de que se encontraran indicaciones en el texto –a través de las cuales se pretendiera legitimar la validez de la novela– advirtiéndolo que es real y lo que es ficticio, como los prólogos, palabras preliminares o notas a pie de página, habrá que entenderlas como una técnica del género para crear alrededor del pasado un efecto de verosimilitud. Por consiguiente, el mundo de la novela histórica es homogéneamente ficticio.¹¹

Estamos entonces frente a las dos grandes dimensiones en que se bifurca la novela histórica, ambas con personajes reconocidos en el mundo de

8. Aínsa, como se citó en Marco Aurelio Larios, *Utilización de la historia en la narrativa*, Guadalajara, Editorial Universitaria-Universidad de Guadalajara, 2010, p. 18.

9. Larios, *op. cit.*, p. 19-20.

10. Covadonga Gallo y Carlos Mendiola, “De veras o de novela. Un ensayo en la distinción novela histórica e historiografía”, *Historia y Grafía*, (15), 2000, p. 99.

11. Gallo y Mendiola, *op. cit.*, 119-120.

las letras como máximos exponentes. Sin embargo, se identifican también una serie de novelas históricas autoría de historiadores que no se reconocen ni en la corriente del tradicionalismo romántico del siglo XIX ni en la de la nueva novela histórica.

El origen de esta novela histórica pensada y escrita por un historiador profesional se remonta a la década de los 80, con los primeros intentos de ofrecer nuevos discursos para acercar el conocimiento histórico a un público más amplio por parte de los historiadores Carlo Cipolla y Natalie Davis.

Esta nueva forma de escribir la historia desde la literatura permitió construir al producto historiográfico una serie de nuevos significados que van más allá de su intención divulgativa. Se insertó como referencia didáctica y dejó de lado las dudas sobre la veracidad o credibilidad de lo escrito, pues en buena medida estos historiadores-novelistas demostraron preocupación por el aparato crítico, la referencia y la documentación de sus obras.

Podemos interpretar este giro en la percepción y recepción del historiador hacia la creación literaria como un nuevo momento en esta “dramática” relación, ya que las nuevas condiciones para la generación de novela histórica por parte del historiador profesional, cuando parte de su imaginario, hacen viable:

Construir y reconstruir personajes en situaciones posibles y crear interacciones que no sucedieron pero siempre que el argumento y la recreación de época estén lo más apegado posible a la documentación que refleja la realidad que se pretende narrar; para ello, este tipo de narrativa debe alimentarse de las investigaciones y de los aportes documentales que le brinda la historia analítica.¹²

Esta cuestión es la que ha llamado poderosamente la atención en el desarrollo de este trabajo, pues se considera que al hacer necesario el soporte documental y amparado en su formación docente-investigadora-divulgativa, el historiador estaría dando un nuevo giro a la novela histórica, orientándola hacia la construcción de un discurso que se vale de la imaginación para ofrecer un producto literario que integra una interpretación histórica, que si bien no puede ser tomada como cierta, tampoco puede descartarse por completo.

En función del anterior razonamiento, ¿cuáles serían esas nuevas condiciones en la novela histórica cuando la produce un historiador y que la hacen diferente tanto de la novela histórica tradicional como de la Nueva novela histórica? A modo de respuesta se cita a Rubial cuando afirma que:

La riqueza en experiencias humanas que describe la historiografía ha revitalizado a la novela, y en general a la literatura contemporánea, dándole un cúmulo de temas nuevos, tantos que para algunos críticos este subgénero se ha convertido en una vía de salvación para la novela que, como género, muestra síntomas de decadencia. La Literatura, por su parte, no sólo ha aportado una forma narrativa amena;

12. Rubial, *op. cit.*, 108.

contribuye a llenar, si lo hace con apego a la realidad histórica, las lagunas que deja la falta de documentación (Rubial, 2000, p. 45).

Paradójicamente, frente a estos síntomas de decadencia que a fines de los años 90 padece la novela histórica, emergen propuestas como la del propio Rubial y Navarrete, presentadas por autores formados en el rigor y la disciplina académica de una facultad de Historia o de otra disciplina de las Ciencias Sociales, como la Sociología en el caso de Palou.¹³ Además de los citados, otros ejemplos son Huerta¹⁴, Del Palacio,¹⁵ Gutiérrez, Perera y Meyer.¹⁶

Independientemente de la preocupación por la referencia teórica y documentada en esta novela histórica, también resulta interesante observar cómo estos historiadores novelistas consideran que las habilidades para la investigación que les son promovidas en sus licenciaturas tienen un peso específico a la hora de adentrarse a la literatura. Para la elaboración de sus trabajos, estos historiadores-novelistas realizaron el mismo procedimiento que siguen en una investigación histórica académica.

Al atreverse a utilizar otras formas narrativas como el discurso novelístico, el historiador asume la nueva condición de la función social de la historia y hace a un lado los paradigmas tradicionalistas que la encasillaban en un “diálogo de sordos” con otras disciplinas –entre ellas la literatura– y que hacían que el historiador se afanara en consolidar un lenguaje científico que por antonomasia habría de determinar y validar su lugar dentro de la sociedad como “voz de la memoria colectiva” o *magistra vitae*, para usar el término acuñado por Cicerón. Al desprenderse de aquellos intentos y reconocer la cualidad literaria de su discurso, quedó claro que:

La distinción entre historia y ficción no se opone en forma sencilla como memoria o registro documental *versus* imaginación (fantasía). Como ya había destacado Collingwood (*The Idea of History*, 1946) [referido por nuestros participantes], también el historiador usa la imaginación y necesita así mismo de la astucia del lenguaje. ¿Decimos con eso que utiliza la retórica? Sí, por cierto, ¡pero retórica significa básicamente capacidad de persuasión y no de engaño!¹⁷

Es precisamente esta intencionalidad persuasiva alejada del engaño, señalada por Costa, es la que priva a la hora de adentrarse en la labor de novelista del historiador, pues independientemente de que con el ejercicio literario se incline

13. De Pedro Ángel Palou García son: Morelos. Morir es nada, México, Planeta, 2007; *Pobre patria mía. La novela de Porfirio Díaz*, México, Planeta, 2010; *Varón de deseos. Una novela sobre el barroco mexicano y su gran mecenas: Juan de Palafox*, México, Planeta, 2011.

14. Raquel Huerta-Nava, *El guerrero del alba. La vida de Vicente Guerrero*. Citado anteriormente.

15. Celia del Palacio Montiel: *No me alcanzará la vida*, México, Suma de Letras, 2008; *Leona. Una novela sobre la gran heroína de la independencia: Leona Vicario*, México, Suma de Letras, 2010.

16. Jean Meyer, *Yo, el francés*, México, Maxi Tusquets Editores, 2009; *Camino a Baján. Una viva recreación de las batallas y la agitada travesía del cura Hidalgo en la Independencia de México*, México, Tusquets Editores, 2010.

17. Luz Costa, “La función social de la historia: ¿cómo pensarla?”, *Historia y Grafía*, (21), 2003, p. 49.

por un discurso más estilizado y cuidado en su estructura, ello no se traduce en rebelión contra los cánones que impone el rigor de un ejercicio de investigación histórica, al contrario, se refuerza en el historiador-novelistas esa preocupación por cerciorarse de sus dichos.

En el plano específico de la distinción entre la novela histórica tradicional y la nueva novela histórica, el análisis muestra en la segunda una clara configuración de nuevos parámetros para producirla y analizarla desde la historia, tal y como remata Antonio Rubial:

Un texto no puede llamarse histórico si no se ciñe a ciertas pautas y a algunos límites, los que le impone la realidad personal y social que se pretende recrear. De no ser así el epíteto de histórico le saldría sobrando. En este juego de lo real y lo ficticio, el autor de una novela histórica debe encontrar el punto medio. Es válido construir y reconstruir personajes en situaciones posibles y crear interacciones que no sucedieron (el Zenón de Yourcenar es un ente creado con fragmentos de Leonardo, de Bruno y de Paracelso, entre otros), pero la recreación de época y el argumento deben estar lo más apegados a la documentación que refleja la realidad que se pretende narrar.¹⁸

Bibliografía

- Barrientos, Juan José, *Ficción-historia: la nueva novela histórica hispanoamericana*, México, UNAM, 2001.
- Bauman, Zygmunt, *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, Barcelona, Tusquets Editores, 2007.
- Boira, Josep Vicent y Pedro Reques, "Las fuentes literarias y documentales en geografía", Moreno, A y M. J. Marrón (Eds.), *Enseñar geografía. De la teoría a la práctica*, Madrid, Síntesis, 1996, pp. 285-295.
- Costa, Luz, "La función social de la historia: ¿cómo pensarla?", *Historia y Grafía*, (21), pp.19-53, 2003.
- Del Palacio Montiel, Celia, *No me alcanzará la vida*, México, Suma de Letras, 2008.
- _____, *Leona. Una novela sobre la gran heroína de la independencia: Leona Vicario*, México, Suma de Letras, 2010.
- Gallo, Covadonga y Carlos Mendiola, "De veras o de novela. Un ensayo en la distinción novela histórica e historiografía", *Historia y Grafía*, (15), 2000, pp. 119-150.
- Gurevich, Raquel y Perla Zemanovich., "Geografía: análisis de una propuesta didáctica sobre la contaminación del Riachuelo", en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 2007, pp. 267-283.
- Huerta-Nava, Raquel, *El guerrero del alba. La vida de Vicente Guerrero*, México, Grijalbo, 2007

18. Antonio Benigno Rubial García, "¿Historia 'literaria' versus historia 'académica'?", en Navarrete, F., *El historiador frente a la historia. Historia y literatura*, México, UNAM. 2000, pp. 46.

- Jitrick, Noé, *Historia e imaginación literaria. Las posibilidades de un género*, 1995. Consultado el 18 de mayo de 2016, [http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/1302/1/Jitrik,_Noe_-_Historia_E_Imaginacion_Literaria_\[pdf\].pdf](http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/1302/1/Jitrik,_Noe_-_Historia_E_Imaginacion_Literaria_[pdf].pdf)
- Larios, Marco Aurelio, *Utilización de la historia en la narrativa*. Guadalajara, Editorial Universitaria-Universidad de Guadalajara, 2010.
- Martínez Assad, Carlos, "Regiones en la historia y en la literatura", en Hernández, C. (Coord.), *Historia y novela histórica. Coincidencias, divergencias y perspectivas de análisis*, México, El Colegio de Michoacán, 2004, pp.31-62.
- Meyer, Jean, *Yo, el francés*, México, Maxi Tusquets Editores, 2009.
- _____, *Camino a Baján. Una viva recreación de las batallas y la agitada travesía del cura Hidalgo en la Independencia de México*, México, Tusquets Editores, 2010.
- Navarrete, Federico, *Huesos de lagartija*, México, Ediciones SM, 2009.
- Palou García, Pedro Ángel, *Morelos. Morir es nada*, México, Planeta, 2007.
- _____, *Pobre patria mía. La novela de Porfirio Díaz*, México, Planeta, 2010.
- _____, *Varón de deseos. Una novela sobre el barroco mexicano y su gran mecenas: Juan de Palafox*, México, Planeta, 2011.
- Rosas, Alejandro, *Sangre y fuego. La etapa más oscura y descarnada de la Revolución Mexicana*, México, Planeta, 2009.
- Roth Seneff, Andrew John, "La novela verídica y las pruebas", en Hernández, C. (Coord.), *Historia y novela histórica. Coincidencias, divergencias y perspectivas de análisis*, México: El Colegio de Michoacán, 2004, pp. 79-88.
- Rubial García, Antonio Benigno, "¿Historia 'literaria' versus historia 'académica'?", en Navarrete, F., *El historiador frente a la historia. Historia y literatura*, México, UNAM. 2000, pp. 41-60.
- _____, "En busca del tiempo perdido", en Hernández, C. (Coord.), *Historia y novela histórica. Coincidencias, divergencias y perspectivas de análisis*, México: El Colegio de Michoacán, 2004, pp. 107-120.
- Villalpando César, José Manuel, *Mi gobierno será detestado. El peor enemigo de los insurgentes pudo haber sido el Padre de la Patria*, México, Planeta, 2000.
- _____, *El virrey*. México: Planeta, 2003.

Clases de Español y apropiación de TIC en una telesecundaria indígena de Veracruz

Amanda Cano Ruiz

Universidad Veracruzana

mandy_caru@hotmail.com

Jorge E. Vaca Uribe

Universidad Veracruzana

j.vaca@uv.mx

La apropiación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, constituye actualmente el objeto de estudio de diversos trabajos de investigación en donde se percibe el interés por acercarse a las formas de interacción entre las TIC y maestros-estudiantes a partir de actividades que buscan el aprendizaje de contenidos educativos específicos en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje.¹⁹

La presente investigación se enfoca en la incorporación de las TIC, partiendo de la forma en que se insertan en la vida cotidiana de los sujetos en un determinado contexto educativo. Nos interesa conocer cómo se logra interactuar con los recursos tecnológicos y transformar el uso prescrito o esperado, en particular en una telesecundaria indígena del estado de Veracruz.

En el caso de la Educación Secundaria en México, en particular de la asignatura Español, la política educativa actual intenta incorporar a los estudiantes a la cultura escrita con el apoyo de las TIC. El programa Habilidades Digitales para Todos (HDT) es una de las propuestas que busca alcanzar este cometido. En el caso del estado de Veracruz –de acuerdo con el *vi Informe de Gobierno*, dado en 2010 por el entonces gobernador Fidel Herrera Beltrán– 141 secundarias generales, técnicas y telesecundarias se equiparon de aulas telemáticas con computadoras para los estudiantes y pizarrón electrónico. También se prevé que cuenten con acceso a Internet y con un software específico para que alumnos y docentes trabajen alrededor de los planes de clase prediseñados, una mediateca que contiene videos, objetos de aprendizaje (odA) y un banco de reactivos.

En la estructura curricular del Programa de Español de Secundarias se retoma la idea de la apropiación de prácticas sociales del lenguaje como eje del currículum oficial de la asignatura, aunque sea poco claro y carezca de un andamiaje teórico.²⁰ A dichos recursos sólo se

19. Alfonso Bustos y César Coll, "Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje: Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(44), pp. 163-184, 2010.

20. Vaca, Jorge Enrique, "El fomento a la lectura o el problema del huevo y la gallina", Vaca, Jorge Enrique (Coord.), *Prácticas de lengua escrita: escuela, vida cultura, y sociedad*, Veracruz, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, pp. 147-175, 2010.

les llega a definir como “pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas”.²¹

La metodología propuesta para el abordaje de la asignatura conjunta el trabajo por proyectos y las actividades permanentes, ambas muy flexibles (al menos teóricamente). Lerner²² las concibe como formas de trabajo que permiten aprender a leer y escribir en la escuela, como se hace socialmente. Sin embargo, en la versión de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se les concibe de forma distinta, ya que el margen de libertad que se le brinda al docente se limita a asignar el nombre al proyecto, pues las actividades de estos proyectos ya están prediseñadas así como la secuencia a seguir, es decir, la idea de control del aprendizaje (y de la enseñanza) es tan fuerte que no permite nuevas formas de organización didáctica que lleven hacia una mayor participación de docentes y alumnos.

Pero más allá de lo que se observa en la estructura curricular del programa de Español, y su posible articulación con el uso de las TIC a través de programas específicos, es central conocer cómo se vive en las escuelas el abordaje de la asignatura, en particular si pensamos en el contexto donde se ubican las telesecundarias indígenas de Veracruz (generalmente en localidades de alta marginación). En esos espacios, los estudiantes enfrentan la dificultad de apropiarse de diversas prácticas de lengua escrita, que se distancian de las que se desarrollan en su contexto inmediato. Se trata de estudiantes que tienen escaso acceso a la cultura escrita más allá de lo que se promueve desde la escuela, con padres de familia de baja escolaridad y en donde las TIC no forman parte de la vida cotidiana.

Un ejemplo de esta situación lo representan las telesecundarias ubicadas en la Sierra de Santa Marta, dentro del municipio de Soteapan al sur del estado de Veracruz. Este municipio cuenta con 28 104 habitantes de los cuales 54.66 % hablan una lengua indígena (principalmente zoque popoluca y una minoría el náhuatl). Ocupa el segundo lugar en población analfabeta a nivel estatal y el tercero en población que no ha cursado su educación primaria.²³ A las telesecundarias de este municipio asisten en su mayoría estudiantes cuya educación preescolar y primaria transcurre en escuelas catalogadas como bilingües, y al no contar con otra opción en sus localidades para continuar sus estudios, asisten a una telesecundaria, cuyas clases se desarrollan en español, donde se enfatiza el avance en el manejo de esta lengua a nivel oral y escrito.

Cabe mencionar que, en mayo de 2010, seis telesecundarias de esta región fueron equipadas parcialmente por el programa HDT, a fin de que las TIC se incorporen a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto es interesante ahondar, desde una perspectiva etnográfica, en cómo viven los actores

21. Secretaría de Educación Pública, *Programa de estudio de Español. Secundaria*, México, SEP, 2006, p. 11.

22. Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica, 2004.

23. Consejo Nacional de Población y Vivienda. *Índices de marginación 2005*. Consultado el 24 de junio de 2017, http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/margina2005/IM2005_principal.pdf

escolares la inclusión de estos artefactos tecnológicos en su vida cotidiana, es decir, comprender la forma en que se introducen estas innovaciones tecnológicas para apoyar la asignatura de Español y por tanto la apropiación de las prácticas de lengua escrita de los estudiantes. Para ello es necesario profundizar en el conocimiento de las características de dicha asignatura en estas escuelas, en especial enfocar la mirada en las problemáticas que enfrentan los docentes y estudiantes para abordar los contenidos educativos bajo la metodología propuesta (trabajo por proyectos) y en un contexto donde los estudiantes tienen como primera lengua el popoluca.

Es así que esta investigación parte de las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se desarrollan las clases de Español en una telesecundaria indígena y qué papel juega la apropiación de las TIC en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura?
2. ¿Cuál es el sentido que le atribuyen docentes y estudiantes al aprendizaje del español y qué tipo de prácticas de lengua escrita se promueven en la escuela?
3. ¿De qué manera se desarrolla el trabajo por proyectos didácticos propuesto para el abordaje de la asignatura?
4. ¿Cómo repercute el popoluca en la apropiación de prácticas de lengua escrita que promueve la escuela?
5. ¿Qué experiencia tienen alumnos y docentes en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación y qué dificultades enfrentan cuando se desarrollan clases de Español que se apoyan en estas tecnologías?
6. ¿Cómo interactúan docente-alumno, alumno-alumno y alumno-software en las clases de Español que se apoyan en TIC?

Dichas preguntas analizan el desarrollo de las clases de español, así como el papel que juega la apropiación de las TIC en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura en una telesecundaria indígena. Objetivo al que se irá llegando mediante diversas acciones investigativas, como conocer el sentido que docentes y estudiantes le atribuyen al aprendizaje del español y el tipo de prácticas de lengua escrita que se promueven en la escuela; identificar la manera en que docentes y estudiantes desarrollan el trabajo por proyectos didácticos propuesto para el abordaje de la asignatura; reconocer la influencia del popoluca en la apropiación de prácticas de lengua escrita que promueve la escuela; identificar la experiencia que tienen alumnos y docentes en el uso de las TIC, así como las dificultades que enfrentan cuando desarrollan clases de español; y describir las interacciones docente-alumno, alumno-alumno y alumno-software en las clases de español que se apoyan en las TIC.

Con el fin de brindar respuesta a las preguntas de investigación, y ya que se parte del análisis de la vida cotidiana en la escuela, se adopta una perspectiva etnográfica. Siguiendo a Rockwell,²⁴ esta perspectiva se caracteriza por documentar lo que sucede de manera cotidiana en diferentes ámbitos, entre

24. Elsie Rockwell, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Barcelona, Paidós, 2009.

los que destacan las escuelas. En este tipo de trabajo se busca construir una descripción densa acerca de una realidad determinada que refleje el entramado de relaciones entre los sujetos, para ello el etnógrafo necesita permanecer en el contexto de estudio el tiempo suficiente para conocer y reconocer las características de los sujetos a la vez que afina sus preguntas de investigación y trata de darles respuesta.

Es así que en una primera fase de introducción al campo, que se desarrolló entre mayo de 2010 y febrero de 2011, se negoció el acceso a tres centros educativos del municipio de Sotepan, en ellos se desarrollaron observaciones de clases y entrevistas informales a estudiantes y docentes. Al finalizar esta primera fase, se determinó proseguir el trabajo de campo en sólo una de las escuelas y así profundizar en sus características contextuales y culturales. Actualmente se realizan descripciones de las clases de Español (apoyadas o no por las TIC), así como entrevistas formales e informales a docentes, estudiantes y padres de familia.

Con relación al aprendizaje del español, este trabajo toma como uno de sus ejes lo propuesto por los Nuevos Estudios sobre Literacidad (NEL), en donde uno de los conceptos centrales es *literacidad*, concebida como una construcción social que siempre va a estar relacionada con el contexto donde ésta tiene lugar.²⁵ Desde esta corriente se propone que para avanzar en la comprensión de la literacidad hay que enfocar la mirada tanto en los textos como en las prácticas que tienen lugar alrededor de ellos.

Los NEL reconocen que los textos pueden ser objeto de diversas interpretaciones, ya que la lectura no se reduce a la aplicación de una habilidad (o de un conjunto de habilidades), el lector interactúa con el escrito y por tanto pone en juego su propio conocimiento para acercarse al texto. Estos elementos son útiles para la investigación porque permiten adoptar una perspectiva teórica ante las formas en que los estudiantes de telesecundaria participan en eventos letrados en las aulas, partiendo de una noción de lectura amplia que rescata los aspectos sociales.

Heath²⁶ es otro de los autores que apoyan lo relativo al aprendizaje del español, en particular de la lectura y escritura. Al igual que Barton, se ubica dentro de la corriente de los NEL y brinda elementos que nos sitúan en el estudio profundo, detallado y analítico de la forma en que se viven las prácticas letradas en comunidades específicas. Desde sus trabajos describe y analiza lo que piensan las personas sobre su vida cotidiana, los roles que desarrollan en el núcleo familiar, sin olvidar el componente histórico que permite una mejor comprensión del proceder de los sujetos. Analiza el papel preponderante que juegan las concepciones y prácticas de los padres de familia al aprender el lenguaje de sus hijos; así también las formas como se vive la literacidad en el hogar.

Otra de las corrientes que apoya esta tesis es la psicogénesis de la lengua escrita, dentro de esta perspectiva se ha dado seguimiento a los trabajos

25. David Barton, *An introduction to the Ecology of Written language*, Oxford, Blackwell, 1994.

26. Shirley Brice Heath, *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*, New York, Cambridge University Press, 1983.

desarrollados por Vaca,²⁷ especialmente útiles para seguir el hilo del análisis acerca del enfoque por competencias que adoptan los programas de estudio en educación básica. Se trata de una crítica importante a las concepciones de lectura que están guiando los programas de estudio, así como una serie de políticas educativas que ya tienen repercusiones en los contextos escolares.

Se retoman elementos relativos al estudio de la lectura en estudiantes de nivel básico.²⁸ En especial se adopta su perspectiva acerca de que la relevancia del contexto en que se desarrolla el estudiante guarda relación con la forma en que vive su proceso de aprendizaje de la lengua en la escuela. Además de sus textos, se espera recuperar su forma de analizar de manera sistemática y detallada los eventos de lectura en donde participan los estudiantes.

Para esta investigación es importante concebir la realidad escolar como algo que se construye cotidianamente²⁹ y en donde se dan múltiples negociaciones entre los actores escolares; las disposiciones oficiales no se adoptan por decreto, pasan por un proceso de reinterpretación y ajuste por parte de los sujetos. Al respecto, de Agnes Heller se rescata la noción de vida cotidiana como “el conjunto de actividades que caracterizan las reproducciones particulares creadoras de la posibilidad global y permanente de la reproducción social”;³⁰ su obra ha sido útil para comprender que si bien el individuo es un reproductor social, también puede transformar su realidad. Esta autora explica que la apropiación es “un proceso continuo que ocurre dentro de los ámbitos heterogéneos que caracterizan la vida cotidiana”,³¹ se habla de un proceso permanente de apropiación del mundo y de cómo al sujeto, a medida que transita por diferentes contextos y enfrenta diversas situaciones, se le exigen nuevas apropiaciones de sistemas de usos.

En esta misma línea se siguen las aportaciones de Michel de Certeau,³² quien desde la sociología propone nuevas formas de observar la vida cotidiana, reivindica el rol activo del sujeto y argumenta que éste posee fuerza subversiva, así como capacidad de discernimiento para cambiar las formas de uso que propone un determinado recurso tecnológico.

Reflexiones

Como resultado de las visitas realizadas en la escuela seleccionada, se ha logrado profundizar en el conocimiento de los diversos actores escolares (do-

27. Véase: Jorge Enrique Vaca, “El fomento a la lectura o el problema del huevo y la gallina”, Vaca, Jorge Enrique (Coord.), *Prácticas de lengua escrita: escuela, vida cultura, y sociedad*, Veracruz, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, pp. 147-175, 2010; Vaca Uribe, Jorge y Benjamín Montiel Guerra, “ENLACE 2006: Del constructivismo al regreso de los tests”, CPU-e, Revista de Investigación Educativa, No. 6, enero-junio 2008, Consultado el 25 de febrero de 2017, <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/105/181>; Jorge Enrique Vaca, “PISA sin prisa”, CPU-e, Revista de Investigación Educativa, No. 1, julio-diciembre 2005. Consultado el 21 de marzo de 2017, <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/pisa.htm#>

28. Jorge Enrique Vaca, “El fomento a la lectura o el problema del huevo y la gallina”, *op. cit.*

29. Elsie Rockwell, “La dinámica cultural en la escuela”, Álvarez, A., (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid, Infancia y Aprendizaje, pp. 21-38, 2006.

30. Agnes Heller, *La revolución de la vida cotidiana*, Barcelona, Ediciones Península, 1998, p. 9.

31. Rockwell, “La dinámica cultural en la escuela”, *op. cit.*, p. 31.

32. Michel Certeau, *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana, 1980.

centes, alumnos y padres de familia), así como en las características de la localidad. Se trata de una escuela con una alta movilidad de docentes de reciente ingreso. Los estudiantes son en su mayoría reservados, su vocabulario en español es limitado debido a que en sus hogares interactúan mayoritariamente en popoluca, esto dificulta el abordaje de los contenidos y los docentes hacen un uso frecuente del diccionario como recurso para ampliar el repertorio de los estudiantes. En clases de español se ha podido observar que en su expresión oral y escrita hay omisión de artículos y falta de correspondencia entre el género y el número en las palabras. Los docentes intentan desarrollar los proyectos propuestos para la asignatura. Sin embargo, no cuentan con las condiciones necesarias.

Se ha tratado de reconstruir la presencia del programa HDT en la escuela y observar clases en el aula de cómputo. Con base en este primer acercamiento se conoce que a la llegada del programa HDT hubo una reorganización, por ejemplo, se cambió a uno de los grupos que estudiaban ECPU en un aula de concreto a una de madera para que se destinara esa aula como sala de cómputo y dirección.

A esta escuela, la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) dotó de computadoras, pizarrón electrónico y proyector. Después de un año no se les ha dado capacitación sobre cómo usarlo ni les han instalado software alguno. El director decidió dar clases de computación a todos los estudiantes una hora a la semana, aunque son pocas las clases que se han podido concretar; los estudiantes de primer grado son los que menos van al aula de cómputo (a uno de esos grupos nunca lo han llevado porque el maestro los tiene castigados por problemas de disciplina).

Con los estudiantes de tercero, el director revisó elementos teóricos sobre la computadora y les aplicó un examen para evaluar sus conocimientos; también hicieron un teclado en cartón para que practicasen en su casa la escritura con este tipo de herramienta, ya que sólo una estudiante de la escuela cuenta con computadora en casa. Los alumnos interactúan con las computadoras con mucho cuidado; de hecho, el teclado todavía está dentro de una bolsa de plástico para que no lo ensucien.

En una de las clases observadas uno de los grupos capturó su currículum vitae como apoyo a la clase de español, este producto resultaba poco familiar para ellos y en clase se hizo evidente la dificultad de los estudiantes para escribir diversos datos que se les solicitaban (número de la calle, abreviatura del código postal, número telefónico, entre otros).

Bibliografía

- Barton, David, *An introduction to the Ecology of Written language*, Oxford, Blackwell, 1994.
- Bustos, Alfonso y César Coll, "Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje: Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(44), pp. 163-184, 2010.

- Consejo Nacional de Población y Vivienda. *Índices de marginación 2005*, 2005, Consultado el 24 de junio de 2017, http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/margina2005/IM2005_principal.pdf
- Certeau, Michel, *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana, 1980.
- Gobierno del Estado de Veracruz, *IV Informe de Gobierno del Estado de Veracruz*, 2010, Consultado el 20 de junio de 2017, <http://www.portal.veracruz.gob.mx>.
- Heath, Shirley Brice, *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*, New York, Cambridge University Press, 1983.
- Heller, Agnes, *La revolución de la vida cotidiana*, Barcelona, Ediciones Península, 1998.
- Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Rockwell, Elsie, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Barcelona, Paidós, 2009.
- _____, "La dinámica cultural en la escuela", Álvarez, A., (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid, Infancia y Aprendizaje, pp. 21-38, 2006.
- Secretaría de Educación Pública, *Programa de estudio de Español. Secundaria*, México, SEP, 2006.
- Vaca, Jorge Enrique, "El fomento a la lectura o el problema del huevo y la gallina", Vaca, Jorge Enrique (Coord.), *Prácticas de lengua escrita: escuela, vida cultura, y sociedad*, Veracruz, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, pp. 147-175, 2010.
- Vaca Uribe, Jorge y Benjamín Montiel Guerra, "ENLACE 2006: Del constructivismo al regreso de los tests", CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, No. 6, enero-junio 2008, Consultado el 25 de febrero de 2017, <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/105/181>
- Vaca, Jorge Enrique, "PISA sin prisa", CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, No. 1, julio-diciembre 2005. Consultado el 21 de marzo de 2017, <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/pisa.htm#>

Investigación internacional sobre directores de secundaria exitosos: documentación de casos en Xalapa

Magdalena Flores Márquez
Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"
malenafloresm@outlook.com

El presente artículo muestra el desarrollo de una investigación que pretende ayudar a construir el perfil de los directores de educación secundaria, caracterizados por buenas prácticas educativas y resultados exitosos en su gestión. El equipo que realizó la investigación en Xalapa está incorporado a una red nacional que surge en el Instituto Tecnológico de Monterrey, vinculado a su vez a la red del Proyecto Internacional de Directores Exitosos, ISSPP por sus siglas en inglés.

El documento que sirvió de guía fue un compilado de Christopher Day,¹ titulado "Creando conocimiento a nivel mundial sobre directores escolares exitosos". Este compromiso de cocreación implicó una gran responsabilidad, al tiempo que abrió para las escuelas formadoras de docentes la posibilidad de impactar positivamente en el nivel de educación básica, de tal manera que se pudieran generalizar buenas prácticas educativas entre los gestores escolares.

Ante la acuciante pregunta: ¿quién formará a los formadores?,² el equipo de Xalapa asumió el reto y la responsabilidad de la autoformación, aceptó la posibilidad de sumarse a la interpretación comprensiva de resultados exitosos obtenidos en muchas escuelas a pesar de las condiciones difíciles, y las distinguió como espacios de organización del conocimiento y de esfuerzo por constituirse en gustosas comunidades de aprendizaje.

El objeto de estudio de este proceso de investigación consistió en caracterizar un perfil del director exitoso a partir de la documentación de tres escuelas secundarias públicas de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Para ello se planteó el problema de investigación con la pregunta: ¿Qué elementos contribuirían a caracterizar un perfil de buenas prácticas educativas en un director considerado como exitoso en tres escuelas públicas secundarias de Xalapa, Veracruz, que nos permitan comprender o interpretar la complejidad misma de lo que se define como exitoso?

Además, se retomaron del proyecto ISSPP los siguientes problemas eje: ¿Cuáles son las características y las prácticas de los directivos exitosos y qué las influyen? ¿Cuáles son similares y cuáles difieren? ¿Cuáles son las razones por las que difieren?

La metodología empleada incorporó enfoques tanto cuantitativos como cualitativos con una visión multiperspectiva, a través del estudio de casos com-

1. Christopher Day, *Realizando una investigación sobre los directores escolares exitosos: Guía para miembros asociados*, Nottingham, School of Education the University of Nottingham, Proyecto Internacional de Directores exitosos de escuelas, 2002.

2. Edgar Morin, *El método* (Tomo VI), Madrid, Cátedra, 2006.

binado con métodos de estudio de sitios múltiples. Se utilizaron las técnicas de observación, aplicación de encuestas, realización de diversos tipos de entrevista, acopio de evidencias y otras formas de documentación. Para el análisis de los casos se utilizó la triangulación desde la perspectiva de multiactores e interpretación cualitativa.

La investigación de casos exitosos a nivel mundial ha generado desarrollo teórico y práctico. Por ejemplo, en Inglaterra el gobierno ha generado los Estándares Nacionales para Directores,³ basado en su punto de vista de las características clave de directores. De hecho, la definición de “estándares”, concepto cada vez más utilizado a nivel gubernamental, se centra en la promoción de las formas de liderazgo y de gestión que proporcionarán resultados óptimos de los logros registrados por estudiantes en términos medibles.

Ejemplo, también citado por Day,⁴ es el de Silins y Mulford, quienes de entre un amplio rango de escuelas secundarias llegaron a identificar tres principales factores lineales y secuenciales en un contexto de reforma educativa. Los resultados de la investigación se refieren a cómo son tratadas las personas y a la presencia tanto de una comunidad de aprendizaje profesional como de la capacidad de éste.

En términos generales, los directores exitosos se caracterizan por aplicar estrategias para evitar la fragmentación de esfuerzo y energía; es decir, se centran en el cumplimiento de sus responsabilidades y rendición de cuentas, fomentan el desarrollo de comunidades de aprendizaje, promueven una fuerte colaboración y una ética de servicio colectivo.⁵ En este mismo sentido, Louis, Marks y Kruse,⁶ así como Sebring y Bryk⁷ definen cinco elementos esenciales para la construcción y el mantenimiento de las escuelas como comunidades de aprendizaje: que compartan normas y valores, que se enfoquen en el aprendizaje de los estudiantes, el diálogo reflexivo, el intercambio de prácticas, la colaboración y la inclusión.⁸

Por su parte, Hargreaves sustenta que los directivos exitosos han llegado a entender la importancia de su rol y, por tanto:

Son capaces de trabajar con el capital emocional e intelectual personal de todos los miembros de la comunidad escolar, el capital social inserto en las relaciones entre individuos y grupos, así como el capital organizacional incluido en la estructura social y cultural de las escuelas.⁹

3. Day, *op.cit.*, 2002.

4. *Idem.*

5. Joan Talbert y Milbrey McLaughlin, “Teacher professionalism in local school context”, *American Journal of Education*, (102), 123-153, 1994, y Milbrey McLaughlin y Joan Talbert, *Professional communities and the work of high school teaching*, Chicago, University of Chicago Press, 2001.

6. Karen Louis Seashore, Helen Marks y Sharon Kruse, “Teachers’ Professional Community in Restructuring Schools”, *American Educational Research Journal*, 33(4), pp.757-798, 1996.

7. Penny Sebring Bender y Anthony Bryk, “School Leadership and the Bottom Line in Chicago”, *Phi Delta Kappan*, 76(5), pp. 701-12, Febrero, 2000.

8. Day, *op. cit.*, 2002.

9. Hargreaves, citado por Day, 2002, p. 8.

El Proyecto Internacional de Directores Exitosos de Escuelas de Educación Básica (ISSPP) inició en Inglaterra en 2001, con el propósito de documentar casos de escuelas que a pesar de su situación de marginación obtenían buenos resultados. Debido a ello, se atribuyó a la gestión del director un papel decisivo en el éxito escolar.

Desde entonces, al proyecto se han sumado 16 países más, pertenecientes a los cinco continentes y con variados niveles de desarrollo socioeconómico: Australia, Canadá, China, Dinamarca, Inglaterra, Noruega, Suecia, Chipre, Eslovenia, Sudáfrica, Kenia, Corea, Israel, Nueva Zelanda y Turquía. México se incorporó en 2008, siendo el primer país latinoamericano en sumarse a este esfuerzo. En total, en 17 países se han documentado 57 casos de escuelas con gestión exitosa.

La motivación para el ISSPP, afirma Day,¹⁰ se encuentra en las historias profesionales, intereses y experiencias de sus participantes: todos son investigadores experimentados que han publicado ampliamente acerca del liderazgo de escuelas, tanto a nivel nacional como internacional. Es de conocimiento general que la calidad de los directores hace una gran diferencia y los participantes del proyecto estaban entusiasmados ante la perspectiva de enfoque sobre las características, procesos y efectos del éxito de la directiva escolar en su país.

Al caracterizar el perfil de directores con resultados exitosos en sus escuelas, se encontró que tienen en común que van más allá de la rendición de cuentas, fomentan el desarrollo de comunidades de aprendizaje y se enfocan en el de los alumnos, promueven un fuerte soporte mutuo y una ética de servicio colectivo".¹¹

Estudios como los de McBeath,¹² Leithwood, Jantzi y Steinbach,¹³ Southworth¹⁴ y el propio Day¹⁵ definen el perfil del director exitoso como aquél que atiende la mayoría de las cuestiones morales, sociales y éticas en los educandos, así como la implementación técnica de las agendas gubernamentales.

Existen diversos criterios de selección; sin embargo, de los que se mencionan en el ISSPP se pueden retomar los siguientes: a) que las escuelas cuenten con el reconocimiento oficial a sus altos estándares de calidad; b) que durante la administración del director se demuestren mejoras en el desempeño sobre la base del nivel alcanzado en los resultados de pruebas y exámenes; c) que los directores hayan sido ampliamente reconocidos por sus pares profesionales como líderes efectivos y d) que la gestión escolar cuente con el reconocimiento de la comunidad.

10. Day, *op. cit.*, 2002.

11. *Idem.*

12. Clare McBeath (Ed.), *Case studies in TAFE curriculum*, Perth, WA, West Australian Social Science Education Consortium, Curtin University of Technology, 1988.

13. Kenneth Leithwood, Doris Jantzi y Rosanne Steinbach, *Changing leadership for changing times*, Buckingham, Open University Press, 1999.

14. George Southworth, "Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence", *School Leadership & Management*, 22(1), pp. 73-91, 2002.

15. Day, *op. cit.*, 2002.

Los propósitos del ISSPP son analizar los criterios utilizados para definir el liderazgo exitoso en cada país; identificar conocimientos, habilidades y disposiciones directivas exitosas en diferentes contextos; producir la primera base de datos mundial sobre liderazgo escolar y elaborar casos de directores exitosos para su difusión nacional e internacional,¹⁶ lo que proporcionará elementos clave para ampliar el debate educativo sobre las relaciones entre la dirección, la efectividad y el mejoramiento escolar.

Por lo anterior, el concepto de “éxito” varía en términos de construcción en cada contexto y complejo de relaciones, lo cual permite el reconocimiento de particularidades en diversas comunidades escolares, así como el análisis de semejanzas interculturales.

En la guía para asociados de ISSPP se marcan además como propósitos:

- i) recopilar datos de una multiplicidad de perspectivas, entre ellas las de directores, subdirectores, administradores, padres, alumnos, personal de apoyo y docentes;
- ii) comparar la directiva efectiva en contextos que van desde pequeñas escuelas primarias hasta las grandes escuelas secundarias urbanas;
- iii) identificar las cualidades personales y competencias profesionales que son genéricas de la dirección eficiente en las escuelas;
- iv) reexaminar las perspectivas teóricas existentes en la dirección escolar por medio de la introspección derivada de nuevas investigaciones empíricas;
- v) contribuir a ampliar el debate educativo sobre las relaciones entre la dirección y la efectividad y mejoramiento escolar.¹⁷

La recopilación de datos, su análisis y la teoría que se genere deben estar en relación recíproca. A diferencia del método cuantitativo tradicional, en la investigación realizada no se comenzó con una teoría para luego probarla. Más bien se inició con un área de estudio de la que a lo relevante se le permitió “salir” como construcción teórica, dado que la generación y desarrollo de conceptos, categorías y proposiciones es un proceso iterativo.

Strauss y Corbin¹⁸ afirman que una buena fuente de preguntas de investigación en los estudios de teoría fundamentada se puede formular a partir de la revisión de los estudios de investigación y trabajos teóricos y filosóficos sobre el tema. En este sentido se abordaron algunos cuestionamientos de interés dados por el Proyecto ISSPP: ¿Qué similitudes y diferencias pueden ser identificadas en las creencias y comportamientos de directores de escuelas exitosas a través de sus culturas nacionales y en los contextos de sus políticas? ¿A nivel internacional existen diferentes maneras de definir el éxito? ¿La diferencia entre los contextos socioeconómicos en que operan las escuelas afectan las formas en que los directores exitosos trabajan? ¿Qué evaluaciones y medidas de ren-

16. Christopher Day, “Introduction”, *Journal of Educational Administration*, 43(6), p. 533, 2005.

17. Day, *op. cit.*, 2002, p. 9.

18. Citados por Naresh Pandit, “The Creation of Theory: A Recent Application of the Grounded Theory Method”, *The Qualitative Report*, 2(4), Diciembre, 1996. Consultado el 20 de septiembre de 2017, <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/pandit.html>.

dición de cuentas influyen en las prácticas de los directores exitosos? ¿Qué cualidades y habilidades son necesarias para un director exitoso? ¿Cómo estos directores exitosos llegaron a serlo? ¿Cómo aprenden acerca de su trabajo y adquieren las habilidades necesarias para crear y mantener estrategias de mejora en sus escuelas? ¿Estas estrategias pueden importarse a otros contextos? ¿Lo que le sirve a una escuela en términos de buenas prácticas educativas les sirve a otras en condiciones diferentes?

Múltiples preguntas requieren múltiples miradas, por ello la metodología utiliza el método cualitativo a través de la perspectiva multisitio y el estudio de caso, en el cual es posible combinar procesos y técnicas mixtas cuanti y cualitativas.

Desde este tipo de investigación de casos se busca, a partir de hechos particulares, abarcar la complejidad del objeto de investigación en la interacción con un contexto específico: la gestión escolar exitosa, la cual se constituye en una unidad dinámica y compleja de todos aquellos rasgos que la identifican y le dan su carácter particular.

Por otra parte, la metodología de multisitio garantiza una mayor fiabilidad y credibilidad en la transferencia que se hace de un estudio de caso a otros similares, destacando de manera especial las situaciones que los hacen singulares y a su vez, aquéllas que caracterizan lo grupal, lo único y las regularidades. Este procedimiento permite la indagación profunda al cotejar estudios en diferentes sitios. El número de casos a estudiar puede ser leído como grupo. Las explicaciones se elaboran a partir de la codificación de categorías de análisis y la estandarización en la recolección de datos con base en entrevistas semiestructuradas, prueba de asociación, grabaciones y material documental.

De igual manera la observación y el análisis de varios sitios con comparaciones de casos cruzados para analizar los datos posibilitan el estudio en varios países y de múltiples actores.

Red nacional ISSPP-México

Por convocatoria de la Escuela de Graduados de Educación del Instituto Tecnológico de Monterrey, en México se conformó la red nacional de ISSPP en julio de 2010, con la participación de docentes investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional de Hermosillo, las normales superiores de Chihuahua, Guanajuato, Jalisco y Mérida, y las escuelas normales de Nuevo León, Veracruz y Chiapas.

La estrategia consistió en documentar 27 casos de escuelas secundarias públicas de zonas urbanas en nueve ciudades del país, con el apoyo del fondo SEP/SEB-Conacyt (Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) 2009.

La muestra a nivel nacional se conformó en tres regiones: norte, centro y sur. En la primera, las ciudades participantes fueron Monterrey, Hermosillo y Chihuahua; en la segunda, San Luis, Guadalajara y Guanajuato; para la zona sur participaron Xalapa, Tuxtla Gutiérrez y Mérida.

La elección del nivel educativo por parte del equipo nacional se basó en el diagnóstico del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), el cual refiere que la escuela secundaria es el principal reto del sistema educativo mexi-

cano, debido a que es necesario incrementar sus bajos niveles de permanencia y eficiencia terminal. Los informes de este instituto sugieren que la escuela secundaria, lejos de compensar las desigualdades sociales, parece reforzarlas y contribuir además a mantener la brecha negativa entre el nivel de aprendizaje de los alumnos mexicanos con respecto a los de otros países similares.

El plan general de trabajo fue constituido por tres etapas: preparación de la investigación, trabajo de campo, análisis y divulgación de la información. En el momento de redacción del presente artículo, la fase de trabajo de campo en las escuelas estaba concluyendo y se preparaban las condiciones para iniciar el análisis de la información recabada.

El equipo de Xalapa se conformó por investigadoras de la Dirección de Educación Normal (DEN), la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen (BENV) y el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) No. 29.

La tarea consistió en documentar tres casos de escuelas secundarias públicas urbanas. Al realizar la tarea política de vinculación con las autoridades estatales del nivel, se decidió seleccionar una escuela de la modalidad estatal, una técnica y una general federal. Se solicitaron además lineamientos o criterios para realizar la asignación en cada modalidad.

En cada escuela se requirió la colaboración del director para la documentación de su caso a partir de una carta de aceptación, en la cual se especificaron los compromisos para las condiciones de trabajo. El acopio de datos consistió en realizar observaciones, aplicar cuestionarios, entrevistar al director, subdirector y personal administrativo, docentes, alumnos y padres de familia. También se realizó acopio de evidencias.

Ahora, el proceso de análisis de resultados –desde la perspectiva cualitativa– está a punto de iniciar. Para ello se aplicarán las técnicas correspondientes con el fin de identificar las categorías presentadas, las cuales permitirán organizar, sistematizar, describir, comparar e interpretar los hallazgos y construcción del estudio en Xalapa.

Posteriormente se redactarán capítulos de la documentación de cada caso y se integrarán las evidencias y documentación de los tres casos en la plataforma digital del proyecto, para pasar a la última fase: la presentación y difusión de resultados.

Aquí no se presentan los resultados trabajados de manera sistémica, por tanto, no pueden ser discutidos. Sin embargo, la experiencia en el trabajo permitió constatar algunas afirmaciones de Day en torno a los corolarios que durante nueve años se habían obtenido en los países que participan en el proyecto.

En cada director entrevistado a profundidad se observan reflexiones, valores y filosofías, así como cualidades y habilidades personales e interprofesionales que les singularizan y al mismo tiempo les caracterizan por igual, independientemente del contexto escolar y entorno socioeconómico.

Al aceptar la invitación a este trabajo de investigación, el equipo tenía la certeza de que una dirección exitosa no se determina por el aprovechamiento de los alumnos o los resultados en las evaluaciones externas como únicos indicadores de logro. No obstante, se constató que, a pesar de las carencias, obstáculos, resistencias y diferencias de sus colectivos, las posturas que los

directores tienen y comunican constituye un fuerte sentido de gestoría, profundos valores y propósitos, tanto morales como éticos, así como entendimiento emocional de sí mismos y de otros.

Los directores exitosos trabajan largas horas, son totalmente comprometidos, tienen un claro y buen articulado sentido del propósito y una identidad individual; son capaces de construir y mantener capacidades individuales y colectivas, son profundamente respetados, cuentan con la confianza de las comunidades a las que sirven y son resistentes; muestran una asertividad crítica más que una sumisión a la sostenida y externamente impuesta cultura reformista en la que ellos y sus colegas trabajan, y son capaces de manejar un gran número de agendas.

No cabe duda, al conocer un mayor número de obstáculos sorteados crece más la admiración, el respeto y el reconocimiento hacia los gestores de buenas prácticas, hacia quien entrega su día a cuidar las condiciones de estudio de adolescentes cada vez más vulnerables ante los embates e inseguridad del entorno. Al mismo tiempo crece en las investigadoras el afán de ser más profesionales y humanas, de aprender y seguirles en el ejemplo, de escribir con acierto y ser creativas en la difusión de su labor, de esperanzarse en que la comunión de nuestros esfuerzos impacte y se conjugue de alguna manera con los que se hacen en las escuelas de educación básica para lograr mejorar, paulatinamente y “de a poquito”, la calidad educativa.

Bibliografía

- Day, Christopher, *Realizando una investigación sobre los directores escolares exitosos: Guía para miembros asociados*, Nottingham, School of Education the University of Nottingham, Proyecto Internacional de Directores exitosos de escuelas, 2002.
- Day, Christopher, “Introduction”, *Journal of Educational Administration*, 43(6), p. 533, 2005.
- Leithwood, Kenneth, Doris Jantzi y Rosanne Steinbach, *Changing leadership for changing times*, Buckingham, Open University Press, 1999.
- Louis Seashore, Karen, Helen Marks y Sharon Kruse, “Teachers’ Professional Community in Restructuring Schools”, *American Educational Research Journal*, 33(4), pp.757-798, 1996.
- McBeath, Clare (Ed.), *Case studies in TAFE curriculum*, Perth, WA, West Australian Social Science Education Consortium, Curtin University of Technology, 1988.
- McLaughlin, Milbrey y Joan Talbert, *Professional communities and the work of high school teaching*, Chicago, University of Chicago Press, 2001.
- Morin, Edgar, *El método* (Tomo VI), Madrid, Cátedra, 2006.
- Pandit, Naresh, “The Creation of Theory: A Recent Application of the Grounded Theory Method”, *The Qualitative Report*, 2(4), Diciembre, 1996. Consultado el 20 de septiembre de 2017, <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/pandit.html>.
- Sebring Bender, Penny y Anthony Bryk, “School Leadership and the Bottom Line in Chicago”, *Phi Delta Kappan*, 76(5), pp. 701-12, Febrero, 2000.
- Southworth, George, “Instructional leadership in schools: Reflections and empi-

rical evidence", *School Leadership & Management*, 22(1), pp. 73-91, 2002.
Talbert, Joan y Milbrey McLaughlin, "Teacher professionalism in local school context", *American Journal of Education*, (102), 123-153, 1994.

Parte V

Adolescentes, juventudes y cosmovisiones en secundaria

Juventudes e interculturalidad

Genaro Aguirre Aguilar

Universidad Veracruzana

geaguirre@uv.mx

El modo en que cultura y aprendizajes se desarrollan en cada contexto específico da contenido a la diversidad humana.

MARÍA DEL CARMEN MAIMONE Y PAULA EDELSTEIN

Reflexiones para pensar la educación en secundaria

Pensar la educación no es tarea fácil, especialmente en un mundo como el de ahora, cuando los tópicos, temas o problemas que se deseen atender en torno a lo educativo deben partir de la complejidad histórica, social, cultural y sistémica por donde pasa lo contemporáneo. Es decir, para acercarse a la comprensión de la educación en la actualidad es necesario reconocer algunas de las variables que determinan nuestra vida cotidiana, aspectos que sin duda inciden en los procesos educativos.

En esta tesitura, la reflexión que propongo parte de una especial circunstancia: no soy especialista en el tema, sino más bien alguien que a partir de su tarea docente desde hace algunos años viene realizando acercamientos a los universos educativos a través de la reflexión de su práctica educativa, el diálogo con colegas y estudiantes, junto a quienes se han ampliado los horizontes de entendimiento del fenómeno educativo.

Así, tanto los contextos, los actores, como la propia acción educativa han pasado a formar parte de un ejercicio problematizador para pensar el aula, los procesos, las dinámicas y sus actores. He aquí la oportunidad para que desde una mirada periférica y fenomenológica explore esos mundos.

El objetivo de estas reflexiones es colocar en el centro la interculturalidad para desde allí pensar el aula, sus procesos y los sujetos que están definiendo ese estadio formativo. En el caso de los estudiantes, verlos desde la manera en que constituyen sus identidades y culturas juveniles puede ser la ocasión para comprender esa etapa de ruptura vital que suele reconocerse diariamente en los colegios; esos centros del saber formal como extensiones de un mundo complejo que, en el diseño de planes y programas de estudios, apenas ha comenzado a ser un referente. Por lo tanto, se está en un proceso de aprendizaje para dimensionar el papel que juega la globalización, la sociedad de la información, la era digital, la cultura local en los procesos de institucionalización que observa la vida cotidiana, la educación formal en los jóvenes de secundaria.

Estas reflexiones tratan de explorar lo indómito, lo efervescente, lo dinámico en ese mundo para proponer ideas que favorezcan el entendimiento de esa etapa vital, en donde también podemos contribuir a definir el futuro para otro mundo posible.

Pensar las juventudes

Si quienes leen recuerdan su paso por la secundaria y hoy son profesores, es fácil reconocer que muchas cosas han cambiado: los estudiantes no son iguales a la forma en que nos recordamos a nosotros mismos, pero también puede decirse que quienes son profesores hoy, se parecen muy poco a aquellos catedráticos.

Me recuerdo como un estudiante bastante irregular, como persona poco acostumbrada a socializar, a ver en los otros estudiantes la ocasión para tejer un mundo de posibles relaciones; ensimismado por la cantidad de complejos que me definían en aquel tiempo. Mis profesores eran “excelentes” docentes, con sus edades auestas, las clases eran sesiones donde el conocimiento se hacía presente cada mañana. Todos los días los ejercicios discursivos que encarnaban ante aquellos viejos pizarrones verdes eran muestra del saber, de la práctica docente que caracterizaba la acción educativa. Aquellos eran modelos a seguir, estilos y formas de ser docentes como de entender la educación. Esta es una primera experiencia, la segunda vendría muchos años después.

Si bien a mi hijo le agradaba la idea de que pasara por él algunas noches al inicio de sus estudios secundarios, hubo de venir la ocasión cuando, como siempre, mientras lo esperaba a la salida, pasó junto a mí en compañía de un grupo de amigos sin siquiera voltear a verme. Cuando lo traigo a colación, sigue asegurando que no me vio, pero también continuó pensando que frente a sus amigos me negó, pues en ningún momento, recuerdo, hizo por buscarme o encaminarse a donde sabía que siempre dejaba estacionado el auto.

En fin, frente a este ejercicio de reflexión me parece que estamos ante un evento que en otro momento de nuestra historia difícilmente se hubiera dado: se estaría ante una falta sancionada por la autoridad que representa(ba) la figura paterna. Sin embargo, en los modelos familiares que se están definiendo, el relajamiento y flexibilidad con que se tejen las relaciones padres-hijos, situaciones como éstas pueden formar parte de una “normalidad” con que se procuran las relaciones en casa.

Tensiones y distensiones, encuentros y desencuentros que concurren en un tiempo histórico-cultural que obliga a plantear preguntas diferentes si se quiere favorecer una agenda que haga significativo el itinerario educativo que los jóvenes viven en la secundaria. De acuerdo o en desacuerdo con los estados de relajamientos sociales, de permisibilidad familiar, de la aceptación en torno a las ausencias de figuras de autoridad, lo cierto es que si queremos encontrar un punto de inflexión para explicar parte de ese fenómeno debemos partir por asumir que ni la familia, ni la escuela, ni aquellas instituciones pensadas para procurar el orden social tienen hoy el mismo rol.

Si originalmente la institución escolar se consagró como el lugar para disciplinar y preparar al ser social, la familia pasó a privilegiar lo afectivo mientras que la Iglesia se asumía como la vigilante de la moral en lo público y privado (Rivera Mendoza, 2004).³³ Habría de venir un tiempo cuando estas premisas observaran un sacudimiento que llevaría a la transformación del mundo,

33. Margarita Rivera Mendoza, *El adolescente, su cuerpo y la sociedad moderna*, México, CEAPAC Ediciones, 2004, p. 88.

del orden social, su tejido y funcionamiento. Vendría la racionalidad científica para colocar una mirada diferente sobre el mundo social y quienes lo conforman. Las etapas formales en la vida pasarían por la infancia, la adolescencia, la juventud, la adultez, la vejez, según la mirada sea biológica, psicológica o antropológica; clasificaciones que como el propio pensamiento científico, han observado replanteamientos según la misma evolución del hombre como su oficio disciplinario para pensar y nombrar al mundo.

Entendamos el concepto de juventud como una categoría para concebir al sujeto social que vive su etapa instruccional educativa en la secundaria, esto en atención al momento histórico por el que se pasa; pero también, como un concepto que escapa al reduccionismo naturalista o esencialista para favorecer una cierta complejidad en ese estadio cultural, cognitivo por donde pasan quienes han dejado de adolecer para capitalizar formas emergentes de ser hombre y mujer. Para ello, se entiende que la juventud es un constructo sociocultural que se distancia de lo fisiológico para depender de “determinaciones culturales que difieren según las sociedades humanas y las épocas”. Tenemos así que la juventud deja de ser sólo una palabra para convertirse en una categoría que obliga a despojarse de certidumbres disciplinadas al ponderar, reconocer lo difuso, lo poroso de una etapa vital que parece está definiendo el presente.

En el caso de México, si como reconoce el Instituto Mexicano de la Juventud, los jóvenes son aquellos que se encuentran entre los 12 y los 29 años de edad, tenemos entonces que quienes cursan la secundaria se encuentran en esta clasificación, pero lo principal: se corresponden con una categoría que muestra la complejidad de ese periodo de vida que, desde una perspectiva psicobiológica, sería la adolescencia, esa etapa de desarrollo que observa procesos de ruptura, de cambios físicos y emocionales que colocan a las personas en un momento de transición entre la niñez y la edad adulta. Vista desde esta perspectiva:

La adolescencia es un periodo de gran transcendencia, no sólo por marcar el inicio de la edad adulta, sino también por ser depositaria de ciertas experiencias, entre ellas la adquisición de una identidad propia y por la configuración de proyectos de vida.³⁴

He aquí acercamientos disciplinarios a un sujeto históricamente determinado, psicológica y biológicamente definido, socialmente construido, culturalmente adscrito, que termina por ser uno mismo: el estudiante de secundaria. Tenemos entonces a un sujeto que vive una travesía de institucionalidad vital en los aspectos social, educativo e identitario; un ser pensado para modelarse y responder al orden establecido pero que observa rupturas epistémicas que obligan a asumir miradas diferentes para promover escenarios, espacios y mecanismos de socialización que contribuyan a enriquecer su formación en esa etapa de definiciones, por parte de ellos y de sus profesores.

34. Patricia Balcázar-Nava, Martha Patricia Bonilla-Muñoz, “Antecedentes sobre la adolescencia”, J. Enríquez et al. *Adolescentes del siglo XXI*, México, Universidad de Guanajuato, 2009, p. 14.

Con otras palabras diríamos que si “la juventud es una condición constituida por la cultura pero que tienen, a la vez, una base material vinculada con la edad”,³⁵ estamos ante un sujeto que también exige ser reconocido en su dimensión cultural, pero sobre todo que sus docentes reconozcan la diversidad, la pluralidad, las diferencias que caracterizan a sus mundos, sus realidades, sus dinámicas; lo mismo que la transformación experimentadas en sus cuerpos y emociones. En fin, un sujeto-ser anclado a un entramado de condiciones, de marcos de referencias y pertenencias desde el que concibe, nombra y habita la vida como humano.

Es a ellos a quienes los docentes de secundaria tratan diariamente, con quienes conviven y a quienes acompañan a través de estrategias de mediación que posibiliten saberes formales para comenzar a enfrentar la dura realidad que es pensar a futuro en un momento de su historia cuando lo que más importa es su presente.

Cultura e identidades juveniles

Acercarse a la cultura siempre ha sido una experiencia compleja. Explorar en ella demanda ciertos saberes lo mismo sensibilidades, especialmente si se pretende situar algunos aspectos, que permitan enriquecer los procesos de gestión y mediación educativa. Si bien siempre ha estado presente en los universos escolares, ha sido en los últimos años cuando la cultura ha pasado a ser un referente en la planeación, diseño e intervención de los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente desde algunas premisas del constructivismo sociocultural que plantea como necesidad definir estrategias de intervención donde la enseñanza y el aprendizaje sean situados.³⁶

No obstante, en los imaginarios, en las prácticas, en las representaciones académicas, parece que sigue prevaleciendo una concepción que se ciñe a lo civilizatorio y evolutivo; es decir, una posición esencialista que caracterizara al racionalismo positivista durante años, la cual en muchos casos sigue existiendo en las estructuras formales del mundo educativo o nociones que definen el imaginario docente. Aunado a ello se sigue creyendo en la posibilidad de una identidad nacional como propiedad y espíritu de un estado nacionalista que sigue sin entender la dialéctica del mundo junto a la dialógica del presente.

He allí la dificultad para reconocer que los jóvenes del siglo XXI atraviesan por procesos culturales e identitarios heredados de un fin de siglo caracterizado por la hibridación, lo translocal, “lo que se ha llamado la internacionalización de las culturas o mundialización de las ciudades, al estilo de ciudadanos del mundo en el interjuego entre lo local y lo global”.³⁷ De allí que las juventudes de hoy construyan entramados de socialización en los cuales la pluralidad, la

35. Mario Margulis y Marcelo Urresti, La juventud es más que una palabra, Margulis, M. y M. Urresti (coords.), *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*, 3ª ed., Col. Sociedad, Buenos Aires, Editorial Biblos, 2008, p. 19.

36. Díaz-Barriga Arceo, Frida, *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGrawHill, 2006.

37. Alfredo Nateras Domínguez, (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Miguel Ángel Porrúa, 2002.

diversidad, la distinción definen los asimétricos proyectos del estar y habitar el mundo que las nuevas generaciones de estudiantes trazan sobre una vida, donde el desencanto, el desinterés, la anomia también tienen cabida.

En esta tesitura, la interculturalidad puede constituirse en una posibilidad para enriquecer las experiencias de vida, como la formativa de esos estudiantes en el entendido de que al hablar de ella se reconozca la condición de pluralidad matricial que caracteriza a las relaciones e interacciones que establecen las personas en el seno de una cultura policromática, como la mexicana. Para tal propósito será necesario que los docentes de secundaria aprendan a dialogar con lo contemporáneo y sus modernidades, con escenarios educativos que no pueden seguir escindidos del contexto histórico, los sujetos o las culturas que perviven y desde las que interactúan diariamente sus estudiantes. Incluso, ellos mismos, en tanto sujetos determinados por el presente, deben hacerse de una mirada que problematice sobre las particulares circunstancias que cotidianamente enfrentan, deben entender que junto a quien construyen su educación posibilitan también un escenario sociocognitivo en el que reconocimiento a las trayectorias diferenciadas da pie a la movilización de inteligencias, a la socialización de saberes, a la experiencia de aprendizajes compartidos. Es ahí donde la interculturalidad puede tender puentes de reconocimiento de cosmogonías, trayectorias, proyectos comunes que den pie a experiencias significativas para que el aprendizaje se enriquezca por la transversalidad con que la vida cotidiana y la cultura dialogan en un espacio áulico.

De tal suerte que para definir una nueva agenda para la gestión y mediación en el aula en la que lo intercultural esté presente, es necesario comenzar a reconocer que esa etapa de vida en donde lo cronológico define la moratoria vital en la que se hallan los estudiantes, también tiene un componente sociocultural que repercute en el capital simbólico con que la juventud vive. Es decir, en el terreno de lo que significa pasar por la experiencia juvenil, es necesario que los docentes reconozcan que la juventud será vivida dependiendo de esa etapa psicobiológica en la que están sus estudiantes, pero también junto al valor que como signo de lo contemporáneo y diversificado le representa “ser joven” a cada estudiante; su especial manera de vivir la experiencia juvenil.

En estos argumentos, si bien implícito, tienden a revelarse explícitamente la pluralidad y los matices desde donde tenemos que pensar a las juventudes, pues como dicen Margulis y Urresti a propósito de los procesos y dinámicas juveniles que en la historia moderna hemos observado, no “es lo mismo haberse socializado antes o después de la radio, de la televisión en color o por cable, o de la computadora multimedia, aun cuando no estén presentes en todos los hogares”.³⁸ A lo que se deben sumar las asimetrías sociales, los contextos y las historias que le preceden a cada estudiante, incluido reconocer que entre los hombres y las mujeres, los homosexuales y heterosexuales hay materialidades, códigos y signos que los hacen diferentes: “De esta manera ser joven es un abanico de modalidades culturales que se despliegan con la interacción de las probabilidades parciales dispuestas por la clase, el género, la edad, la memoria

38. Margulis y Urresti, *op. cit.*, p. 26.

incorporada, las instituciones".³⁹

Es decir, los jóvenes con quienes convivimos diariamente en los colegios, especialmente en las escuelas secundarias de la zona conurbada Veracruz-Boca del Río, no son iguales como colectivo a otros grupos de estudiantes; aun cuando asumamos convenientemente que hablan, se visten, actúan o piensan de la misma manera. Condición a la que se suma una cualidad: son veracruzanos, pertenecen a familias de diversa posición social, viven en rumbos diferentes, por tanto sus cosmogonías o paradigmas desde los cuales se relacionan con su mundo presente, son diferentes, diversos, distintivos, cuanto más frente a las propias experiencias que como docentes hemos tenido a lo largo de nuestra labor académica.

Interculturalidad y enseñanza

Sin duda muchos académicos están pasando por un proceso de reordenamiento o reinención de sus prácticas docentes impulsado por la reforma educativa que en todos los niveles se promueve. A partir de aquí, es preciso tener un entendimiento diferente sobre el rol que como profesores hemos alcanzado a partir de ahora. Nuevas funciones pedagógicas dan pie a protagonismos distintos, incluso la definición de nuevos perfiles académicos promueve identidades diversas entre los sujetos educativos. Estamos, entonces, ante un cambio de paradigma en la educación, donde ha sido necesario replantear lenguajes, promover narrativas, hacerse de metáforas para dar cuenta de una reforma en los modelos, las metodologías y las estrategias de intervención en el aula.

No obstante, es pertinente reconocer que no ha sido fácil, especialmente al procurar un cambio de paradigma que incida en el mundo académico, en su gestión como en el tipo de mediación que lo ha caracterizado. Por lo tanto, la manera en que el profesorado concibe la educación, la práctica y su forma de ser docentes, sigue permeada por una cultura de la certeza antes que de la incertidumbre, por verdades absolutas antes que una paleta de posibilidades que les facilite desmontar, desprenderse de convenciones docentes que hoy chocan con las expectativas o necesidades que la innovación educativa demanda. El dilema es que la reinención de lo educativo ya está en marcha. De allí que no debe sorprender que los profesores de secundaria en el estado o de la zona conurbada Veracruz-Boca del Río vivan en la inquietud, en la zozobra, la angustia de responder a los retos que el siglo XXI les ha deparado, pero igual frente a una generación de estudiantes en proceso de ruptura, de transformación o constitución que como jóvenes observan.

Por eso vale la pena hacerse algunas preguntas: ¿qué importancia tiene en nuestra práctica académica entender lo intercultural?, ¿qué tipo de experiencias de diversidad observadas en el aula pueden potenciar ciertos aprendizajes?, ¿la interculturalidad permitiría situar aprendizajes entre mis estudiantes de secundaria para promover una experiencia de comunidad y dignidad ante las crisis que observa el mundo social y escolar?

Sin duda alguna las respuestas en un texto tan breve como éste no es la

39. *Ibidem*, p. 29.

intención; en todo caso serían interrogantes para abrir el diálogo, promover una actitud distinta frente a esos retos que plantean los especialistas e investigadores educativos actualmente. Si bien los retos son tantos que la vida se nos puede ir en ellos, la mejor apuesta que se puede hacer es mover a la conciencia, a la prudencia para abrirse a la posibilidad de comenzar a promover cambios de actitud para mover a la transformación en nuestros contextos inmediatos, allí donde la vida cotidiana todos los días nos depara algo novedoso, siempre que tengamos la imaginación, la creatividad y el oficio para percibirlo: los salones de clases.

Es entonces el convencimiento para que la interculturalidad como el reconocimiento a las juventudes sea la oportunidad para generar una agenda que lleve a la promoción de nuevos itinerarios de aprendizaje en el que se recuperen y reconozcan las propias formas en las que los estudiantes de secundaria están definiendo sus mecanismos y estrategias de socialización, en donde sin que se haya dicho mucho al respecto, de manera fresca, novedosa, están protocolizando un proyecto de comunidad desapercibida, ausente o negada de los espacios institucionales educativos.

Sin pretender que sea ésta una propuesta, bien valdría la pena que en el marco de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al aula, se explore la manera en que las juventudes se han apropiado de estos recursos para construir sentido de comunidad, de pertenencia, al observar la forma en que allí también las disputas por la legitimidad, el reconocimiento, la exclusión, la solidaridad permean los proyectos comunitarios que los mismos usuarios determinan en las redes sociales o universos de la era digital.

Centrémonos en un valor: la dignidad. Reflexionemos en torno a ella y favorezcamos desde lo intercultural los procesos que den fortalezas a una condición que debiera ser humana, pero pareciera en tiempos nebulosos como los vividos que permanece desdibujada, por no decir anulada por un individualismo producto de esta sociedad que niega lo común y el bienestar de los sujetos. Pensemos en el reconocimiento, el diálogo con la diversidad y la diferencia para posibilitar un estado de estabilidad social en el que la dignidad en las etapas formativas básicas vaya sedimentándose como premisa de una subjetividad mínima que conduzca a los primeros pasos de un ciudadano posible.

No olvidemos que la secundaria es una zona de tránsito, un lugar para privilegiar modelos de referencia; por lo mismo, no podemos dejar solos a los estudiantes y en manos de las nuevas agencias de mediación social, de la promoción de estilos de vida que únicamente promueven el consumo de lo material. En todo caso, tomando como excusa a los medios de comunicación o las tecnologías digitales, aprendamos a desmontar los escenarios actuales, hagamos de esa acción una táctica para pasar a ser interlocutores con estas nuevas juventudes. Aprovechemos sus saberes y recreemos territorios de aprendizaje donde la vida digna, la dignidad entre el “nosotros” y el “ellos” sean generadores de lugares capitales para atrevernos a pensar que otro mundo es posible.

Demos valor a la diferencia y a la diversidad, que nuestros estudiantes reconozcan en el otro parte de su historia, que se sensibilicen ante una experiencia sin la cual sería difícil dar constitución a las identidades individuales y colecti-

vas. Junto a sus culturas, es pertinente reconocer que la cultura escolar está en detrimento, por ello es impostergable distender esa relación, aceptando la complejidad “entre cultura escolar y culturas juveniles”,⁴⁰ para promover espacios de coincidencia, de diálogo, estrategias de intervención, de mediación áulica para recuperar transversalmente la vida cotidiana de estos jóvenes. Se requieren docentes que se atrevan a entender ya no la necesidad sino la pertinencia de asumir una posición constructivista, sociocultural para situar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, dotar de significado a la vida cotidiana y lo que en ella ocurre para que sus resonancias lleguen hasta los salones de clases.

Si como dice Suárez “la escuela se ha vuelto incapaz de cumplir la misión específica que le asignó la sociedad moderna: abrir a los jóvenes horizontes del presente y del futuro y brindarles la sensación de que pisan, o que cuando menos algún día pisarán tierra firme”,⁴¹ apostemos por ese presente que no es el nuestro pero sí de esos jóvenes, para quienes el sentido de la vida puede agotarse en cada instante.

Por ello, la apuesta pudiera ser recuperar el sentido de comunidad, especialmente para una sociedad que a cada paso se desgaja, que atraviesa por una etapa de crisis: un México donde la violencia ha dado paso a la configuración de una experiencia del miedo que invade las calles; un Veracruz donde muchos futuros han quedado en prenda por la profunda deuda que dejara un gobierno irresponsable; un puerto veracruzano cuyos días de goce y quietud han sido sorprendidos por una industria criminal que acecha en las aceras y desde los rincones nocturnos; historias de familias porteñas que explican lo que les acontece; juventudes que trastocan los órdenes sociales por la manera en que sus cuerpos son signados; estudiantes que se adscriben a realidades emergentes para las que no estaban preparados; un universo educativo que deambula entre la desazón y el interés por dar con las fórmulas para mediar procesos significativos entre estudiantes que viven el desencanto escolar; escuelas secundarias que se rigen por un diseño curricular que pretende innovar sobre las mismas premisas o prácticas pedagógicas de siempre.

En fin, que si lo intercultural es una cualidad del mundo escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje debieran partir del reconocimiento a esta situación estructural, funcional, organizativa, en donde las asimetrías intelectuales, las diferencias sociales y las distinciones de género puedan ser referentes para promover una experiencia educativa que recupere precisamente la idea de sociedad como proyecto común. Y en esto, el sentido de comunidad, la promoción de la dignidad humana, el reconocimiento a la condición de sujeto de conocimiento por parte de la institución escolar y sus maestros, pueden conducir a experiencias que enriquezcan el sentido de vida de estos jóvenes. Al respecto, las TIC y lo que en ellas ocurre revelan procesos que bien pueden atraerse al aula para dialogar en la diversidad de esas voces, identidades, culturas, universos donde se recrean subjetividades mínimas que anuncian ciudadanías digita-

40. María Herlinda Suárez Zozaya, “Desafíos de una relación en crisis. Educación y jóvenes mexicanos”, Reguillo, R. (coord.), *Los jóvenes en México*, Col. Biblioteca Mexicana, México, FCE/Conaculta, 2010, p. 91.

41. Suárez, *op. cit.*, p. 97.

les. ¿Por qué no aprovechar esta oportunidad que los estudiantes como nativos digitales vienen generando ya?

Reflexiones finales

Las juventudes estudiantiles se construyen en la diversidad, la diferencia y la pluralidad. En la secundaria el docente se encuentra ante la oportunidad de ser un facilitador que no sólo medie procesos educativos sino también socio-culturales, buscando favorecer un tránsito que, como hemos visto, es difícil en esa etapa de la vida. Allí donde se dan rupturas de distinto tipo, bien puede ser oportuno generar una experiencia educativa que haga de la institución escolar el lugar para privilegiar lo intercultural, para resignificar las culturas juveniles en aras de promover un encuentro de diálogo para capitalizar las diferencias, las pluralidades y la diversidad.

Dicho reconocimiento puede contribuir a fortalecer la dignidad estudiantil, para lo cual los profesores deben aprender a descubrir y dialogar con los signos de la pluralidad que suelen revelarse en un aula escolar. Si como se ha dicho en esa etapa los jóvenes pasan por una situación compleja, toca a los docentes mediar aprendizajes que muchas veces son poco significativos ante la ausencia de expectativas que, en este momento, al parecer, tienen las nuevas juventudes, por lo que lo conveniente sería transversalizar el abordaje en el aula para tender un puente y hacer que la realidad, los mundos de vida por donde pasa el joven, sus culturas e identidades, también tengan cabida en el aula.

No por menos pensamos que puede ser una tarea pendiente entre los académicos de secundaria promover estrategias de visibilidad de las culturas diferenciadas desde donde los jóvenes están construyendo sus identidades de género, sexuales, culturales, individuales y sociales, para mediar entre los saberes de sus estudiantes y aquellos conocimientos que promueven el currículo institucional.

Si bien ha sido difícil reconocer en los estudiantes de secundaria su condición de sujetos, nunca como ahora y dentro de la perspectiva del reconocimiento incluyente y plural, incluso desde las metáforas del constructivismo pedagógico es pertinente, por no decir obligado, reconocerlos como sujetos sociales pero igual en conocimiento. En un momento de ruptura y definiciones vitales frente al futuro, no puede seguirse postergando el reconocer a ese joven estudiante en tanto "ser-social-identificado".⁴²

La interculturalidad y las juventudes pueden llegar a ser puntos de inflexión para repensar, para reinventar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas secundarias. Sabemos que no es fácil, pero es preferible comenzar a orientar las velas hacia esos puertos, antes de seguir extraviados en estos mares del mundo actual, donde la educación debe dejar de ser archipiélago para convertirse en continente. Los profesores de secundaria tienen ante sí un reto, pero también una oportunidad de contribuir a ennoblecer el espíritu de la dignidad ciudadana en la pluralidad y reconocimiento de lo diferente.

42. María del Carmen Maimone y Paula Edelstein, *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*, Col. Itinerarios, Buenos Aires, Editorial Estela/La Crujía Ediciones, 2004, p. 76.

Bibliografía

- Balcázar-Nava, Patricia, Martha Patricia Bonilla-Muñoz, "Antecedentes sobre la adolescencia", J. Enríquez et al., *Adolescentes del siglo XXI*, México, Universidad de Guanajuato, pp. 13-19, 2009.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida, *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGrawHill, 2006.
- Maimone, María del Carmen y Paula Edelstein, *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*, Col. Itinerarios, Buenos Aires, Editorial Estela/La Crujía Ediciones, 2004.
- Margulis, Mario y Marcelo Urresti, "La juventud es más que una palabra", Margulis, M. y M. Urresti (coords.), *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*, 3ª. ed., Col. Sociedad, Buenos Aires, Editorial Biblos, pp. 13-30, 2008.
- Nateras Domínguez, Alfredo (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Miguel Ángel Porrúa, 2002.
- Rivera Mendoza, Margarita, *El adolescente, su cuerpo y la sociedad moderna*, México, CEAPAC Ediciones, 2004.
- Suárez Zozaya, María Herlinda, "Desafíos de una relación en crisis. Educación y jóvenes mexicanos", Reguillo, R. (coord.), *Los jóvenes en México*, Col. Biblioteca Mexicana, México, FCE/Conaculta, pp. 90-123, 2010.

La cosmovisión en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación secundaria

Violeta Denis Jiménez Lobatos
Telesecundaria del Estado de Veracruz
violetadjl@gmail.com

La investigación que dio pie a este artículo nació del interés por comprender la influencia de la cosmovisión indígena dentro de la escuela secundaria. La idea general es presentar algunos resultados de la tesis titulada: *La cosmovisión indígena y su relación con la integración educativa. El caso de los adolescentes del albergue Telpochcalli de Coyutla, Veracruz*⁴³ para reflexionar sobre la manera en que esta forma de ver el mundo afecta los procesos de enseñanza-aprendizaje y la integración educativa.

Resulta importante mostrar la situación que viven los pueblos indígenas frente a un mundo globalizado que reconoce la diversidad étnica y cultural y que, promueve la interculturalidad (convivencia entre diferentes culturas para que se conozcan, valoren y enriquezcan a partir de un diálogo respetuoso de saberes y conocimientos que se articulen y complementen). Lo anterior crea la necesidad de una educación que favorezca el aprendizaje entre estudiantes de diferentes etnias, donde se integren diversos modos de concebir el mundo, sin que ello implique una desvalorización de la propia cultura.

Dicha necesidad ha sido reconocida en los planes y programas de estudio que componen la Reforma de la Educación Secundaria (RES) del año 2006, donde se expresa que el perfil de egreso del estudiante debe asumir la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística; en las características de los planes y programas de estudio se define que cada asignatura debe incorporar temas relativos a la diversidad étnica y lingüística, que los alumnos reconozcan la pluralidad y que la escuela debe convertirse en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida.

La convivencia humana es una característica natural del hombre en sociedad; sin embargo, en la mayoría de los casos compartir el significado de los símbolos entre miembros de una misma cultura es motivo de divergencias y conflictos, y más aún entre miembros de distintas culturas, al punto en que la comprensión entre ellas se hace imposible. Se origina la intolerancia que puede caer en el extremo de guerras o dominios ante las culturas más "débiles". En este sentido, la educación se ha convertido en un punto estratégico para la integración cultural, ayudando a que la diferencia con el otro pase de ser un conflicto a una oportunidad para el desarrollo de la comunidad y del propio ciudadano.

Se plantea que el docente puede crear estrategias de enseñanza que mejoren las relaciones humanas entre estudiantes y desarrollen capacidades que

43. Violeta Denis Jiménez Lobatos, *La cosmovisión indígena y su relación con la integración educativa. El caso de los adolescentes del albergue Telpochcalli, Coyutla, Ver.*, Tesis de Maestría-Instituto de Estudios Universitarios del Estado de Veracruz, 2009.

les permitan ser mejores ciudadanos si conocen y comprenden la cosmovisión de sus estudiantes a corto plazo, para favorecer el desarrollo de las habilidades cognitivas.

El documento se estructura bajo los siguientes puntos: en un primer momento se explican los aspectos teóricos-metodológicos que guiaron la investigación, se brindan las características generales de los sujetos de estudio y del contexto para continuar con los rasgos de identidad y valores de los estudiantes como parte de su cosmovisión, y posteriormente se expone el punto de vista de algunos profesores frente a la diversidad cultural que viven en las aulas y los planteamientos finales.

Aspectos teóricos-metodológicos

Desde la perspectiva histórica, el movimiento de integración educativa oscila en la controversia entre institucionalizar y desinstitucionalizar a la persona con alguna discapacidad, planteamiento abordado por Silvia Macotela,⁴⁴ quien ha manifestado la necesidad de reconocer las desventajas de mantener a una persona en instituciones separadas de la comunidad y los beneficios de estrechar vínculos entre la educación y el acceso a los beneficios del individuo y su comunidad.

El concepto “integración educativa” se utilizó, originalmente, para dar lugar en la sociedad a las personas que sufren alguna discapacidad; más adelante el concepto se retoma en otros contextos para intentar que diferentes sujetos interactúen en un estado de armonía y equilibrio. Ahora la integración educativa se relaciona con el concepto de “inclusión” o “inclusión total”, es decir, se trata de que el alumno permanezca en el aula regular durante todas las oportunidades de instrucción.

Macotela opina que las formas de integración educativa no logran integrar a los niños en los espacios educativos, es decir, ve fallas porque desafortunadamente los docentes no logran unir todos sus esfuerzos dentro del aula, ni tampoco cuentan con todos los apoyos necesarios. Los docentes tienen que lograr actividades de integración educativa, para que la inclusión de los discapacitados suceda, ya que son los responsables “pedagógicamente hablando”, de mantener el contacto con las necesidades de los alumnos y con las características del entorno educativo y social.

Reconozcamos que la familia, también ocupa un papel importante para lograr la integración, no sólo se trata de fortalecer los vínculos entre la escuela y el hogar sino de promover un cambio de actitud por parte de los padres para que las integraciones educativas sean efectivas.

La importancia que adquiere la cultura en el logro de la integración educativa se reafirma; los docentes deben aprender a conocer el entorno sociocultural de donde proviene el niño para poder comprenderlo y cumplir con su papel de guía. En este sentido, podemos definir al concepto de cultura de acuerdo con la propuesta de Geertz,⁴⁵ que parece la más adecuada para los fines persegui-

44. Silvia Macotela, “La integración educativa en México”, *Educar*, No. 11, 1999. Consultado el 28 de octubre de 2017, <http://educar.jalisco.gob.mx/11/11integ.html>

45. Clifford James Geertz, *Interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2005.

dos, debido a que toma a la cultura como un “sistema de significados que dan sentido a la vida y a las acciones de quienes participan de la misma”.⁴⁶

Este sistema de significados es lo que llamamos cosmovisión. López Austin realiza un estudio profundo de este concepto dentro de la cultura nahua, y da una definición de cosmovisión, entendida como:

El conjunto articulado de sistemas ideológicos relacionados entre sí en forma relativamente congruente, con el que un individuo o un grupo social, en un momento histórico, pretende aprehender el universo [...] [y afirma que] ningún individuo posee una cosmovisión idéntica a la de otro; pero la cosmovisión sólo surge de las relaciones sociales [...] [teniendo entonces que] la idea de cosmovisión se hace inseparable de la de grupo social, ya que las particulares concepciones del mundo corresponden a intereses, ambiciones, anhelos, cultura e, incluso, grado de enajenación de los diferentes grupos sociales.⁴⁷

La cultura y la cosmovisión mantienen una estrecha relación con la escuela debido a que es un medio de socialización, por ello, de acuerdo con Narvarte⁴⁸ la escuela tiene una triple función como ente socializador:

- Completar el proceso de socialización.
- Intentar compensar los efectos de la desigualdad económica (para esto debe haber una igualdad de oportunidades).
- Transmisión de la cultura social a las nuevas generaciones (función educativa).

De acuerdo con la autora, el lugar del docente, desde la función educativa:

No es un mero transmisor, sino que debe cumplir un rol facilitador o posibilitador. El espacio de trabajo está configurado por distintas culturas. Los docentes deben incluirlas a todas y, si es necesario revisar y adaptar: el currículo, las normas educativas, los objetivos y los contenidos.⁴⁹

Por su parte hay una tipología de culturas que se adaptan al contexto educativo, conozcámoslas:

- **Cultura social:** dominante en la sociedad en la que vivimos (es modificable).
- **Cultura crítica o intelectual:** surge a partir del aporte científico de cada disciplina; es relativa a un tiempo y espacio. Esta es una herramienta fundamental de trabajo.

46. Héctor Tejera, *La antropología*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1999, p. 45.

47. Alfredo López Austin, *Cuerpo humano e ideología*. Las concepciones de los antiguos nahuas, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1996, p. 20.

48. Mariana Narvarte, *Diversidad, cultura y educación*. Diversidad en el aula; necesidades educativas especiales, México, Ediciones Euro México, 2007, pp. 20-27.

49. Narvarte, *op. cit.*, p. 21.

- Cultura institucional: cultura propia de la escuela con sus valores, rutinas, jergas, códigos.
- Cultura experiencial: es la concreción de la cultura social en la biografía de cada niño. Tiene que ver con las distintas formas de vida, depende de las condiciones sociales, económicas y culturales de cada uno.
- Cultura académica: conjunto de bibliografía que selecciona el docente, que a veces niega el descubrimiento y la investigación, “cultura de texto”.⁵⁰

Estos tipos de cultura están presentes en la escuela y complejizan la vida escolar, y desencadenan, a veces, dificultades de aprendizaje, como lo es la integración educativa de estudiantes indígenas.

Ahora bien, la manera de expresar la pertenencia hacia una cultura tiende a que las personas:

- Crean que lo que sucede en su cultura es “natural” y “correcto” y lo que sucede en otras es “antinatural” e incorrecto”,
- Perciban sus costumbres culturales como universalmente válidas,
- Se comporten en formas que favorecen a su grupo cultural,
- Sientan orgullo por su grupo cultural, y
- Sientan hostilidad hacia otros grupos culturales.⁵¹

117

Estas diferencias entre las culturas se han descrito con dos términos: individualismo y colectivismo.

117

El individualismo se refiere a un conjunto de valores que dan prioridad a las metas personales en lugar de las metas de grupo. Los valores individualistas incluyen el sentirse bien, la distinción personal y la independencia. El colectivismo consiste en un conjunto de valores que apoyan al grupo. Las metas personales están subordinadas a preservar la integridad del grupo, la interdependencia de sus miembros y las relaciones armoniosas.⁵²

De esta manera, vemos que en el estudiante se puede presentar una postura individual con respecto a su cultura que tendría que ver con una visión *emic* (descripción en términos significativos –conscientes o inconscientes– para el agente que las realiza) y otra colectiva que se relaciona con lo *etic* (descripción de hechos observables por cualquier espectador desprovisto de la intención de descubrir el significado que los agentes involucrados le dan).

El ambiente escolar es sinónimo de diversidad, más aún en pueblos indígenas donde el modo de ver el mundo se contrasta notablemente cuando interactúa con la cultura mestiza. Desde el punto de vista pedagógico, la diversidad

50. *Ibidem*, p. 21.

51. John Santrock, *Diversidad sociocultural*. Psicología de la educación, México, McGraw-Hill Interamericana, 2006, p. 135.

52. Santrock, *op. cit.*, p. 135.

implica reconocer aquellas cualidades o características que son naturales o accidentales y conocer aquellas adquiridas para organizar los procesos educativos en relación con lo esencial de la naturaleza humana: su dignidad, la igualdad entre todas las personas, el ejercicio de los derechos humanos –individuales y colectivos– reconocidos por las sociedades, la preocupación por el bien común, y su participación en una bio-comunidad donde todos son interdependientes.

De acuerdo con Williamson⁵³ en el aula se presentan las siguientes diversidades:

- a) Diversidad individual (en lo corporal, género, social, cognitivo, espiritual, experiencias de vida).
- b) Diversidad socio-cultural (pertenencia a un pueblo indígena, a un grupo social o sub-cultura).
- c) Diversidad generacional, que a veces implica una diferencia socio-económica-cultural que se manifiesta en la relación entre profesores(as) y alumnos(as). La diferencia entre el educador y los educandos es una forma de diversidad que muchas veces se plantea como tensión, contradicción, incluso oposición; entre los profesores que trabajan con un mismo curso hay diferencias.

A partir de lo anterior encontramos que la diversidad que se expresa en los alumnos y profesores, puede presentarse como de: a) intereses; b) motivaciones; c) capacidades; d) estilos cognitivos; e) necesidades; f) lenguajes.

Se cree que, pese a las diferencias culturales, el desarrollo cognitivo de los alumnos es igual para todos, pero al estar trabajando entre ellos nos damos cuenta que no es así porque nuestras estructuras cognitivas se van conformando de acuerdo al medio en el que nos desarrollamos, por ejemplo, un niño totonaca y uno mestizo pueden aprender la misma categoría en los mismos términos y orden, pero, cuando esos niños desarrollen el concepto y lo lleven a la práctica, se notarán muy diferentes; es la comprensión del mundo o cosmovisión la que le otorga sentido al aprendizaje.

Existen “culturas con un lenguaje más holístico y otras más analíticas, lo que también modifica las formas de aprender, de aprehender el mundo y la estructuración cognitiva; hay culturas que se sustentan en un componente reflexivo desde lo sensorial, otras desde la acción física y otras desde la ampliación de la capacidad de observación”,⁵⁴ es esta realidad la que nos lleva a pensar en las necesidades educativas especiales en relación a los procesos de integración, lo que obliga a reconstruir nociones básicas respecto del lenguaje, visiones sociales del mundo y estilos de aprendizaje.

Cuando aprendemos a distinguir y comprender la diversidad cultural podemos dar el siguiente paso: la integración cultural, es decir, “la idea de que las diversas partes de cualquier cultura se hallan normalmente cohesionadas de alguna manera [...], su empleo ha contribuido a explicar los procedimientos

53. Guillermo Williamson, *Diversidad en la educación: Fundamentos, reflexiones y propuestas. Sembrando Ideas*, No. 1. 2007.

54. Williamson, *op. cit.*

particulares según los cuales los miembros de una sociedad aceptan, rechazan o modifican elementos procedentes de otras culturas".⁵⁵

Los antropólogos han coincidido en que la integración no es algo que deba operar en todas las culturas, se trata más bien una propiedad formal que varía de un máximo a un mínimo a lo largo del desarrollo de las culturas.

De esta idea viene lo que impera en el mundo actual globalizado: la interculturalidad, entendida como la interacción entre culturas, de una forma equilibrada, que favorece la integración y convivencia de ambas partes, logrando establecer una relación basada en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo.

Artunduaga⁵⁶ es quien llega a considerar que la interculturalidad, incluye a toda la humanidad quien desea ampliar sus conocimientos y ampliar sus horizontes, por lo que se da a la tarea de investigar cosas de interés. El individuo fortalece su identidad, se vincula a otras culturas, lo que lo hace tener diversos criterios y formas particulares de comprender el mundo, es allí donde surge la importancia de la interculturalidad. La educación misma, juega un papel muy importante para crear una conciencia de interculturalidad, esto es un proceso que, según Artunduaga, implica tener en cuenta los siguientes elementos:

- El respeto cultural. No se puede considerar la posibilidad de que exista interculturalidad si no se da en el marco del respeto cultural.
- Tolerancia cultural. Se da a partir del reconocimiento del otro como parte importante en la construcción del conocimiento, valorando su propia forma de pensar y organizar su mundo.
- El diálogo cultural. A partir de un diálogo de saberes y conocimientos que permitan armonizar los principios fundamentales de cada cultura.
- Enriquecimiento mutuo. La interculturalidad implica un enriquecimiento mutuo de las culturas que entran en articulación; este enriquecimiento sólo se da si existe una apertura biunívoca de alteridad.

La educación en pueblos indígenas tiene mucho que aportar para el proceso de construcción de una educación intercultural donde convergen estudiantes de dos o más culturas. Luis Alberto Artunduaga tiene una interesante propuesta para que desde la educación se desarrolle una conciencia de interculturalidad que se practique día a día, lo ha definido como etnoeducación, que es un proceso en donde los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, lo que les permite desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos. Así pues, se trata de un proceso de recuperación, valoración, generación y apropiación de medios de vida que responde a las ne-

55. Norman Levine, *Integración cultural. Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, 6, Barcelona, Aguilar, 1979, p. 101.

56. Luis Alberto Artunduaga, *La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia*. Revista Iberoamericana de Educación, No. 13, 1997. Consultado el 19 de octubre de 2017, <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a02.htm>.

cesidades y características que le plantea al hombre su condición de persona.

Dentro de este modelo, la acción pedagógica debe ser fundamentalmente una acción comunicativa, de diálogo permanente y argumentación rigurosa, de tal manera que reprimen los conocimientos y saberes que tengan los mejores argumentos y no simplemente los de la sociedad dominante. Esta acción pedagógica debe facilitar que los conocimientos y saberes de otros grupos humanos se articulen armónicamente con la cultura del estudiante. Al interior de este proceso es necesario analizar el papel del maestro, su capacitación y formación, su perfil, sus relaciones y compromisos con la comunidad, con sus autoridades y organizaciones, con las instituciones, con el desarrollo local, regional y nacional y, principalmente, con los alumnos.

Así pues, hablar de una etnoeducación lleva un largo proceso, ya que se debe tomar conciencia de la identidad propia, contrastarla con “el otro” y obtener una conciliación. En esta investigación se desarrolla la primera etapa que es el conocimiento y comprensión de una cosmovisión, base para el diseño de estrategias de enseñanza que ayuden a los estudiantes a tener una aplicación de los contenidos de una forma equilibrada, sin perder uno ni otro sus identidades. Además, les beneficiará darle mayor valor a su propia cultura para que en un futuro la preserven y traten de fortalecerla en su vida cotidiana.

La metodología que se utilizó fue la etnográfica, con métodos como la entrevista y la observación participante. Los instrumentos de investigación fueron los cuestionarios, las guías de entrevista y de observación, así como el diario de campo.

La etnografía nos ayudó a obtener datos sobre diferentes aspectos del grupo cultural totonaco, así como de los estudiantes, docentes, y directivos del centro escolar. En esta tarea, la observación y las entrevistas constituyeron parte fundamental para describir aspectos relevantes de los estudiantes como son: sus rasgos identitarios, cuál es su adscripción cultural, cómo se desenvuelven en el aula y características de su comportamiento en general.

Se entrevistó a los adolescentes del albergue Telpochcalli, a los maestros y al personal y directivos de la Escuela Secundaria Técnica (E. S. T.) No. 48. A partir de la información que proporcionaron los estudiantes, seleccionamos a algunos padres de familia para ver el papel que juegan en el proceso de la integración educativa. En la transcripción de las entrevistas (y las citas que se manejaron en el trabajo de investigación original), se utilizaron seudónimos para la protección de los informantes.

Se aplicaron cuestionarios a los estudiantes del albergue para conocer su edad, lugar de procedencia, lengua materna, origen de los padres, las materias que se les facilitan y se les dificultan y conocer opiniones generales de su estancia tanto en el albergue como en la secundaria.

En esta investigación colaboraron 29 alumnas y 26 alumnos (que se encuentran en el Albergue Telpochcalli de Coyutla), se trata de adolescentes cuya edad oscila entre los 12 y 15 años, predominando entre los 13 y 14. Los lugares de donde provienen son diversos (Chumatlán, Coahuatlán, Coxquihui, Coyutla, Espinal, Filomeno Mata y Mecatlán), pero todos pertenecientes a la región del Totonacapan.

De los 55 estudiantes se identificaron 38 que hablan la lengua totonakú,

la mayoría como lengua materna, y 17 expresaron que sólo pueden entenderlo o que conocen poco vocabulario y, por tanto, no lo hablan. La mayoría aprendió el totonakú entre los 4 y 6 años de edad, lo cual resulta interesante ya que se encuentran en una etapa de desarrollo humano donde lo que se aprende repercutirá en toda su vida.

En síntesis, los estudiantes que tomamos como referencia para realizar esta investigación son adolescentes autóctonos de la cultura totonaca, han vivido en comunidades donde la mayoría de la población es indígena y donde se desarrollan costumbres y tradiciones propias de la región, lo cual es idóneo para analizar su cosmovisión y cómo ésta modifica su integración educativa.

Delimitación espacial

Esta investigación se realizó en el municipio de Coyutla, ubicado al norte del estado de Veracruz, pertenece al grupo étnico totonaco de la sierra. Cuenta con una población total de 20 843 habitantes (INEGI, 2005), de los cuales 11 449 son hablantes de lengua indígena totonaca, 5 628 hombres y 5 821 mujeres, que representan el 60.61% de la población municipal.

En la cabecera municipal se encuentra la E. S. T. No. 48, fundada en 1976, a ella, desde su creación, han llegado estudiantes de las comunidades cercanas a Coyutla. Actualmente se ha visto beneficiada al incrementar notablemente su población estudiantil, cuenta con una matrícula superior a los 400 alumnos. Una razón de este incremento se debe a la creación del albergue Telpochcalli en el año 2004.

El programa Albergues Telpochcalli fue una idea original del estado de Veracruz que nace durante la administración del gobernador Miguel Alemán Velasco (1999-2004). Fue inspiración de Christiane Magnani, quien fungía como directora estatal del Desarrollo Integral para la Familia (DIF), el cual dio cobijo al proyecto. Se crearon cinco albergues ubicados en zonas marginadas y con alto índice de población indígena: Temascalapa, municipio de Zongolica; Huitzila, municipio de Soledad de Atzompa; Zontecomatlán; Soteapan y Coyutla.

Albergues Telpochcalli es un programa que consiste en ofrecer a los jóvenes de las comunidades marginadas los espacios y servicios de alta calidad en hospedaje, alimentación y salud, así como actividades extraescolares que contribuyan a concluir sus estudios de educación secundaria.

Identidad y valores del estudiante indígena totonaco

El enfoque de la educación secundaria en México⁵⁷ toma en consideración las distintas realidades de los alumnos, promoviendo que los docentes se acerquen a conocer y comprender el origen de los estudiantes. Esta orientación fundamenta nuestra idea de que los maestros deben involucrarse dentro del entorno sociocultural de sus alumnos, con la finalidad de conformar una empatía entre ambos.

57. Secretaría de Educación Pública, *Educación Básica. Secundaria*. Plan de estudios 2006, México, 2006.

La manera de expresar que pertenecemos a una u otra cultura es a través del habla, el vestido, la conducta, los principios y valores que ponemos en práctica en la vida cotidiana. Todo individuo se hace dentro de una sociedad determinada, dentro de un grupo específico y en un momento histórico dado, es decir, se trata de un proceso; al inicio, quienes más influyen en la conformación de una persona son los padres o abuelos, “los mayores preparan a los jóvenes para que se conviertan en adultos tan iguales a ellos mismos como sea posible, transmitiéndoles ideas, creencias, valores, actitudes, temores y, ¿por qué no?, esperanzas y anhelos”.⁵⁸

En los adolescentes del albergue, la figura del “abuelo” juega un papel fundamental para dar continuidad a las costumbres y tradiciones de su pueblo. Lo han hecho a través de la narración de anécdotas, cuentos, leyendas o mitos, lo que mantiene la expectativa e interés por ciertas creencias.

Así se presenta la transmisión de la cultura que las generaciones adultas realizan hacia los jóvenes, para convertirlos en individuos que esa misma sociedad considera adultos [...] Emilie Durkheim (1858-1917) fue uno de los primeros que analizó el papel social de la educación, a la que definía como La socialización metódica de la generación joven.⁵⁹

Al realizar las observaciones y analizar los discursos de los estudiantes, pudimos identificar algunos elementos que conforman su complejo ideológico –cosmovisión–, identificando en primer lugar la *empatía con la naturaleza*. Ellos manifiestan un respeto hacia su entorno natural que va más allá del tirar basura. Cuando los observamos trabajar en la asignatura sobre tecnologías (son tres las que se imparten: Agricultura, Ganadería y Conservación en Industrialización de Alimentos), mostraron familiaridad con todo lo natural, por ejemplo, al manejar la tierra, al momento de sembrar una planta, al tratar a los animales o picar las frutas u hortalizas; para ellos es tan común que lo demuestran en su trabajo, a diferencia de los adolescentes mestizos. Si bien tiran basura en el patio de la escuela o en el salón de clases, ello no implica una desvalorización del ambiente, por el contrario, su concepción va más allá del tirar basura y quizás sea más importante porque se aprecia una comunión con la naturaleza cuando están entre ella.

Una pregunta del cuestionario que se les aplicó tuvo que ver con los valores que sus padres o familia en general les habían inculcado. Se trata de valores universales que cualquier persona puede poseer, la diferencia radica en cómo los interpretan, estos son: respeto, amor, responsabilidad, tolerancia, honestidad, educación, solidaridad, justicia e igualdad.

El *respeto*, para los estudiantes Telpochcalli, significa darle un lugar importante a sus mayores, es decir, a sus abuelos, padres, hermanos, maestros, y tener consideraciones hacia ellos; asimismo, “debo de respetar a mis compañeros para que a mí también me respeten” (Nimbe, comunicación personal, 1 de julio de 2009).

58. Alfredo Jesús Castillo Manzano, “Visión social de la educación”, *Educare*, Nueva época, No. 3, diciembre 2005, p. 37.

59. Castillo, *op. cit.*, p. 37.

El *amor* es aquél que tienen hacia su familia y amigos, que pueden manifestar a través de la lealtad, de la protección. La *tolerancia* la relacionaron con las dos anteriores, ya que toleran a quien respetan y aman. En relación con estos valores los estudiantes expresaron:

El respeto, respetar a los mayores, saludándolos... ofrecerles la amistad, no pelear con los demás (Andrés, comunicación personal, 1 de julio de 2009).

Admiración y respeto a mis papás porque ellos desde chiquita, o sea cuando yo estaba chiquita ellos me han apoyado en todo, me están dando estudio, pues o sea, nunca me dejan sola (Nimbe, comunicación personal, 1 de julio de 2009).

Se torna interesante hacer un análisis desde la visión de género, debido a las diferencias que se notan al graficar los datos. En principio notamos que las mujeres expresaron más valores que los hombres, podemos interpretar que se debe a que a los varones los inducen al juego o trabajo rudo, al aire libre, a trabajos en el campo donde hay poca oportunidad de conversar sobre este tipo de temas; en cambio a la mujer, a la que se le han asignado actividades en el hogar, es más sencillo transmitirle este tipo de valores que puede emplear en su futuro papel de madre.

Responsabilidad y la honestidad son valores que las mujeres tienen más presentes que los hombres, y esto también lo relacionan con la obediencia, lo cual manifestaron en sus discursos:

Pues por ejemplo me dan consejos de cómo debo de portarme aquí en la escuela, debo de cuidarme, yo soy una niña, corro muchos riesgos. O sea, que me debo de cuidar, que no debo de andar así sola en la noche, y pus no ser así una niña de la calle, sino obedecer a mis papás, a mis mayores (Nimbe, comunicación personal, 1 de julio de 2009).

Solidaridad es aquella unión, apoyo, ayuda que debe existir dentro del núcleo familiar y con los semejantes ante las adversidades de la vida, pero también en el trabajo comunitario:

Bueno, pues mi familia pus o sea somos unidas, nos ayudamos cuando lo necesitamos, mis papás están cuando los necesito, y pus o sea nos apoyamos en todo...cuando llego a mi casa ayudo a mi mamá por ejemplo a veces a barrer, a lavar trastes o a echar tortillas. También, por ejemplo: cuando hay alguna necesidad pus se apoyan, allá... si se enferma algún familiar y pus, porque allá pus o sea son campesinos y pues se apoyan, se apoyan económicamente, o cuando van a realizar algo, un trabajo, van a construir una casa, o sea se ayudan en la mano de obra (Nimbe, comunicación personal, 1 de julio de 2009).

Siempre nos respetamos y nos apoyamos en donde... bueno, donde no puedes así, en un problema (Andrés, comunicación personal, 1 de julio de 2009).

En mis ratos libres voy a ayudarlo a cortar mazorca a mi papá (Santiago, comunicación personal, 1 de julio de 2009).

Las mujeres fueron más expresivas ante este valor, lo mismo se reflejó en los cuestionarios, a diferencia de los hombres.

Con respecto a la *justicia* y a la *igualdad*, son valores que los hombres no mencionaron, interpretamos que se debe a que las mujeres aspiran a disfrutar de estos valores en su realidad, debido a la marginación que existe de la mujer, miran a sus abuelas, a sus madres, a sus hermanas y desearían ver un panorama diferente.

Por otro lado, los hombres mencionaron varias veces a *la educación* como valor, como eso que sus padres y familiares les han dicho que es necesario para poder enfrentar la vida con mayores herramientas; también interpretamos que se debe a la figura del hombre como sostén del hogar, quien trae los recursos económicos, quien brinda el techo y vestimenta a su familia; no ven muchas opciones más que educarse, instruirse en un oficio o profesión que les permita cubrir el rol social que les han asignado.

Los valores que poseen los estudiantes Telpochcalli reflejan su modo de ver la vida y, por lo tanto, de aprehenderla. Es importante que los maestros nos involucremos con ello para poder comprender conductas y poder brindar al estudiante una orientación adecuada que le permita abrirse paso en la vida, que le permita cumplir sus anhelos, sueños o expectativas.

Los profesores frente a la diversidad cultural

Cuando nos preguntamos qué es ser un maestro, hacemos un recuento de papeles que debemos asumir para cumplir con una misión debido a que no sólo nos limitamos al desarrollo del currículum (planes y programas de estudio), sino que debemos reflexionar y comprender que tenemos en nuestras manos a seres humanos en formación, que se encuentran en la etapa de ser “unas esponjitas” que aprenden y aprehenden todo lo que su realidad les ofrece. Los maestros debemos asumir la función de orientadores para que los estudiantes sepan elegir bajo ciertos valores y principios; nunca se debe perder de vista la cultura de procedencia a fin de evitar un conflicto cultural entre lo que aprendieron con su familia y comunidad y lo que aprenden en la escuela, y así no poner en riesgo su identidad y desarrollo como personas. Nos vemos en la necesidad de aprender sobre la cultura de nuestros estudiantes.

Los profesores de la E. S. T. No. 48 expresaron que los estudiantes del albergue han sido un punto de apoyo para el desarrollo de sus actividades debido a que cumplen con la mayoría de las tareas encomendadas; los encargados del albergue se han preocupado por cultivarles el sentido de la responsabilidad, el respeto y el compromiso que deben tener con su labor de estudiantes, lo cual se ha reflejado en el trato hacia sus maestros. Sin embargo, han detectado que

la mayoría de estos alumnos tienen poco desarrollada la habilidad de la comunicación y de la escritura, es decir, participan poco y tienen problemas con la ortografía, redacción y gramática, se les dificulta plasmar sus ideas en un texto; se percibe en ellos timidez y temor para participar en clase. La mayor parte de los maestros atribuyen las causas a que hablan la lengua totonakú, proceden de escuelas de educación indígena bilingües (español y totonakú) donde no alcanzan a desarrollar completamente aprendizajes como: hablar, leer, escribir y comprender.

En contraste, una profesora de Español comentó que dentro del programa de su asignatura abordan el tema de la diversidad cultural, por lo que para ella hablar otra lengua no es una limitante, por el contrario, les sirve en gran medida para incrementar su vocabulario, crece su conocimiento porque aprenden los significados de las palabras en diferentes comunidades y enriquecen su léxico en su idioma materno que es el totonakú. Pero también ha observado que en ocasiones, entre ellos, hablan la lengua indígena a manera de que no se les entienda qué están diciendo, es decir, le dan la función de un comodín para comunicar información que no desean transmitir a otros (compañeros o maestros).

Los maestros también han identificado en los estudiantes indígenas una sensibilidad más desarrollada en cuanto a la valoración por el medio ambiente: la naturaleza, los animales, las plantas, la tierra. Tienen facilidad para crear historias o cuentos que están relacionados con dichos temas, lo que se debe a la participación de los alumnos en los trabajos del campo, a su alimentación, al hecho de que viven en comunidades donde la tecnología ha demorado en llegar; sus distractores son otros y tienen la posibilidad de apreciar un amanecer o un atardecer día a día.

A pesar de las cualidades que algunos maestros han apreciado de los alumnos del Telpochcalli, hubo comentarios que manifestaron apatía al tema, considerándolo no trascendente para su labor y para los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual es motivo de reflexión dentro de un medio donde más del 50% de la población habla la lengua totonakú y el descartar las diferencias culturales para las estrategias de enseñanza limita el aprendizaje de estos alumnos. Una gran parte de los maestros consideraron que deberíamos estar preparados para crear espacios de interculturalidad que fomenten mejores ambientes de trabajo y convivencia.

Reflexiones finales

La investigación tuvo los siguientes objetivos: comprender aspectos de la cosmovisión de los estudiantes indígenas totonacos de secundaria –valores–, reflexionar sobre la manera en que afectan en los procesos de enseñanza-aprendizaje y destacar el papel primordial que tienen los docentes para lograr la integración educativa y que ello se pueda ver reflejado en el futuro de los estudiantes como ciudadanos. De los resultados de la investigación se han destacado el tipo de valores con el que estos adolescentes guían su conducta.

Los valores que han adquirido proceden de la enseñanza de su familia, los conocimientos, costumbres y tradiciones que fueron transmitidos de padres a hijos, de generación en generación, con la intención de preservar los modos

de actuar, las actividades y las estructuras familiares en sus descendientes. De esta manera, el binomio familia-comunidad tiene un papel importante en la formación del individuo, así como en la preservación de la cultura, en este caso de la totonaca.

Los valores que destacaron entre los estudiantes fueron: respeto, responsabilidad, honestidad, solidaridad, amor, tolerancia, justicia, educación e igualdad, sobresaliendo diferencias y semejanzas entre las adolescentes mujeres y hombres respecto a la jerarquía de éstos. La relación que los estudiantes tienen con la naturaleza les asigna una característica más: la sensibilidad al medio ambiente.

No obstante, dentro de las relaciones entre maestros y compañeros de clase se ven reflejados problemas de socialización e integración con el resto de la comunidad –estudiantes mestizos–, esto ha generado un sentido de competencia para demostrar sus capacidades, lo cual los ha encaminado a sentir confianza en ellos mismos y a darse cuenta de que, con base en el esfuerzo y en el trabajo, pueden destacar académicamente.

Desde el punto de vista pedagógico, para llegar a una integración de los estudiantes indígenas con los mestizos y, por ende, con la sociedad, la labor del docente es primordial. El porvenir de las culturas indígenas tiene que ver con el planteamiento pedagógico de la cultura, el conocimiento, la palabra y lo intercultural, por ello dentro de la RES se replantea la función del maestro como facilitador, orientador y mediador del conocimiento, promotor del trabajo entre los alumnos, del respeto entre los pares, de la valoración de las diferencias individuales y de la diversidad de grupos individuales.

Sin embargo, nos enfrentamos con las ideas de discriminación, racismo, etiquetas hacia los pueblos indígenas que se difunden a través de las telenovelas y programas de entretenimiento de la televisión abierta, fuente de información para miles de familias mexicanas y formadores de los esquemas de conducta de miles de adolescentes. Esta situación quizás escapa de nuestras manos, pero podemos despertar en los estudiantes un pensamiento crítico cambiando el modo de observar dichos programas, con la intención de que no se enajenen ni reproduzcan conductas que impiden el avance hacia la educación integradora.

Tenemos a favor que en los últimos años las modificaciones a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos han favorecido a la educación intercultural impactada por la onda de la globalización, donde se reconoce la multiculturalidad de los pueblos. La educación viene a actuar como un agente catalizador de cohesión social para eliminar el prejuicio y la discriminación, facilitando los consensos dentro de un contexto de pluralidad.

Los maestros, como todo ser humano, no debemos dejar de estar creando, innovar nuestra didáctica, conocer nuevas teorías, ponerlas en práctica y colaborar en la formación de futuros ciudadanos, de personas que al paso del tiempo también se conviertan en transmisores de su aprendizaje. Debemos ir al ritmo de la naturaleza, esta es dinámica, aunque parezca inerte, uno debe de moverse conforme a ella.

Bibliografía

- Artunduaga, Luis Alberto, "La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia", *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 13, 1997. Consultado el 19 de octubre de 2017, <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a02.htm>
- Castillo Manzano, Alfredo Jesús, "Visión social de la educación", *Educare*, Nueva época, No. 3, diciembre 2005, pp. 36-37.
- Geertz, Clifford James, *Interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2005.
- Jiménez Lobatos, Violeta Denis, *La cosmovisión indígena y su relación con la integración educativa. El caso de los adolescentes del albergue Telpochcalli, Coyutla, Ver*, Tesis de Maestría-Instituto de Estudios Universitarios del Estado de Veracruz, 2009.
- Levine, Norman, *Integración cultural. Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, 6, Barcelona, Aguilar, 1979, pp. 101-107.
- López Austin, Alfredo, *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.
- Macotela, Silvia, "La integración educativa en México", *Educar*, No. 11, 1999. Consultado el 28 de octubre de 2017, <http://educar.jalisco.gob.mx/11/11integ.html>
- Narvarte, Mariana, *Diversidad, cultura y educación. Diversidad en el aula; necesidades educativas especiales*, México, Ediciones Euro México, 2007, pp. 20-27.
- Santrock, John, *Diversidad sociocultural. Psicología de la educación*, México, McGraw-Hill Interamericana, 2006.
- Secretaría de Educación Pública, *Educación Básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*, México, 2006.
- Tejera, Héctor, *La antropología*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1999.
- Williamson, Guillermo, *Diversidad en la educación: Fundamentos, reflexiones y propuestas. Sembrando Ideas*, No. 1. 2007.

Los estudiantes y su mirada a la escuela telesecundaria

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión
Universidad Veracruzana
jeysira@hotmail.com

De acuerdo con los indicadores del Sistema Educativo Nacional, al inicio del ciclo escolar 2008-2009 de educación secundaria se contaba con 6 153 459 estudiantes. En México, a la secundaria se le conoce como el tercer nivel de la educación básica y atiende cuatro opciones o modalidades de servicios: secundaria general, secundaria técnica, secundaria para trabajadores y telesecundarias (SEP, 2009).⁶⁰

Entendamos a la telesecundaria como una modalidad de educación secundaria que atiende a un importante segmento de la población rural, nació bajo el impulso de la Dirección General de Educación Audiovisual (DGEA), a cargo de Álvaro Gálvez y Fuentes, con el entonces secretario de Educación, Agustín Yáñez. La educación telesecundaria en México fue resultado de las experiencias que países como Brasil e Italia habían tenido con la educación, en la que utilizaban a la televisión como recurso para transmitir los conocimientos.

El Servicio Nacional de Educación por Televisión trabaja con un esquema pedagógico original para el desarrollo de sus actividades con los estudiantes, su objetivo es abatir el rezago educativo en las comunidades rurales e indígenas, que contaran con menos de 2 500 habitantes. La telesecundaria permite garantizar el acceso a la población a la educación en cualquier punto del territorio nacional, requiere de pocos maestros frente a grupo, es de bajo costo en relación con la enseñanza convencional (pública), se ofrece a estudiantes que viven en localidades rurales, campesinas e indígenas de nuestro país, busca contribuir a formar conciencia, inspirar valores y desarrollar aptitudes y capacidades para que cada estudiante alcance el desarrollo pleno de sus potencialidades.

Las escuelas telesecundarias representan el 20.4% de la población en edad escolar inscritos durante el ciclo 2007-2008.⁶¹ En el caso del estado de Veracruz, la cifra es de 411 546 estudiantes de secundaria y 22 578 profesores con 2 894 escuelas. De los cuales, la telesecundaria cuenta con 185 619 estudiantes, 8 801 profesores y 2 080 escuelas, es la modalidad educativa con mayor atención de estudiantes a nivel estatal y nacional.⁶² Veracruz destaca como el estado con el mayor número de escuelas y estudiantes, y la escuela telesecundaria funge hasta la fecha un papel importante en la educación. Los profesores emplean como principal herramienta de trabajo al televisor y la Red

60. Secretaría de Educación Pública, *Principales cifras ciclo escolar 2008-2009*, México, SEP. Consultado el 24 de julio de 2016, http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2008_2009.pdf

61. SEP, *op. cit.*, 2009.

62. *Ibidem.*

Edusat⁶³ –pues cuentan con la transmisión de las sesiones programadas por asignatura, contenido y tema diariamente en Español, Matemáticas, Ciencias Historia, Formación Cívica y Ética, Lengua Extranjera, Educación Física, Tecnología, Artes (Música, Danza, Teatro o Artes) Orientación y Tutoría, para su efecto trata de emplear importantes recursos para hacer efectiva la transferencia del conocimiento, aunque esto no siempre es una realidad.

Hoy en día, sabemos que son muchos problemas que le atañen al sistema educativo de la educación secundaria que deberían ser atendidos. La educación secundaria en México no ha destacado en cuestiones de eficacia, rendimiento escolar o buenos resultados en las pruebas nacionales e internacionales como PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes Programme for International Student Assessment, por sus siglas en inglés) o Excale (Examen para la Calidad y el Logro Educativo). ¿A qué se debe esta situación?

El presente trabajo es resultado de una investigación efectuada en escuelas telesecundarias de cuatro comunidades del estado de Veracruz: Comalapa, perteneciente al municipio de Zongolica con características indígenas; comunidad rural de Carrillo Puerto, municipio de Felipe Carrillo Puerto con características campesinas; Ixtaquilitla, municipio de Coscomatepec con características rurales; y el municipio de Xalapa con características urbanas. La intención fue contar con las impresiones de los estudiantes con respecto a su educación. Partimos de la pregunta: ¿por qué los jóvenes estudian en telesecundaria?

Después de asistir a las escuelas, seleccionar a los estudiantes, se entrevistó⁶⁴ a cuatro estudiantes, cada uno perteneciente a las escuelas y comunidades ya descritas, para saber qué los motivó a asistir a este tipo de escuela y cómo se enteraron de su existencia. Se observó que comparten ciertas ideas, creencias y sentidos sobre lo que se entiende como “estudiar en la escuela telesecundaria”. Una razón común fue “ser alguien en la vida”. En las comunidades, la telesecundaria se convierte en la única opción de estudio, “el único lugar que tienen para poder estudiar” o bien, asisten a ella porque “la escuela les queda cerca” o “no pueden pagar otra” debido a la situación económica que enfrentan los padres. Situaciones que resultan determinantes para elegir la telesecundaria.

63. Es un sistema de red satelital que transmite la señal al televisor de cada escuela telesecundaria con la programación de educación secundaria para cada una de las asignaturas comprendidas en el Plan de estudios. La televisión tiene cualidades de penetración y aparente bajo costo en relación con la enseñanza directa, además de que representa la oportunidad de ofrecer elementos altamente calificados a un mayor número de estudiantes, particularmente a los residentes en comunidades dispersas y de difícil acceso.

En un principio los programas televisivos estuvieron a cargo de la DGEA, luego su transmisión quedó a cargo de los canales comerciales de la empresa Telesistema Mexicano, S.A., y posteriormente de la DGEA a través del departamento creado por la Dirección de Telesecundaria. El primer curso de telesecundaria en circuito abierto se transmitió a través del canal 5, de la Ciudad de México y el Canal 6, estación repetidora en las Lajas, Veracruz, iniciándose la difusión a nivel nacional el 21 de enero de 1968.

64. Las entrevistas fueron clasificadas con el nombre de cada estudiante, nombre de la comunidad y tipo de telesecundaria en la que estudia lo que nos permitía mantener el orden de cada testimonio. Ejemplo: Cosme, Ixtaquilitla. Telesecundaria rural, de tal manera que las opiniones podían ser utilizadas a lo largo del análisis de la investigación.

Uno de los estudiantes comentó que eligió estudiar en la escuela telesecundaria de Ixtaquilitla debido a la siguiente razón:

Porque fue mi primera opción no había otra, y porque fue mi nivel económico y pues no es cara y porque no está lejos, está a menos de un kilómetro, digamos que trescientos metros y me puedo ir caminando (Cosme, Ixtaquilitla. Telesecundaria rural).

Como proyecto original la escuela telesecundaria fue diseñada para brindar servicios educativos a poblaciones alejadas de la ciudad con características marginales, que se incrustaban en la sierra y en las montañas en donde los servicios de las secundarias normales no podían llegar debido a las grandes distancias y al reducido número de estudiantes a finales de los años sesenta. A cincuenta años de su creación esta modalidad sigue ubicada en los lugares más apartados de las ciudades y representa para los estudiantes y padres de familia un lugar de fácil acceso a la educación.

Cuando le planteamos la misma pregunta a otro estudiante, centrado en los motivos que lo orientan a estudiar en la escuela telesecundaria, éste nos dijo:

Yo elegí la escuela porque está muy cerca, Yo, pus sí quise ir a Zongolica pero está a dos horas de aquí y no se puede estudiar allá porque está muy lejos, y en ésta yo quise ir, porque está aquí la escuela y me queda bien cerca de mi casa y porque mis papás así quisieron y me dicen que para no perderme si me voy a otra parte, así que mejor me dijeron mis papás que vaya yo a esta escuela (Oswaldo, Comalapa. Telesecundaria indígena).

Esta escuela se ubica en la localidad de Comalapa, Veracruz, a dos horas de distancia del municipio de Zongolica, donde predominan las altas montañas de la sierra, donde las calles no están pavimentadas, donde las viviendas son de madera, palo, cartón y techos de lámina y los caminos rurales que llevan a la escuela son de terracería. La comunidad de Comalapa carece de servicios sociales como: drenaje, agua potable, servicios de Internet, cable, bibliotecas, cines teatros, y otros espacios en que los estudiantes puedan reforzar su capital cultural, el clima es húmedo, por lo general lluvioso. El medio de transporte principal es camión urbano, el cual pasa en las mañanas y regresa por las tardes con una sola corrida al día para comunicar de la localidad de Comalapa al municipio de Zongolica. El segundo medio son las camionetas de redila. Este escenario nos muestra cómo para los padres mandar a sus hijos a otro tipo de escuela implicaría mayores gastos de transporte y alimentación, cuotas escolares, materiales, uniformes, colegiaturas y otros aspectos que son difíciles de cubrir debido a sus limitaciones económicas.

José Alfredo nos ilustra otra visión de su mirada "la cercanía con los padres", un elemento que pareciera estar desvinculado de la escuela pero que tiene un fuerte significado para los estudiantes:

Pues yo me vine a estudiar a esta escuela porque aquí estaba mi mamá en Carrillo, y decidí venirme para acá para alcanzarla, yo estudiaba la primaria en Fortín de las Flores, y pues prefiero estar cerca de mi mamá, y además yo pienso que aquí a lo mejor yo estudio mejor que allá, porque allá como ya somos tres con mi papá, pues se pagan más gastos en Fortín y allá las cosas son más caras, la comida, los camiones y la escuela, y por eso me vine a estudiar para acá, y pues acá mi mamá ya me dijo que ella me iba a dar la secundaria, y por eso estoy aquí (José Alfredo, Carrillo Puerto. Telesecundaria campesina).

Se aprecia que la cercanía a los padres es un factor determinante. Sin embargo, existe una valoración hacia la cuestión económica, pues la escuela telesecundaria es más barata que la secundaria técnica o la escuela particular, en este caso es que los jóvenes aprovechan la oportunidad de gastar menos y estudiar en la escuela que se encuentra en la comunidad campesina. Por lo general, los padres trabajan y viven del campo cosechando los productos que siembran en determinadas temporadas como maíz, frijol, caña, ciruela, calabaza, limón, trabajos que en muchas ocasiones son mal pagados y los limita en sus gastos e inversiones escolares a las cuales sus hijos podrían o desearían aspirar. Por ello, la telesecundaria se ha convertido en una modalidad exitosa que comprende coberturas numerosas de estudiantes.

Además de estos factores –cercanía y economía–, hay estudiantes que acceden a la escuela porque desean tener una mejor preparación. El caso de Omar es un ejemplo de ello:

Bueno, para empezar, es porque estoy muy interesado en estudiar la telesecundaria para poder tener mejores oportunidades en la vida, superarme y poder progresar, esta es una opción más y en la cual ya es una obligación estudiar la secundaria, además de ser de mucha utilidad, es como un escalón más es tu vida, y los maestros se convierten como tus padres que te guían y te orientan, y pues aquí aprende uno mucho, y pues lo maestros me caen muy bien, y pues sí, sí me siento a gusto aquí (Omar, Xalapa. Telesecundaria urbana).

Llama la atención que la escuela telesecundaria sea vista dentro de un escenario de “mejores oportunidades” o “progreso social”, al mismo tiempo, son los propios estudiantes quienes otorgan un reconocimiento a la “obligatoriedad” y le asignan un valor a la “utilidad de los estudios”, ven en la escuela telesecundaria “un escalón más en la vida”, “un lugar en el que se aprende mucho” y llegan a “sentirse bien”.

La telesecundaria se caracteriza por tener a un único profesor frente a grupo, el cual está encargado de brindar los conocimientos de todas las materias cada día: Español, Matemáticas, Ciencias, Geografía, Formación Cívica, Orientación y Tutorías, Asignatura Estatal, Educación Física y Artes, es el responsable de operar todo el mapa curricular de la telesecundaria, de tal suerte que de manera simbólica se convierte ante la mirada de los estudiantes en la

figura paterna, “los padres que te guían y orientan”. También existe un grado de conciencia por parte de los estudiantes al considerar que ir a la escuela “es una obligación”, pues evidentemente conocen de sus derechos y obligaciones y reconocen su utilidad en el aprendizaje.

Se debe hacer un reconocimiento a este tipo de escuela y a sus profesores, tomarlos en cuenta y apoyarlos con la dotación de recursos, con mejores instalaciones, infraestructura, equipos, servicios que permitan hacer sus tareas pedagógicas con eficiencia y formar de manera adecuada a los estudiantes que representarán a nuestro país. Cada día requerimos de gente más educada y preparada para que los estudiantes “aprovechen” productivamente su paso por la escuela.

Al respecto, una estudiante de zona rural nos dice:

Yo estudio en esta telesecundaria porque es buena y porque cuando una persona sabe y tiene ganas de aprender no importa en qué escuela estudie, sino que lo importante es estar en la escuela para aprender y saber cosas que te van a servir (Teresa, Ixtaquilitla. Telesecundaria rural).

En este sentido se considera a la escuela como el medio de superación profesional, existe una valoración hacia la permanencia y el aprendizaje que se genera en su interior, mismo que será aprovechado por los estudiantes en diferentes momentos de su vida.

De manera similar, otro estudiante nos brinda su testimonio:

Mis papás me envían a la escuela porque quieren que aprenda, y dicen que me va a ayudar para que cuando sea grande yo sea alguien en la vida, y debo estudiar para no ser como ellos que no estudiaron, son ignorantes y no aprendieron mucho, ni hicieron una carrera (José Alfredo, Carrillo Puerto. Telesecundaria campesina).

Llama la atención que los padres de los alumnos que estudian en este tipo de escuela no tengan estudios, una carrera, y consideren que no aprendieron mucho, situación que los posiciona en desventaja frente a quienes sí poseen estudios. Si las escuelas son instaladas en comunidades de características campesinas, rurales, indígenas y urbanas marginales, estamos hablando de un sector social de bajas condiciones económicas, quienes por lo general se emplean en trabajos eventuales mal remunerados.

Evidentemente existe un alto grado de marginalidad y pobreza en Veracruz desde hace muchos años. Desafortunadamente, los más desprotegidos son los padres de los estudiantes, quienes se distinguen porque sólo cuentan con la primaria o bien la tienen troncada, escenario que conlleva a que compartan el deseo con sus hijos de “estar en la escuela para aprender” y “saber cosas que te van a servir”, pues al parecer no existe otro espacio donde puedan hacerlo.

Son los estudiantes que asisten a escuelas telesecundarias de las lo-

calidades de Comalapa, Carrillo Puerto, Ixtaquilitla y Xalapa, quienes ven en la escuela el medio que les evita la posibilidad de ser “ignorantes” y, al mismo tiempo, comparten la creencia de que la telesecundaria les permitirá “obtener un trabajo y salir adelante”, les da aliento de “ser alguien en la vida”. Si se desea formar estudiantes con capacidades, conocimientos, competencias y habilidades, es indispensable gestionar políticas educativas para que las escuelas, profesores y estudiantes reciban beneficios que no sólo queden plasmados en documentos oficiales.

Los estudiantes comparten un deseo y un sentido por “tener un mejor futuro” comparado con el de los padres, ya no quieren sufrir, por ello “le echan ganas”, pues les ilusiona poder ayudar a sus padres.

Por otra parte, muchos estudiantes acceden a la telesecundaria porque los antecede un hermano, un familiar o un pariente que ya ha cursado en este tipo de escuelas. La “tradición familiar”, como bien puede llamársele, puede deberse a la afinidad con el proyecto educativo de la telesecundaria. Los estudiantes han escogido esta escuela porque conocen su funcionamiento, la forma de operar del trabajo pedagógico y tienen conocimiento de las materias y recursos que se utilizan. Veamos algunos ejemplos:

Sí, mis hermanos allí estudiaron, dos de mis primas estudiaron en la telesecundaria y uno de mis hermanos no la terminó (María, Comalapa. Telesecundaria indígena).

Pues ya conocía poquito, porque se suponía que tenemos que ver la televisión, después leer el libro que se lleva en la escuela, después, si no se le entiende, el maestro es quien explica a los alumnos, ahorita es, o sea, es un poquito complicado, porque hay que estar atento a la clase, después atento al maestro, porque nos pone a leer y a trabajar y eso es muy difícil, luego trabajamos mucho que no hay tiempo de resolver todas las actividades que se tienen a veces porque llega el supervisor a darle pláticas a los maestros cuando tenemos las clases (Candelaria, Xalapa. Telesecundaria urbana).

Existen estudiantes que eligen estudiar en la telesecundaria por un familiar que ya estudió allí, lo cual les abre el panorama y les permite saber cuál es la forma de operar de la escuela para generar conocimientos en sus estudiantes. Es de esta forma que los estudiantes comparten el mismo espacio que les brinda su comunidad, y aprovechan las únicas oportunidades de estudio que la telesecundaria les ofrece, pues para ellos “optar por una segunda opción” les implica gastos de comida, traslado de varias horas hacia otra comunidad y tipo de escuela; cuando es evidente que los padres no poseen los recursos económicos para solventar estos gastos que la educación de sus hijos requiere a pesar de que lo deseen.

El caso de Lisbeth es diferente, ella manifestó no conocer el funcionamiento de este tipo de escuela, ya que los dos primeros años de su educación secundaria los cursó en la ciudad de México.

No, yo estudiaba en generales, en telesecundarias nunca, ésta es mi primera experiencia, yo estudiaba en generales, en telesecundarias nunca había estudiado. Yo estudié en una secundaria general, en la 105, que está en Cuautitlán Izcalli, Estado de México, y es diferente porque allá tenemos un maestro por cada materia y aquí un maestro por todas las materias y aparte la televisión que te explica las cosas que vemos en el libro (Lisbeth, Xalapa. Telesecundaria urbana).

Estas circunstancias hacen que los estudiantes se adapten, aprendan de ellas y aprecien las diferencias entre un tipo de escuela y otro.

Podemos acotar que la escuela telesecundaria es elegida por los estudiantes bajo las siguientes razones:

- Mantiene una cercanía entre la escuela y sus casas.
- Es económica, implica menos gastos.
- Es un lugar en donde se aprende mucho.
- Es un espacio en donde los alumnos se sienten bien.
- Ven a los docentes como padres “que guían y orientan.”
- Reciben guía y orientación de sus maestros.
- Los padres eligen la escuela en que deben estudiar los hijos y valoran la cercanía de la escuela.
- Es la primera opción que tienen los estudiantes de las comunidades.
- Es la única opción que brinda la comunidad.
- Los padres ofrecen a los estudiantes estudiar la secundaria.
- Existe un interés de los jóvenes por estudiar.
- Hay un reconocimiento a la obligatoriedad de la educación secundaria.
- Representa “un escalón más en la vida.”
- La telesecundaria les permite “ser alguien en la vida.”
- Los estudiantes “se sienten a gusto.”
- Atribuyen importancia a “saber o aprender cosas que les van a servir.”
- Perciben a la telesecundaria como única oportunidad de estudio, aunque para muchos estudiantes es “la mejor oportunidad en la vida”.

Reflexiones

Después de haber realizado el estudio con los alumnos de telesecundaria pertenecientes a diversas comunidades del estado de Veracruz con diferentes características socioeconómicas, se observó que los jóvenes estudiantes asisten a la telesecundaria específicamente de las comunidades de: Comalapa-Zongolica, Carrillo Puerto-Carrillo Puerto, Xalapa e Ixtaquilitla-Coscomatepec, porque pueden estar cerca de sus padres, lo que habla de la necesidad que tienen de sentirse cuidados y protegidos y permanecer en la comunidad, en segundo lugar, la telesecundaria se convierte en un espacio en que los jóvenes pueden tener amigos, convivir y aprender de los maestros cosas que les van a servir, y en tercer lugar, porque se convierte en un símbolo de progreso social y profesional denominándolo como “un escalón más en su vida”.

Actualmente los jóvenes estudiantes no desean sufrir como sus padres a quienes califican de “ignorantes” debido a que no estudiaron, ellos buscan al ir a la escuela a estudiar, ser diferentes y apoyar en el futuro a sus padres con su trabajo.

Existe una afinidad de los estudiantes hacia el proyecto educativo que los lleva a seleccionar su educación básica en la telesecundaria, pues muchos de los que en ella ingresan ya conocen su programa, su metodología de trabajo, tienen una “experiencia previa” debido a cierta tradición familiar en donde por lo menos alguien ha estudiado allí.

El apoyo moral de los padres hacia los hijos es un elemento importante de permanencia en la escuela telesecundaria, ya que los jóvenes se ven entusiasmados e interesados en seguir sus estudios. Toda comprensión, ayuda, compañía y cariño por sus padres funciona como elemento fundamental para la continuidad en los estudios. Partimos de la idea que a mayor escolaridad de los padres mayor atención e interés por sus hijos y seguridad de permanencia en la telesecundaria, por ello la apuesta a formar futuros egresados preparados.

De manera significativa se percibe a la telesecundaria como el lugar en donde se aprenden cosas útiles para trabajar y defenderse en la vida, hay mucho trabajo, coordinado por el maestro, el televisor, y los libros como material didáctico para generar eficientes procesos de enseñanza aprendizaje. En su mayoría, los estudiantes se encuentran interesados por concluir su educación secundaria, continuar con sus estudios o trabajar para ayudar a los padres en cualquier actividad (el campo o cuestiones domésticas), pues la escuela les otorga los conocimientos necesarios “que les van a servir”.

La mayoría de las escuelas telesecundarias son muy homogéneas, al igual que sus estudiantes quienes comparten las mismas ideologías por estudiar en este tipo de escuelas. Para su mejor funcionamiento se requiere de políticas que apoyen a esta modalidad educativa a tener mejores condiciones, tomando en consideración que cada telesecundaria muestra sus peculiaridades de marginalidad. Se requiere también que la educación telesecundaria sea vista como el espacio educativo que tiende a la formación de gente preparada, capaz, con conocimientos útiles. La telesecundaria es una organización que aprende de sí misma, de sus experiencias y de las necesidades de sus estudiantes quienes desean “ser alguien en la vida”.

Bibliografía

Secretaría de Educación Pública, *Principales cifras ciclo escolar 2008-2009*, México, SEP. Consultado el 24 de julio de 2016, http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2008_2009.pdf

Coordinador

Jeysira Jaqueline Dorantes Carrión / jedorantes@uv.mx; jeysira@hotmail.com

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México.
Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana (CEGUV).
Facultad de Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA)
Centro de Estudios de Opinión y Análisis UV
Doctorado en Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana (UV) del (CIIES).

Autores

Dr. Brandley A. Levinson / brlevins@indiana.edu

(Ph.D) en Antropología por The University of North Carolina-Chapel Hill, EEUU.
Indiana University

Dr. Miguel Ángel Casillas Alvarado/ mcasillas@uv.mx

Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París.
Centro de Investigación en Innovación e Investigación Educativa (CIIES-UV).
Universidad Veracruzana.

Dr. Juan Carlos Ortega / juaortega@uv.mx

Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana.
Centro de Investigación en Innovación e Investigación Educativa (CIIES-UV).
Universidad Veracruzana.

Mtra. Rebeca Reynoso Angulo / rreynoso@inne.edu.mx

Mtra. en Ciencias por el COLMEX Colegio de México con Especialidad en Educación por el Departamento de Investigación Educativa (CINVESTAV-IPN).
Directora del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
Estado de Morelos.

Mtra. Elvia Dolores Castillo / elviacastillo@prodigy.net.mx

Doctor en Investigación Educativa con Enfoque Cognitivo por la Universidad de Educación a Distancia de Madrid (UNED-Madrid).
Facultad de Pedagogía. Región Xalapa.
Universidad Veracruzana.

Lic. Héctor Manuel Velázquez Barradas /cecyltev.velazquez@gmail.com

Docente de educación primaria en la Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.
Facultad de Pedagogía. Región Xalapa.
Universidad Veracruzana.

Lic. Marco Alejandro Martínez Casiano / marco.casiamo@gmail.com

Docente de educación secundaria en la Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.

Facultad de Pedagogía. Región Xalapa.

Universidad Veracruzana.

Dra. Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión / jeysira@hotmail.com, jedorantes@uv.mx

Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana (CEGUV).

Universidad Veracruzana.

Dr. Francisco Sánchez Herrera / fsanchezh25@gmail.com

Doctor en Historia y Estudios Regionales por la Universidad Veracruzana.

Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.

Mtro. Joaquín Miranda Portilla / joaquinmيران@hotmail.com

Licenciatura en Educación Primaria y Escuelas Multigrado

Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.

Dr. Jorge Vaca Uribe / jvaca@uv.mx.

Doctor en Psicología Cognitiva por la Universidad de Lyon Francia.

Universidad Veracruzana.

Mtro. Ricardo Teodoro Alejándrez / ricardo111@hotmail.com

Maestro en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana.

Dra. Amanda Cano Ruíz / mandy_caru@hotmail.com

Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana

Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". (BENV) .

Mtra. Magdalena Flores Márquez / malenafloresm@outlook.com

Maestra en Metodología de la Investigación en la Educación Superior del Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, A. C. (ICEST). Campus Veracruz, Ver.

Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". (BENV).

Centro de Actualización del Magisterio (CAM).

Dr. Genaro Aguirre Aguilar / geaguirre@uv.mx

Doctor en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales por la Universidad de Granada.

Miembro de la Junta de Gobierno de la UV.

Universidad Veracruzana.

Dr. Violeta Denis Jiménez Lobatos / violetadji@gmail.com

Doctor en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

Secundaria Técnica Industrial No. 97 de Xalapa, Veracruz

Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.

Mtra. Oliva Adela Rosales Rodríguez †

Maestra en Ciencias Educativas por la Universidad Autónoma de Baja California