



Universidad Veracruzana



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

**La interculturalidad como eje transversal en el
currículum de telesecundaria**

-Tesis de maestría-

Que para obtener el grado de
Maestra en Investigación Educativa

Presenta

Lic. Maike Kreisel

Directora

Dra. Yolanda Jiménez Naranjo

Xalapa, Ver.

Noviembre 2012

Esta tesis se realizó con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) mediante el programa de becas para posgrado.

Agradecimientos

Al director, a los docentes, los alumnos y el personal de la telesecundaria en la que se realizó este trabajo de investigación; por su apoyo generoso, el tiempo dedicado y todos los aprendizajes que obtuve gracias a su disposición para compartirme sus experiencias y sus reflexiones. Gracias por su calidad humana, su amistad y los espacios de convivencia compartidos.

A los docentes del Instituto de Investigaciones en Educación que me guiaron y acompañaron en mi proceso de formación; especialmente a mi directora de tesis, la Dra. Yolanda Jiménez Naranjo, por su apoyo, su paciencia y su personal estilo de dirección que se convirtió en una fuente importante de aprendizajes.

A mis lectores a lo largo del proceso de elaboración de tesis, por sus observaciones y aportaciones que enriquecieron mi trabajo.

A mi familia, y especialmente a mis padres, mi tía Ute, mi abuela Ilse y mi tío Dieter, por su apoyo incondicional a pesar de las distancias y las adversidades.

Tabla de contenido

Lista de abreviaturas	7
Lista de mapas, tablas e ilustraciones	8
Lista de anexos	9
Introducción	10
Capítulo I: La educación intercultural y la atención a la diversidad en la educación básica – reformas y problemáticas	14
1.1. Planteamiento del problema.....	14
1.2. Preguntas de investigación.....	18
Capítulo II: La educación secundaria en México y en Veracruz – el marco en el que se inserta la telesecundaria Carlos Fuentes	19
2.1. La educación secundaria en México – una breve reseña histórica	19
2.2. La telesecundaria – una modalidad educativa para ampliar el acceso a la educación secundaria.....	21
2.3. La educación secundaria y la modalidad de telesecundaria en el estado de Veracruz.....	24
2.4. La telesecundaria Carlos Fuentes	26
Capítulo III: Marco metodológico	30
3.1. El enfoque etnográfico	30
3.2. Técnicas de investigación.....	33
3.3. Instrumentos	34
3.4. Instrumentos aplicados	35
3.5. Muestreo – los sujetos de la investigación	36
3.6. Concepción del análisis	37
3.7. Validación – la triangulación	38
Capítulo IV: Referentes teóricos	40
4.1. El currículum – orientaciones teóricas	40
4.2. Una aproximación conceptual: cultura, identidad y currículum.....	49
4.2.1. Cultura	50
4.2.2. La noción de identidades como procesos	53
4.3. Atención a la diversidad, educación intercultural y constructivismo pedagógico – un marco de referencia para el análisis	54
4.3.1. La diversidad y su atención en la escuela – enfoques en contraste	55
4.3.2. Interculturalidad y educación intercultural.....	57
4.3.3. La pluralidad epistemológica	59
4.3.4. El constructivismo pedagógico.....	62

4.3.5. La transposición didáctica de Chevallard.....	64
Capítulo V: Desde los discursos a las prácticas: resignificaciones del enfoque transversal intercultural en los niveles de concreción curricular	66
5.1. Primer nivel de concreción curricular: Los discursos institucionales de la interculturalidad y la atención a la diversidad – miradas encontradas	66
5.1.1. La Reforma de Educación Secundaria 2006 – breve introducción a su proceso	67
5.1.1.1. Los planteamientos de la educación intercultural y de la atención a la diversidad de la Reforma de Educación Secundaria	70
5.1.1.2. Atención a la diversidad y educación intercultural – breve revisión conceptual de la RES 2006	73
5.1.2. La CGEIB y el enfoque intercultural.....	75
5.1.2.1. El enfoque intercultural y el proceso de las reformas educativas – reflexiones desde los actores de la CGEIB	77
5.1.2.2. Concepciones para la construcción de un currículum intercultural – la visión de la CGEIB.....	79
5.1.2.3. La CGEIB y la articulación del enfoque intercultural en el plan de estudios de la RES 2006.....	87
5.1.3. USAER – agente institucional para el fomento de la atención a la diversidad	96
5.1.4. Visiones institucionales en contraste – breve reseña del primer nivel de concreción curricular	105
5.2. Segundo nivel de concreción curricular: Resignificaciones del enfoque intercultural y de la atención a la diversidad en la mediación entre sistema y centro educativo – los cursos de formación docente y el papel de la supervisión escolar.....	106
5.2.1. La supervisión escolar como instancia institucional mediadora en telesecundaria: incidencias de la formación docente y de la revisión de la práctica	107
5.2.1.1. La incidencia del enfoque intercultural y de la atención a la diversidad en los procesos de mediación académica de la supervisión escolar	109
5.2.2. El curso de Desarrollo de Competencias para la Atención a la Diversidad en y desde la Escuela – formación docente y resignificaciones del enfoque intercultural	116
5.2.3. Otros agentes de formación para la diversidad en el escenario de la telesecundaria Carlos Fuente	130
5.2.4. Mediaciones del enfoque intercultural en la formación continua de los docentes	132
5.2.5. La trayectoria docente como proceso formativo. Su incidencia en la práctica.....	136
5.2.6. Factores de la mediación institucional para una educación de calidad y su incidencia en la resignificación y apropiación del enfoque intercultural a nivel escolar	146
5.2.6.1. Los espacios para la gestión escolar y la cooperación docente	147
5.2.6.2. ENLACE como instrumento de mediación institucional	149
5.2.6.3. Factores estructurales y políticos que inciden en la mediación de las innovaciones educativas institucionales.....	151
5.3. Tercer nivel de concreción curricular: Percepciones docentes y práctica educativa en telesecundaria – articulaciones del eje transversal intercultural y la atención a la diversidad.....	155

5.3.1. La telesecundaria como actor institucional – discursos sobre la diversidad y su atención en el marco escolar.....	155
5.3.1.1. La telesecundaria Carlos Fuentes – rasgos identitarios de un centro escolar frente a la diversidad.....	155
5.3.1.2. Diversidades en la telesecundaria – percepciones docentes	158
5.3.1.3. Concepciones docentes – la interculturalidad y la educación intercultural en el discurso de los maestros de la telesecundaria	169
5.3.1.4. Obstáculos institucionales para la atención a la diversidad desde la percepción de los docentes ...	174
5.3.2. Práctica áulica – resignificaciones del enfoque intercultural en las interacciones de docentes y alumnos	180
5.3.2.1. Las asignaturas, los libros de texto y sus contenidos como medios para la transferencia del enfoque transversal intercultural – resignificaciones en la práctica	180
5.3.2.2. Aproximaciones didáctico-metodológicas y la articulación del enfoque intercultural.....	205
5.3.2.3. A modo de reflexión – rearticulaciones y confrontaciones del eje intercultural en la práctica	225
5.3.3. Las resignificaciones de la participación escolar como dimensión del enfoque intercultural – aspectos clandestinos	228
5.3.3.1. Padres de familia y comunidad como actores escolares – niveles de participación y ausencias como elementos para la resignificación del enfoque intercultural.	230
5.3.3.2. La participación de los alumnos de la telesecundaria.....	240
Capítulo VI: Niveles de concreción y reforma educativa: tensiones conceptuales en torno a la interculturalidad	248
6.1. La RES y el enfoque intercultural	249
6.2. La CGEIB y la perspectiva crítica de la interculturalidad.....	250
6.3. Las resignificaciones emergentes del enfoque transversal intercultural.....	255
6.3.1. Las resignificaciones de la interculturalidad – las emergencias en la mediación institucional	255
6.3.2. El contexto escolar: la incidencia de las necesidades concretas en la resignificación de la atención a la diversidad	259
Conclusiones	263
Referencias bibliográficas.....	276
ANEXOS	

Lista de abreviaturas

ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ATP	Asesor Técnico-Pedagógico
BENV	Benemérita Escuela Normal de Veracruz “Enrique C. Rébsamen”
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONEVyT	Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo
DCADE	Desarrollo de Competencias para la Atención a la Diversidad en y desde la Escuela
DEE	Dirección de Educación Especial
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
ILCE	Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
MASEE	Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PISA	Program for International Student Assessment
RES	Reforma de Educación Secundaria
RIEB	Reforma Integral de Educación Básica
SEB	Secretaría de Educación Básica
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEV	Secretaría de Educación de Veracruz
USAER	Unidad de Servicio para la Atención en Escuelas Regulares

Lista de mapas, tablas e ilustraciones

Tabla 1	Número de planteles y matrícula de modalidades de educación secundaria, nivel nacional, 2011	23
Tabla 2	Telesecundarias en el estado de Veracruz (2011-2012)	24
Tabla 3	Planteles de educación secundaria por modalidad en el estado de Veracruz (2011-2012)	25
Gráfica 1	Niveles de concreción curricular (Ander-Egg)	46
Mapa 1	Ubicación de Tlalnelhuayocan	26
Foto 1	Vista panorámica de la colonia Úrsulo Galván	27
Foto 2	La calle Dos Pinos	28
Foto 3	Cartel del día internacional de las personas con discapacidad	131
Foto 4	Dibujo no discriminación 1	185
Foto 5	Dibujo no discriminación 2	185
Foto 6	Dibujo no discriminación 3	186
Foto 7	Cartel del grafiti de los Derechos Humanos	193
Foto 8	Construcción de las rampas	220
Foto 9	Sesión demostrativa primer grado	236
Foto 10	Baile - convivio de diciembre	245

Lista de Anexos

Anexo 1	Guía de entrevista a alumnos
Anexo 2	Guía de entrevista a docentes
Anexo 3	Guía de observación Supervisión

Introducción

El centro de interés de esta tesis de maestría es conocer cómo se articula en la práctica educativa de una telesecundaria del estado de Veracruz el enfoque intercultural de la Reforma Educativa de Secundaria (RES) del año 2006, al reflejar ésta como primer nivel en la educación básica el nuevo enfoque de la “educación intercultural para todos” promovido desde la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), instituida como dependencia de la Secretaría de Educación Pública en el año 2001. En este contexto, considerando los posicionamientos institucionales, esta investigación se enfocó en el análisis de las resignificaciones del enfoque transversal intercultural del currículum en telesecundaria, para conocer cuál ha sido el proceso de reinterpretación del enfoque a lo largo de ciertos niveles de concreción curricular, cuáles son los actores pero también factores estructurales y prácticos que inciden en las resignificaciones, y cuáles son las estrategias empleadas en telesecundaria para la atención a la diversidad y cómo se incorpora a ellas el enfoque de la Reforma de Educación Secundaria. Ocupan un papel central los actores del centro educativo escenario de esta investigación, sus percepciones, experiencias y acciones, a partir de sus propios procesos de formación, su papel en el marco de determinadas condiciones del sistema educativo y frente a las necesidades de la realidad escolar y de un contexto concreto.

En la elección del escenario para el trabajo de campo, se optó por la modalidad de telesecundaria como significativa para la atención de este nivel educativo en el estado de Veracruz, como uno de los estados pioneros en la introducción del modelo y con alta cobertura en esta misma modalidad en todo su territorio. Se enfocó la mirada de esta investigación en los procesos de formación de un alumnado heterogéneo y, al situarse la escuela en cercanía a la capital del estado, no perteneciente a una zona indígena, nos aproximamos a la perspectiva de la educación intercultural para toda población estudiantil, y no, únicamente indígena.

Para abordar este escenario, se eligió el enfoque etnográfico y un proceso de investigación en el cual lo inductivo, lo emergente del campo, tuviera un papel importante. Se partió de algunos referentes iniciales, pero sobre todo de la inmersión en el contexto escolar y en la práctica educativa de la telesecundaria. A partir de estas primeras interacciones se configuró el proceso de recolección de datos, el diseño de los instrumentos y la selección de informantes, y se estableció una relación dialéctica entre el análisis de los datos y la recolección en el campo, en un proceso de aproximaciones sucesivas. En

este sentido, se parte de una perspectiva hermenéutica, al buscar recuperar e interpretar por medio de un proceso dialógico los significados construidos por los actores en sus prácticas e interacciones cotidianas, en un contexto concreto. La interpretación de los datos, para la cual se toman en cuenta la subjetividad y la intersubjetividad que en los procesos de significación juegan un papel importante, se buscó reflejar en una descripción analítica que en el presente documento se presenta.

Aquí me interesó conocer cuál es el enfoque acerca de la interculturalidad que ha promovido la CGEIB y cómo éste se ha articulado en la RES, tanto en el plan de estudios, las asignaturas, como también en los libros de texto. Esto, específicamente considerando los procesos de transferencia del enfoque intercultural de la reforma para su implementación en la práctica de los centros educativos.

A partir de las entrevistas realizadas a dos funcionarios de la CGEIB se vislumbró un posicionamiento centrado en la reivindicación de los derechos de los pueblos originarios de México - un concepto relevante en este contexto sería la justicia curricular (Torres, 2010) - , para lo cual es necesario tomar en cuenta la pluralidad epistemológica que caracteriza las culturas que habitan en el país, fomentando un diálogo de saberes. Además, se propone el concepto de la transversalidad en relación a lo intercultural, en diferentes niveles, abarcando lo didáctico, lo político y lo curricular. Se articula una apuesta por la innovación educativa desde abajo, aportando las propuestas innovadoras locales al currículum a nivel nacional.

Busqué conocer cómo se reflejan estos planteamientos en la RES 2006 y cómo son resignificados, mediados por la formación docente, en la práctica educativa.

En términos teóricos, se partió de referentes con los que se dialogó a lo largo del proceso, que se enfocan a un concepto del currículum que toma en cuenta su historicidad, su carácter procesual y sus continuas rearticulaciones en la práctica, las cuales también conllevan emergencias y resignificaciones de los contenidos curriculares. Para el análisis, se recurrió a la concepción de diferentes niveles de concreción en el proceso curricular, además de abordar el concepto de la transversalidad curricular, central para el análisis del enfoque intercultural.

Siendo el tema de interés la educación intercultural, se retomaron conceptos relacionados, tales como la cultura, la interculturalidad y la identidad, recurriendo a perspectivas de la antropología simbólica e interpretativa, pero también a algunos referentes del constructivismo sociológico. En relación al enfoque pedagógico, se recurrió al constructivismo pedagógico y a los planteamientos de Chevallard respecto a la transposición didáctica.

Las preguntas que orientaron esta investigación son las siguientes:

Pregunta de Investigación

¿Cómo se resignifica la interculturalidad como eje transversal del currículum en telesecundaria en diferentes niveles de concreción curricular?

Preguntas específicas:

¿Qué acciones y actitudes de los docentes y alumnos inciden en el desarrollo del eje transversal intercultural, en atención a la diversidad?

- ¿Cuál es la formación de los docentes en términos de atención a la diversidad, y cómo influye esta formación en su práctica docente?
- ¿Cuál es la visión institucional de las escuelas respecto a la interculturalidad, y cuáles estrategias y acciones se emplean a nivel institucional en atención a la diversidad?

En cuanto al capitulo de esta tesis, se presentan el marco y el análisis en siete capítulos, de los cuáles el primero aborda el planteamiento del problema, considerando las implicaciones de la Reforma de Educación Secundaria (RES), al plantear un enfoque intercultural transversal para la educación mexicana, y en específico, para las escuelas telesecundarias de México. Se presenta una breve revisión de las políticas públicas respecto a la interculturalidad y la reivindicación de los pueblos originarios que dieron origen a la propuesta de la “educación intercultural para todos” (CGEIB) y se introducen las preguntas de investigación que orientan esta tesis. El segundo capítulo presenta el marco contextual de esta investigación; abarca una breve reseña de la historia de la educación secundaria en México, las características de la modalidad de telesecundaria, la educación secundaria en el estado de Veracruz y el contexto concreto de la escuela en la que se realizó esta investigación.

En el tercer capítulo, se presenta el marco metodológico, basado en un enfoque etnográfico, principalmente inductivo, bajo el cual fue llevado a cabo esta investigación. Se plantean las perspectivas epistemológicas de su concepción, basadas en la idea de buscar recuperar, a través del proceso de trabajo de campo, los significados construidos por los actores educativos en la interacción cotidiana. De acuerdo a estos planteamientos, se presentan las técnicas e instrumentos empleados, los cuales fueron básicamente la observación participante y la entrevista semi-estructurada, cuyas guías fueron construidas a partir de la primera inmersión en el campo. Además, se presentan el muestreo y el enfoque utilizado para el análisis de los datos, en el cual se buscó partir de manera dialógica de los datos generados en el trabajo de campo y la construcción del análisis.

El cuarto capítulo expone los referentes teóricos que dieron orientación a este trabajo, pero que fueron reconstruidos a lo largo del proceso de investigación, en diálogo con las aportaciones emergentes desde el campo, desde el diálogo permanente con la realidad y los datos arrojados, como sugiere la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967). Se articula aquí una aproximación al concepto central del currículum, como producto histórico y social, y a los niveles de concreción por medio de los cuales es resignificado en el proceso de su implementación. Otro aspecto relevante a revisar es la transversalidad curricular, partiendo del supuesto del enfoque intercultural como eje transversal del currículum de la Reforma de Educación Secundaria; se presentan algunos fundamentos teóricos acerca de las implicaciones de la transversalidad curricular que brindarán elementos para el análisis de las resignificaciones del enfoque intercultural. Se abordan además los conceptos fundamentales de cultura, identidad y educación intercultural; se diferencia entre los conceptos de diversidad, atención a la diversidad e interculturalidad, para conformar un marco de referentes para el análisis las resignificaciones del eje transversal intercultural en la interpretación de los datos empíricos.

Con el quinto capítulo, se introduce el análisis de los datos y se estructura en sí en tres niveles de concreción curricular, a lo largo de los cuales se describen los procesos de transferencia y resignificaciones del enfoque intercultural transversal, desde lo institucional hasta la práctica educativa de la telesecundaria que fue escenario del presente estudio. Aquí se retoman, a través del material empírico, las miradas de los actores y los significados atribuidos por ellos a las implicaciones de la diversidad cultural para la educación, la integración de las temáticas a planes y programas, tanto como los discursos de la práctica respecto a las atenciones que se brindan en el aula. También se aborda, la práctica educativa y la articulación de las resignificaciones de la interculturalidad en las interacciones de los actores, y a partir de los materiales educativos, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El sexto capítulo presenta un análisis de las resignificaciones del enfoque intercultural en los diferentes niveles de concreción y se esbozan las emergencias que en este proceso se articulan en la práctica e interacción de los actores de la telesecundaria.

Capítulo I: La educación intercultural y la atención a la diversidad en la educación básica – reformas y problemáticas.

1.1. Planteamiento del problema

Esta investigación se centró en conocer el proceso de transferencia y las resignificaciones sucesivas del enfoque intercultural de la Reforma de Educación Secundaria (RES) del 2006, desde los agentes institucionales, las implicaciones curriculares, la concepción de plan y programas, hasta integrarse al quehacer educativo cotidiano de una telesecundaria suburbana del estado de Veracruz, donde se buscó conocer cómo se articula el enfoque intercultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la interacción de los actores educativos.

Hasta la instauración de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), cuyo primer paso fue la implementación de la reforma de Preescolar en el año 2004, en la cual se comenzaron a promover “el reconocimiento, la valoración de la diversidad cultural y el diálogo intercultural” (SEP, 2004, p.21) a nivel nacional con una mirada transversal (Rodríguez, 2005, p.6), seguido por la RES en el año 2006, los programas oficiales de educación bilingüe intercultural en México se implementaban en el marco del subsistema de educación indígena, encabezado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), y se dirigían principalmente a escuelas primarias y preescolares en zonas rurales donde la población es indígena y monolingüe o bilingüe en lengua originaria y castellano. Dietz y Mateos (2010b) constatan que en el marco del proceso de concepción e implementación de la RIEB, la educación intercultural se instituye como enfoque para todo el sistema; característica que se retoma para esta investigación como transversalidad curricular, parte de la innovación que representa el enfoque:

La correspondiente 'educación intercultural para todos', acuñada por Schmelkes (2003), consiste en aplicar la interculturalidad a todo el sistema educativo, no solamente el subsistema intercultural y bilingüe, y en todos los niveles educativos, no únicamente en la educación preescolar y primaria. (Dietz y Mateos, 2010b, p.157-158)

En escuelas generales, y para el nivel de secundaria, técnicas, generales y la modalidad de telesecundaria, se ha implementado un currículum nacional único que, hasta la reforma, no tomaba en cuenta la diversidad cultural y lingüística presente a través de la población indígena en movimiento o asentada en las ciudades, ni la formación de alumnos y docentes en general para una sociedad más justa, pensada críticamente desde las relaciones y también conflictos interculturales, es decir, a partir de la integración plural e históricamente asimétrica y excluyente de la población mexicana.

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, encabezada entonces por Sylvia Schmelkes, comenzó a partir del 2001 a atender las demandas de los pueblos originarios y sus movimientos, fortalecidos a partir de 1994, pero también de académicos e intelectuales de la sociedad mexicana, respecto a la necesidad urgente de tomar en cuenta las características socioculturales e identitarias del país en la formación para toda la población, como parte de una reconfiguración social y estructural más amplia. Así, Maldonado (2005) observa, en concordancia con los esfuerzos conceptuales de elaboración curricular y de negociaciones institucionales en proceso de la CGEIB, que lo adecuado sería “extender la propuesta [de educación intercultural] a todo el sistema educativo, no sólo a la educación indígena. (...) Este modelo sólo es posible si se implementa en todo el sistema educativo, pues se trata de un diálogo entre culturas” (p.11).

En el contexto más amplio de las políticas públicas, resulta además pertinente mencionar los planteamientos de gobiernos de diferentes naciones, además de instituciones como la UNESCO y UNICEF a nivel transnacional (Mateos, 2010, p.112), que en los últimos decenios han comenzado a reformar sus visiones, incorporando discursos de la interculturalidad, de la integración e inclusión educativa, a partir de los movimientos migratorios y reconfiguraciones sociales y políticas de los estados-nación. Esto, incluso desde el mismo marco del proyecto económico neoliberal y globalizador, en el que el desarrollo de competencias para la interculturalidad se ha convertido en una cuestión emergente. Sin profundizar aquí en los matices de las conceptualizaciones de la interculturalidad, baste constatar que se convierte en un interés y una exigencia para México asumir la perspectiva intercultural como parte de sus políticas sociales y educativas.

En México, a partir de la RES y en el proceso de reformas que culminan con la RIEB en el año 2011, una de las finalidades del plan de estudios de la educación básica es “ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria que favorezca el desarrollo del individuo y de su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe” (SEP/SEB, 2006a, p.7). Este giro en el sistema educativo va conforme con lo articulado en la reforma del artículo 2º constitucional del año 2001 que reconoce la “composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” y “el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art.2º), lo cual, de acuerdo a la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) por México, también conlleva el derecho a la definición de sus propias instituciones educativas (OIT, 1989, Art. 7º).

El reconocimiento e institución de la “educación intercultural para todos” marca un hito en la

historia de la educación mexicana, y de esta manera responde también, hasta cierto punto, a los movimientos indígenas de las últimas décadas, a partir del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994. Sin embargo, al concluir con la primera fase de implementación por medio de la RES 2009 y al encontrarse en vías de actualización por la presente puesta en marcha con la RIEB 2011, falta detenerse y analizar cómo estas propuestas han sido aterrizadas y resignificadas en las diversas realidades del país, cómo se manifiestan sus resultados en la formación docente, en las labores académicas y en la práctica educativa de los centros escolares.

En el ámbito específico de la educación secundaria, que es el centro de interés de esta investigación, resulta importante explorar a mayor profundidad cómo el enfoque intercultural transversal se ha traducido en las experiencias de aprendizaje en las diferentes asignaturas y cómo ha impactado el quehacer cotidiano de las escuelas. De especial interés para este estudio fue la resignificación del eje intercultural, integrado a partir del año 2006 al currículum de educación secundaria, en la modalidad concreta de la telesecundaria, siendo esta última un modelo educativo que comenzó a ser implementado a partir de 1968 en el país para dar atención a zonas marginadas del país y de esta manera, alcanzar una mayor cobertura para el nivel educativo.

Algunos académicos e investigadores del contexto mexicano han constatado, a lo largo del camino recorrido desde el año 2001, que la educación intercultural en México aún sigue enfocada más a la preservación de las lenguas y culturas indígenas que al fomento de la interculturalidad en toda la población (Mateos, 2009, p.2). La presente investigación, con el fin de esclarecer esta cuestión, buscó profundizar en la práctica de una escuela que atiende una población heterogénea, mas no indígena, de un contexto suburbano, a partir de los programas y libros de texto del 2006 y después de casi 6 años de experiencia de trabajar con esta propuesta que incorpora la perspectiva de la interculturalidad.

Se plantean en el presente documento los resultados de la investigación, tomando en cuenta las transformaciones actuales, con el Acuerdo 592 como fundamento de la RIEB 2011, a partir del cual se amplía, por una parte, la mirada hacia una propuesta de educación inclusiva para toda la educación básica, y por otra, se focaliza la atención en el subsistema de educación indígena al incorporar su propuesta por primera vez en la historia al currículum nacional de educación básica.

Un aspecto importante a recalcar aquí es la mirada problematizadora desde la cual se enfocó este proceso de investigación, analizando de manera crítica la conceptualización y resignificación de la interculturalidad en los distintos eslabones del sistema educativo que determinan la articulación de los procesos curriculares. Dietz y Mateos observan que de acuerdo a la reforma, “la interculturalidad se

entiende como una competencia armónica, dialógica y abierta, mientras que el conflicto como elemento consustancial de cualquier relación intercultural asimétrica se tiende a invisibilizar” (Dietz y Mateos, 2010b, p.159). Esta investigación buscó comprender las resignificaciones y sus vías para el caso de telesecundaria, para conocer la articulación del enfoque intercultural transversal en la realidad y experiencia de educadores y educandos, retomando esta perspectiva crítica para su análisis.

1.2. Preguntas de Investigación

Pregunta de Investigación

¿Cómo se resignifica la interculturalidad como eje transversal del currículum de telesecundaria en diferentes niveles de concreción curricular?

Preguntas específicas:

- ¿Qué acciones y actitudes de los docentes y alumnos inciden en el desarrollo del eje transversal intercultural, en atención a la diversidad?
- ¿Cuál es la formación de los docentes en términos de atención a la diversidad, y cómo influye esta formación en su práctica docente?
- ¿Cuál es la visión institucional de las escuelas respecto a la interculturalidad, y cuáles estrategias y acciones se emplean a nivel institucional en atención a la diversidad?

Capítulo II: La educación secundaria en México y en Veracruz – el marco en el que se inserta la telesecundaria Carlos Fuentes

2.1. La educación secundaria en México – una breve reseña histórica

En el año 1925, Plutarco Elías Calles firmó dos decretos presidenciales por medio de los cuales la Secretaría de Educación Pública, encabezada en aquel momento por J. Manuel Puig Casaraut, fue autorizada para crear escuelas secundarias; con el comienzo del año 1926, entra en función la Dirección de Educación Secundaria (SEP, 1986, p. 12).

Durante su historia, la escuela secundaria mexicana pasó por una serie de reformas, generalmente relacionadas a los planes sexenales de la nación. “Conviene apuntar desde ahora que los planes y programas de las escuelas se han reformado en 1932, 1936, 1941, 1945, 1947, 1953, 1956, 1960 y 1975 con el objeto de apoyar su eficacia pedagógica” (SEP, 1986, p.13). Las reformas más recientes, fueron la del año 1993, la Reforma de Educación Secundaria del año 2006 y finalmente, la Reforma de Educación Básica del año 2011.

Los objetivos de la educación secundaria en el momento de su creación en 1925 buscaron “elevar el nivel medio de todas las clases sociales, para hacer posible un régimen constitucional positivamente democrático”, “integrar y desarrollar nuestra nacionalidad” y “establecer escuelas diferenciadas, variadas en posibilidades educativas, flexibles en sus sistemas y con diversas salidas hacia diferentes campos de actividades futuras” (SEP, 1986, p. 12). También se establecieron una serie de finalidades, entre las que destaco aquí las referentes al desarrollo del individuo, la formación del ciudadano como “fortalecimiento del sentido de la nacionalidad y del nacionalismo” y la democratización de la escuela (SEP, 1986, p. 13).

Bajo el gobierno de Lázaro Cárdenas, la secundaria adquirió un nuevo enfoque dirigido hacia las clases trabajadoras, en el marco del proyecto de educación socialista. Posteriormente, de 1950 a 1952, la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza estudió los problemas que presentó el sistema de educación secundaria, con el fin de tomar medidas para una mejora. Las reformas que resultaron de este proceso, se centraron en reducir la carga académica, dar flexibilidad a la planeación didáctica de acuerdo a las necesidades regionales, y se enfocaron en la capacitación técnica de los alumnos (Garrido, 2008, p.90).

El nuevo plan de la reforma del año 1960 buscó, entre otros aspectos, la formación cívica y

democrática para todos los alumnos de enseñanza secundaria, pero también enfatizó la “formación unidireccional en las actividades tecnológicas (...) con el fin de que [el alumno] logre un aprendizaje o una capacitación realmente productiva en el mercado ocupacional” (SEP, 1986, p. 14).

En la Resolución de Chetumal en 1974 llama la atención el planteamiento de sus objetivos, los cuales contemplan la instauración de “mecanismos de movilidad y transformación hacia modos de convivencia más dignos y justos entre personas y naciones”; en consecuencia, se modifican los planes y programas, “con el fin de lograr una sociedad más justa” (SEP, 1986, p.15), al mismo tiempo que se incorporaron adecuaciones referentes a los avances tecnológicos del momento (SEP, 1986, p.15).

En los años 1989 a 1994, el Estado mexicano implementó el *Programa para la Modernización Educativa*. Como resultado, se firmó en 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), por medio del cual se modificó el día 5 de marzo de 1993 el Artículo Tercero Constitucional y se emitió la Ley General de Educación el 13 de julio de 1993, en la cual se incluyó la educación secundaria como parte de la educación básica (SEP/SEB, 2009, p.10). A través de políticas de descentralización educativa, se transfirieron “los servicios de educación básica a los gobiernos estatales, la reformulación de planes y programas para primaria y secundaria, y la creación de programas de actualización magisterial” (SEP/SEB, 2009, p.10). En el marco de esta reorganización del sistema educativo, “la SEP publicó un nuevo plan y programas de estudio para secundaria que incluyeron cambios significativos en enfoques, metodología y contenidos” (SEP/SEB, 2009, p.10).

La reforma de interés de esta investigación es la reforma del año 2006 que aplicó para las tres modalidades de educación secundaria, general, técnica y telesecundaria, y que buscó subsanar los errores del plan 1993, entre otros, la sobrecarga de asignaturas. Se introdujo el enfoque de competencias, y lo que es central en esta investigación, la dimensión de la atención a la diversidad con enfoque intercultural.

En el marco de la reforma más reciente, la RIEB del año 2011 que abarca toda la educación básica, se conserva tanto el enfoque por competencias como la mirada hacia la atención a la diversidad; sin embargo, ésta se articula ahora en términos de la educación inclusiva, como principio pedagógico 1.8. del plan de estudios (SEP/SEB, 2011b, p.35), considerando como parte de esta nueva mirada el “instrumentar relaciones interculturales” en aras de la equidad social (SEP/SEB, 2011b, p.35). Esta reforma busca la articulación entre niveles educativos, preescolar, primaria y secundaria.

2.2. La telesecundaria – una modalidad educativa para ampliar el acceso a la educación secundaria

Las modalidades a nivel de educación secundaria pública en México consisten en las Secundarias Generales, Secundarias Técnicas y Telesecundarias, las cuales se manejan en dos niveles, los subsistemas federal y estatal (SEV, 2007, p.14). A continuación, revisaré brevemente la historia de la telesecundaria en México, sus objetivos y sus alcances.

Las telesecundarias mexicanas se crearon a partir del año 1964, en el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970). Esta modalidad educativa se creó para “abatir el rezago de la educación secundaria en comunidades rurales, indígenas y semi-urbanas, por medio de una señal de televisión” (SEP/SEB, 2009, p.7). Se planteó el uso de los medios masivos de comunicación para la educación, con el fin de llegar a localidades alejadas, para las cuales sería costosa y difícil la introducción de escuelas regulares. De esta manera, se concibió un plan de estudios basado en la metodología concreta de clases televisadas, recibidas por medio de una antena satelital, y procesos de aprendizaje guiados por un docente.

“En 1966 se trabajó, de manera experimental, un proyecto de alfabetización y educación básica, mismo que dispuso las condiciones para que en 1968 se transmitiera, por un circuito abierto de televisión, el primer modelo de Telesecundaria con validez oficial” (SEP/SEB, 2009, p.7). En este primer momento, la señal se transmitió a ocho estados de la República, entre ellos el estado de Veracruz.

En el ciclo escolar 1970-1971, la telesecundaria atendió únicamente al 2.99% de la matrícula total de educación secundaria en el país. En el ciclo de 1989-1990, se alcanzó ya el 10.61%, lo cual indica un crecimiento considerable (SEP/SEB, 2009, pp.7-8). Diez años después, este porcentaje se elevó a los 19.02% (SEP/SEB, 2009, p.9).

En el marco del Programa para la Modernización Educativa implementado de 1989 a 1994, “se revisaron las características y se elaboró una nueva orientación de Telesecundaria con el propósito de promover la vinculación del aprendizaje con las necesidades del alumno, sus familias y comunidades” (SEP/SEB, 2009, p.10). Se generaron nuevos materiales educativos, como la nueva “Guía de aprendizaje” y el documento de “Conceptos Básicos”. “Los documentos que cerraron este círculo fueron los programas de televisión, con una hora por sesión, y la Guía didáctica que apoyó la labor docente” (SEP/SEB, 2009, p.10). Los programas televisivos se transmitieron mediante la Red Edusat, “como un elemento de comunicación, difusión y apoyo a la educación” (SEP/SEB, 2009, p.10), logrando así mejorar la señal y por ende una ampliación de la cobertura.

Un hito en la evolución del modelo de telesecundaria lo marca “la creación de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, en 2001” (SEP, 2010, p.96), en las escuelas Normales; en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se plantea como objetivo alcanzar la equidad en la atención educativa para los diferentes grupos poblacionales (SEP, 2010, p.96), para lo cual la telesecundaria constituye una vía importante, debido a sus alcances en términos de cobertura. En el marco de tales objetivos se planteó una evaluación del sistema educativo (SEP, 2010, p.97), la cual “reveló que más de 32 millones de mexicanos no tenían el nivel de secundaria completo”; sólo un 76% de los alumnos matriculados en telesecundaria lograban egresar de ella (SEP, 2010, p.97). Ante la falta de interés de los educandos en los contenidos impartidos, “era evidente la necesidad de un cambio” (SEP, 2010, p.97). Esta visión se articula en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el cual se centra en los aspectos de la equidad y la calidad, convirtiéndose en sus objetivos estratégicos la “justicia educativa y equidad, reforma de la gestión institucional y calidad en los procesos y logros educativos” (SEP, 2010, p.97). A partir de estos planteamientos y un nuevo énfasis en la integración de las TICs (Tecnologías de la Información) en el aula, se proyectó una nueva reforma de la educación secundaria, la RES 2006 abordada a mayor profundidad más adelante (cfr. apartado 5.1.1), la cual también se implementa en el modelo de telesecundaria y se articula en los materiales desarrollados por el ILCE (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa).

Para el ciclo escolar 2006 a 2007, se contaba con 16,938 telesecundarias en todo el país y atendía un 20.4% de la matrícula total de secundaria (SEP/SEB, 2009, p.12). El modelo se consideró en este momento consolidado, aunque con ayuda de evaluaciones periódicas se siguió buscando las formas de atender las diferentes dificultades. “El sistema educativo mexicano ha avanzado en cobertura, pero queda pendiente lo relativo a la calidad y equidad con que se deben ofrecer los servicios educativos”, constató Trujillo en el año 2004 (Trujillo y Meseguer, 2004, p. 25).

Ante esta situación, que poco cambió en los años subsecuentes, se propuso en el año 2007 el Programa para el Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria, con el objetivo de “cumplir con las reformas anunciadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, con la finalidad de establecer una mejora continua en los procesos pedagógicos, así como en la pertinencia educativa” (SEP/SEB, 2009, p. 12).

El programa se sustenta en las exigencias de competencias para la vida necesarias en la integración y desarrollo social del adolescente, así como en la responsabilidad del sistema educativo, además de proveer herramientas útiles para garantizar el pleno desarrollo de las capacidades de alumnos y maestros.(SEP/SEB, 2009, p.12)

Durante el año 2007, se impulsaron por medio de la Subsecretaría de Educación Básica procesos de investigación, asesoría y acompañamiento pedagógico, los cuales permitieron establecer las bases del Programa de Fortalecimiento (SEP/SEB, 2009, p.12).

Para el ciclo escolar 2010-2011, la Secretaría de Educación Pública reporta que en cuanto al número de escuelas y matrícula a nivel nacional los siguientes datos, que reflejan que la modalidad de telesecundaria constituye hoy una vertiente importante de educación secundaria en el país.

Número de planteles y matrícula de modalidades de educación secundaria, nivel nacional, 2011

<i>Modalidad</i>	<i>Planteles No.</i>	<i>Planteles %</i>	<i>Matrícula %</i>
Telesecundaria	17955	49.98	20.58
Secundaria General	11037	30.73	50.27
Secundaria Técnica	4535	12.62	28.21
Secundaria Comunitaria	2090	5.82	0.44
Secundaria para trabajadores	304	0.85	0.49

(Elaboración propia con datos de la SEP, 2011,
Sistema de Consulta interactivo de Estadísticas Educativas)¹

La misión vigente para la educación telesecundaria es, a partir del Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria, la atención de “los grupos más vulnerables del país”, para brindarles “una sólida formación en cada disciplina con principios éticos y de solidaridad social”, además de contribuir a una mejor calidad de vida, por medio del uso de las nuevas tecnologías y “métodos pedagógicos acordes a sus necesidades específicas” (SEP/SEB, s/f, párr.1). Esto con el fin de posicionarse el sistema de telesecundarias en la “vanguardia internacional, con alto rendimiento académico, con instalaciones dignas, todas sus aulas equipadas con tecnología de la información y comunicación, materiales educativos diversos y docentes altamente calificados para su desempeño en este tipo de servicio” (SEP/SEB, s/f, párr. 2).

El diseño instruccional del Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria plantea propósitos como poner en el centro al aprendizaje y al alumno; dar prioridad a la profundización de los contenidos, en vez de la extensión de éstos; tomar como referentes los conocimientos y los intereses del alumno, propiciar procesos de reflexión y colaboración en el aula, “reconocer los diferentes tipos de representación en que se pueden expresar los procesos de producción de conocimiento” (SEP/SEB, 2009, p.29), buscar la vinculación con la comunidad e “incorporar el enfoque intercultural en los

1 Disponible en: <http://168.255.106.22/principalescifras/consulta.aspx>

contenidos, discurso y diseño” (SEP/SEB, 2009, p.29).

La formación docente requerida para lograr dichos propósitos, se basa en cuatro pilares, integrados por las necesidades institucionales, las propias necesidades formativas de los docentes, las necesidades detectadas a partir de la evaluación de los alumnos y de los mismos docentes (SEP/SEB, 2009, p. 36). Se postula que la formación de profesores debe comprenderse como “conjunto de acciones dirigidas a favorecer el proceso constructivo del conocimiento, de tal manera que apoye el logro de los aprendizajes significativos, es decir, lograr que el docente cuente con el perfil requerido por los postulados teóricos y metodológicos” (SEP/SEB, 2009, p. 36).

Observamos aquí un posicionamiento constructivista en términos de las teorías del aprendizaje, un énfasis en la profundización de los contenidos y su reflexión crítica, y la presencia del enfoque intercultural que es de interés para esta investigación. También se subraya el factor de plantear la formación docente como basada, entre otros elementos, en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales; en el caso mexicano, las pruebas que se aplican son PISA y ENLACE.

2.3. La educación secundaria y la modalidad de telesecundaria en el estado de Veracruz

Para el ciclo escolar 2011-2012, que corresponde al periodo de esta investigación, en el estado de Veracruz se atendían en telesecundaria, entre el sistema estatal, el federalizado, escuelas telesecundarias particulares y telesecundarias del CONAFE, un total de 190,505 alumnos en 2,483 escuelas, de un total de 3,243 planteles de educación secundaria en el estado (SEV, 2011, p.14). Tomando en cuenta que la telesecundaria escenario de esta investigación pertenece al subsistema de secundarias estatales, cabe mencionar que a él corresponden 425 telesecundarias, a las que asisten 26,008 alumnos. En comparación, las telesecundarias federalizadas suman 1,921 escuelas con 162,426 estudiantes para este ciclo escolar, y las telesecundarias pertenecientes al programa de secundarias comunitarias del CONAFE, 136 planteles con 1,830 estudiantes. Además, en el estado existe 1 telesecundaria particular con 241 alumnos para el ciclo escolar 2011-2012.

Telesecundarias en el estado de Veracruz (2011-2012)

Telesecundarias	Estatales	Federalizadas	CONAFE	Particular	TOTAL
Planteles	425	1,921	136	1	2,483
Matrícula	26,008	162,426	1,830	241	190,505

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del prontuario estadístico 2011 (SEV, 2011, p.14).

Para facilitar la apreciación de los datos estadísticos, se elaboró la siguiente tabla, en la que se observan los porcentajes correspondientes al número de escuelas secundarias en el estado de Veracruz en relación a su modalidad, tomando tres ciclos escolares de referencia. Aquí se observa que en el estado de Veracruz, la telesecundaria ocupa un lugar fundamental en la atención del nivel secundaria.

Planteles de educación secundaria por modalidad en el estado de Veracruz

Modalidades de educación secundaria	2011-2012
Secundarias generales	14.74%
Secundarias técnicas	7.09%
Telesecundarias (incluye telesecundarias comunitarias)	76.56%
Secundarias para trabajadores	1.26%
Secundarias comunitarias indígenas	0.34%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del prontuario estadístico 2011 (SEV, 2011, p.14).

Sin embargo, y aunque los datos mencionados fueron un factor relevante para la elección del escenario de investigación, hay que mencionar que las telesecundarias generalmente, debido a su ubicación en localidades rurales o suburbanas pequeñas, el número de alumnos que a ellas asiste es menor que en las secundarias generales.

Es por esta razón que observamos que para el ciclo escolar 2011-2012, de acuerdo al prontuario estadístico de la SEV para el ciclo escolar 2011-2012 a partir de datos de los cuestionarios estadístico del formato 911 de inicios del ciclo, la matrícula en secundaria se divide entre 31.27% en secundarias generales, 20.44% en secundarias técnicas y 46.97% en telesecundaria. (SEV, 2011, p. 14).

2.4. La Telesecundaria Carlos Fuentes

La escuela telesecundaria Carlos Fuentes se encuentra ubicada en la colonia Úrsulo Galván del municipio Tlalnahuayocan. La cabecera municipal es San Andrés Tlalnahuayocan; la colonia Úrsulo Galván está situada en sus inmediaciones. Se accede a la colonia vía carretera rural y existen diferentes rutas de camiones urbanos como medios de transporte accesible y de paso frecuente. El trayecto es de aproximadamente media hora.



Mapa 1: Ubicación de Tlalnahuayocan (Fuente: Google Maps)

El número de habitantes del municipio es de 16, 311 personas, para el año 2010. El crecimiento es considerable, tomando en cuenta que para el año 1995, se contaba con 9,750 habitantes en Tlalnahuayocan (Gobierno del Estado de Veracruz, 2011, p.3).

El municipio está clasificado como semi-urbano (Gobierno del Estado de Veracruz, 2011, p.2) y se caracteriza por “(...) un grado de marginación alto donde el grueso de la población (80.83%) tiene ingresos económicos por no más de dos salarios mínimos y poco más del 45% de la población mayor de 15 años no ha concluido su educación primaria” (Gobierno del Estado de Veracruz, 2008, p.14). Datos del año 2010 revelan una tasa de analfabetismo de 11.8% (Gobierno del Estado de Veracruz, 2011, p.5).



Foto 1: Vista Panorámica de la colonia Úrsulo Galván.

La población de la colonia Úrsulo Galván anteriormente se dedicaba a la agricultura. Hoy, muchos han abandonado el cultivo de tierras, aunque para el año 2009 aún se registran un total de 535 hectáreas sembradas, entre el cultivo de maíz, frijol y macadamia (Gobierno del estado de Veracruz, 2011, p.8).

Muchos hombres de la comunidad hoy ejercen oficios como la albañilería y se desplazan a la capital del estado para trabajar. Las mujeres de la región son amas de casa o venden productos en las calles y los mercados de Xalapa, como tortillas, verduras y tlacoyos. “La elaboración y venta de tortillas y otros productos de maíz (tlacoyos, gorditas) hechos a mano en fogón de leña es una actividad relevante en comunidades como Rancho Viejo y San Antonio” (Gobierno del Estado de Veracruz, 2008, p.18). La situación laboral de las familias es precaria, los trabajos pertenecen al sector informal y muchas veces son temporales, por lo que no se cuenta con seguridad social y laboral.

Originalmente, había asentamientos indígenas en Tlalnelhuayocan. Su nombre “proviene del náhuatl tlalnéhual – yoch - can significa lugar donde hay raíces ó lugar lleno de raíces” (Gobierno del Estado de Veracruz, s/f, párr. 1).

Tlalnelhuayocan, originalmente albergó a población de origen totonaco, después de diversas migraciones e invasiones de grupos toltecas, nonoalcas-chichimecas, teochichimecas y tenochcas (mexicas) ejercieron un dominio fuerte hasta la época de la conquista española). El último grupo estuvo asentado en Tlalnelhuayocan hasta fundar el barrio de Techapacan, uno de los núcleos de población que dio origen a Xalapa. En 1530 Tlalnelhuayocan aparece en los registros como un pueblo de origen prehispánico. (Gobierno del Estado de Veracruz, 2008, p.11)

En términos educativos, el municipio contaba para el ciclo escolar 2009-2010 con 12 planteles preescolares, 13 primarias, 5 telesecundarias, de ellas 3 federalizadas y 2 estatales (SEV, 2012, s/p), y 2 bachilleratos. No existe atención educativa a nivel inicial, ni universitario (Gobierno del Estado de Veracruz, 2011, p. 4).

La escuela Carlos Fuentes es la secundaria más cercana a la cabecera municipal; la siguiente telesecundaria se ubica en Otilpan. La telesecundaria Carlos Fuentes se encuentra al final de una de las calles principales de la colonia Úrsulo Galván. La calle se terminó de pavimentar a finales del 2011.



Foto 2: La calle Dos Pinos. Al final se encuentra la telesecundaria Carlos Fuentes.

La telesecundaria fue creada en 1990 y comenzó como escuela bidocente con dos aulas. Actualmente, tiene 10 aulas, un aula multimedia, un cuarto para USAER, un cuarto en construcción para el departamento psicopedagógico, una biblioteca, el edificio de la dirección con oficina de maestros y una cancha deportiva. Los diferentes espacios se fueron construyendo paulatinamente, conforme fue aumentando el número de alumnos. Los recursos para dichas construcciones fueron gestionados por las instancias oficiales, sólo a partir de 1993 comenzó a recibir apoyo para este fin, debido a un anterior litigio del terreno escolar.

La escuela se encuentra ubicada en la ladera de un cerro. Las primeras aulas se construyeron junto al camino; las construcciones posteriores fueron extendiéndose a desnivel. En el lugar más alto del terreno se encuentra la cancha deportiva, de dimensiones reducidas, cuya construcción concluyó hace apenas dos años. Los salones, dadas las diferentes fases de construcción, varían en tamaño y diseño; algunos se dividieron para dar cabida a todos los grupos.

La telesecundaria cuenta actualmente con aproximadamente 200 alumnos, distribuidos en 10 grupos: por el número alto de alumnos de primer ingreso para el ciclo escolar 2011-2012, se abrieron 4 grupos en primer grado. Los poblados de procedencia de los estudiantes son la misma colonia Úrsulo Galván, Espina Blanca, Otilpan, Sta. Cecilia, la colonia Guadalupe Victoria, la colonia Zamora, Zacatal, Xocotla, Tlamanca y Xalapa.

El personal de la escuela consta de 28 personas, 19 de ellas docentes. El resto son: cuatro administrativos, el director, una asistente de dirección, dos intendentes y una maestra de USAER.

La distribución de alumnos y grupos, con los docentes responsables por grado, al inicio del ciclo 2011-2012 es aproximadamente la siguiente:

	No. de alumnos	No. de grupos	Docentes	Maestros en los 3 grados
1° grado	81	4	1 titular por grupo 1 docente 'abc' ² que atiende las materias de Geografía y de Tutoría y Orientación	1 maestra de Artes 1 maestro de Educación física
2° grado	69	3	1 titular por grupo 1 docente 'abc' que atiende las materias de Formación Cívica y Ética e Historia	
3° grado	57	3	1 titular por grupo 1 docente 'abc' que atiende las materias de Formación Cívica y Ética e inglés	

² Atiende a todos los grupos del grado.

Capítulo III: Marco metodológico

3.1. El enfoque etnográfico

Para definir la perspectiva desde la cual esta investigación se acercó a la realidad social, y la manera en la que buscó construir conocimiento sobre ella, partí de la definición de Antonio Bolívar de la investigación cualitativa como “una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en foco central de la investigación” (Bolívar, 2002, p.4). Desde esta perspectiva hermenéutica, se estudian los fenómenos sociales y culturales como procesos de significación contruidos en la interacción humana, y son tratados como textos densos de significado, el cual es atribuido por los mismos actores.

De acuerdo a Ruiz Olabuenaga e Ispizua, estas formas de abordar la realidad y de comprenderla, se distinguen con claridad: “Los métodos cualitativos estudian significados intersubjetivos, situados y contruidos, y los métodos cuantitativos analizan hechos objetivos, existentes y sometidos a leyes y patrones generales” (1989, p.14). Quizá ésta sea una diferenciación básica: la vida social cotidiana, y sus significados contruidos por los seres humanos en determinados contextos socioculturales, difícilmente se pueden someter a leyes generales y analizarse de manera meramente objetiva. La perspectiva cualitativa implica una cierta subjetividad, y una inter-subjetividad contruida entre el investigador y el sujeto de la investigación.

En el caso de esta investigación, debido a sus características, se optó por la etnografía, dado que permite conocer los significados de la interacción escolar en un número reducido de aulas de la escuela telesecundaria, ya que el interés radica en describir a profundidad el significado de la implementación de un enfoque intercultural y su transferencia a la praxis educativa en un contexto concreto.

La etnografía es una metodología de carácter holístico que proviene de la tradición antropológica; busca conocer la interacción como elemento constructivo de la realidad social, “trata de captar significados y reglas de acción social en un contexto particular” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.91). Esta metodología de corte humanista e interpretativa, posibilita conocer situaciones educativas específicas a fondo, implicando un diálogo entre la interpretación del investigador y la mirada de los mismos actores.

Desde la perspectiva etnográfica, los “sujetos ejercen acciones que propician prácticas concretas con significados sociales específicos” (Reynaga, 1998, p. 132). El etnógrafo, en el proceso de investigación, “busca captar el significado que tienen, para los sujetos, sus propias acciones, discursos e

instituciones” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.104).

Una característica fundamental de la etnografía es, como ya se ha mencionado, su carácter descriptivo. Para poder relatar lo observado y explicitar las conjeturas acerca de sus significados y relaciones causales, el investigador tiene que “preguntarse por los detalles, por las prácticas, por los sentidos concretos de los hechos sociales, por los matices y la diversidad, por las trayectorias y los procesos específicos (...)” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 127). La descripción detallada de todo lo observado forma parte del trabajo de la etnografía.³ Más allá de la descripción de estos procesos socioculturales, el investigador también hace valer su punto de vista *etic*, para abstraer de la praxis - en diálogo con la perspectiva *emic*, propia de los sujetos – una explicación a nivel conceptual, reconstruyendo procesos de significación a nivel teórico, lo cual le permite llegar a otros niveles de interpretación, y así aportar a la construcción de conocimiento.

Son los procesos socioculturales de interacción que ocurren en el contexto educativo, y los significados que conllevan y construyen para los actores - que pueden o no implicar elementos de interculturalidad - los que fueron el centro de interés de esta investigación y que se buscaron conocer a fondo por medio de la etnografía.⁴

Un enfoque complementario fue el del interaccionismo simbólico, corriente metodológica creada por H. Blumer en 1937. El interaccionismo simbólico se basa en la concepción de que “el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él” (Ruiz Olabuenaga e Ispizua, 1989, p.39). La significación de las cosas se construye por medio de la interacción con otros, y puede ser modificada “mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso” (Ruiz Olabuenaga e Ispizua, 1989, p.39).

Es decir que de acuerdo a esta corriente el comportamiento humano “se construye en el proceso de negociación de significados que se produce en cada encuentro o interacción cara a cara” (Banchs, 2001, p. 14).

Me pareció fundamental enfocarme a la dimensión de los significados construidos en la interacción humana, dada la perspectiva etnográfica de esta investigación, y situándome en el contexto

3 Aclaro que entiendo los hechos sociales, mencionados con este término por el autor, como procesos dinámicos y subjetivos y no bajo el clásico enfoque positivista de entenderlos.

4 La comprensión de los conceptos de aprendizaje e interculturalidad, en la que se basa esta investigación, se profundiza en el marco teórico.

educativo multicultural, en el que la negociación de significados en la construcción de aprendizajes adquiere un matiz trascendente para el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes alumnos de secundaria.

De acuerdo a Herbert Blumer, el mundo empírico, que está constituido por la acción y las interrelaciones humanas, es “susceptible de observación, estudio y análisis” (Ruiz Olabuenaga e Ispizua, 1989, p.39). Es esta interacción humana, construida por los actores, la que es la base de la investigación social.

El punto interesante para esta investigación, partiendo de la interacción, radicó en la concepción del actor social como persona que ante las situaciones que experimenta, “advierte, interpreta y valora las cosas con las que tiene que contar para decidir su actuación” (Ruiz Olabuenaga e Ispizua, 1989, p.40), para lo cual se comunica consigo misma. La auto-reflexividad de los actores educativos, docentes y estudiantes, respecto a los procesos áulicos, y en específico en cuestiones culturales e identitarias, fue una dimensión que esta investigación ha buscado conocer mediante la observación participativa y la entrevista.

De suma importancia fue considerar que a través del proceso de interacción, el actor “selecciona, revisa, (...) reordena y transforma”⁵ (Blumer, 2004, p.326) los significados con los que se encuentra y a los que interpreta; el elemento de transformación se vuelve trascendente en el contexto educativo, donde precisamente se pretende formar para construir un aprendizaje intercultural en los jóvenes, pero en el que también vislumbramos cuál es el valor que se atribuye en el espacio escolar a los diferentes conocimientos, y cómo esta valoración impacta en la construcción identitaria y configuración de interrelaciones sociales de los alumnos.

El interaccionismo enfatiza la necesidad de partir de la práctica, de la realidad empírica observada, de manera esencialmente inductiva, lo cual concuerda con el enfoque metodológico de esta investigación, en el que se buscó construir aproximaciones teóricas a partir de la praxis de la educación secundaria. Denzin, desde la corriente del interaccionismo interpretativo, enfatiza la importancia del lenguaje y de la descripción densa de “las palabras y hechos de los sujetos estudiados, intentando captar las interpretaciones que las personas dan a sus propias acciones” (Ruiz Olabuenaga e Ispizua, 1989, p.43), y de esta manera, alude a la perspectiva *emic*, la que se buscó recuperar por medio de una

5 Del original en alemán: “In Abhängigkeit von der Situation, in die er gestellt ist, sowie der Ausrichtung seiner Handlung sucht der Handelnde die Bedeutungen aus, prüft sie, stellt sie zurück, ordnet sie neu und formt sie um.” Traducción propia.

doble reflexividad, estableciendo un proceso dialéctico entre “papeles emic y etic, entre perspectivas de actor-activista y de observador-acompañante, continuamente desafiando y “teorías implícitas” de ambos tipos de participantes” (Dietz y Mateos, 2010a, p.3).

3.2. Técnicas de investigación

Observación participante

Una técnica importante de esta investigación etnográfica fue la observación participante, considerada como “condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos” (Bertely, 2000, p. 48). Se observaron y se registraron los procesos de interacción en los diferentes espacios educativos; es decir, lo que ocurrió en términos educativos en las aulas y en otros espacios escolares relacionados, como la sala de juntas, el patio de recreo, etc.

La concepción de lo participativo se retoma desde la tradición antropológica. Velasco y Díaz de Rada diferencian entre la participación concebida desde las ciencias de la educación, como “activa por parte del investigador en los planes de reforma y transformación de las instituciones” y la participación del etnógrafo como “una intención asociada a la situación de estar presente en el campo” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.7).

La participación del etnógrafo se define más por un modo de estar que por sus efectos reales sobre el grupo (...). En el modo de estar del observador participante es crucial el ideal dialógico. Este ideal, cuyo mejor ejemplo se encuentra en la práctica conversacional con los informantes, da consistencia al trabajo de campo en su conjunto (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.8).

Por ende, la participación se centró en el diálogo con los diferentes actores, y reconociendo que “no hay presencia social que no genere alguna forma de interacción” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.8), se buscó recuperar esta misma dimensión interaccional y subjetiva implícita en la presencia del investigador como actor – pasivo en cuanto a incidencia y transformación, pero activo en lo dialógico – en el escenario de investigación, por medio de la reflexión consciente en la interpretación de los datos.

Para recuperar la información, se elaboraron registros de observación dependiendo de las condiciones encontradas en el campo; éstos se realizaron durante el mismo proceso de observación, o al salir del escenario, “tratando de representar en su registro las conductas significativas y de imaginar el sentido de las acciones en el contexto” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.106).

Al momento de elaborar los registros, se cuidó la distinción entre lo observado y las

interpretaciones del observador, que son válidas en la medida en que se busque “captar el significado que tienen, para los sujetos, sus propias acciones, discursos e instituciones” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.106). Esta mirada, desde los sujetos, se construye poco a poco, conforme el investigador va familiarizándose con los códigos y reglas de interacción, y puede ser validada por medio de entrevistas. Aporta la perspectiva *emic*, en diálogo con la percepción *etic* del observador, desde su propio universo de significaciones.

En el transcurso del acercamiento, de carácter inductivo, al campo, se construyeron las guías de observación, para así permitir observaciones más específicas que aportaran a las categorías, que se concretizaron en el proceso de análisis e interpretación de los datos. Esta investigación buscó construir una aproximación teórica a partir de lo observado en la realidad; para este fin, partió de algunos referentes teóricos, más no de categorías fijas predeterminadas. Se utilizaron registros de observación y también grabaciones en algunas situaciones, que han sido transcritas posteriormente para convertirse en texto, del que parte el análisis etnográfico.

Entrevistas

La segunda técnica “primaria de obtención de información intencionalmente producida” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.109) es la entrevista, la cual en un inicio fue abierta, pero de acuerdo a los avances en el proceso de investigación y de análisis simultáneo de datos, se afinó más, de acuerdo a los intereses que emergieron en el proceso. Conforme me fui familiarizando con los actores del campo de estudio, se eligieron informantes, los cuales incluyeron también personas que de antemano se consideraron claves. De acuerdo a las observaciones y a los cuestionamientos intrínsecos a la problemática, se elaboraron guías semi-estructuradas de entrevista para este fin.

Para la realización de las entrevistas, se tomó en cuenta que “entrevistar viene a ser como conversar con el sexto sentido encendido, y exige un tipo especialmente consciente de escucha (más extensa, más profunda, más detallada)” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, pp.10-11), lo cual significa que el entrevistador debe desarrollar una sensibilidad especial para generar una conversación profunda, rica en información, sin influir sobre la opinión expresada por el informante, sin imponer perspectivas propias. Sin embargo, se buscó acceder a un nivel de intersubjetividad construido en estas conversaciones, como parte del proceso etnográfico.

3.3. Instrumentos

Diario de Campo

“El diario es el instrumento de registro fundamental del procedimiento de investigación, en el que se inscriben, paso a paso y desde los primeros momentos del proyecto, las actividades del etnógrafo” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.96). Esta herramienta resultó sumamente valiosa para esta investigación, pues me permitió plasmar mis reflexiones a lo largo del proceso, tanto como observaciones de encuentros y pláticas casuales y demás comentarios de utilidad. “El diario constituye la primera representación escrita del proceso etnográfico y el centro en el que se localizan los productos de nuestro trabajo” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 98), por lo que se le atribuyó un papel esencial en el proceso de investigación.

Guías de observación y de entrevista

Se diseñaron guías iniciales de carácter flexible, que se modificaron y adaptaron de acuerdo a las necesidades surgidas durante el mismo proceso de la investigación (cfr. Anexo 1 y 2).

3.4. Instrumentos aplicados

Entrevistas semi-estructuradas aplicadas en la Telesecundaria

Sujetos	Director	Docentes	Docente USAER	Depto. Psicoped.	Alumnos	Personal escolar	Padres de familia	Practicante BENV
Entrevistas aplicadas	1	15	2	2	34	2 intendentes 2 administrativos	1 presidente y tesorero	1

Entrevistas semi-estructuradas aplicadas a nivel institucional

Sujetos	Representantes CGEIB	Supervisora
Entrevistas aplicadas	2	2

Diario de Campo

Registros en el diario	57 visitas a campo registradas
------------------------	--------------------------------

Registros de observación curso estatal

Registros	5 sesiones de 4 horas y media cada una registradas
-----------	--

3.5. Muestreo – los sujetos de la investigación

Siendo la metodología para esta investigación etnográfica, el universo de estudio se centró en un escenario concreto, con un número reducido de sujetos. Se eligió realizar esta investigación en una telesecundaria ubicada en el municipio de San Andrés Tlalnahuayocan. Dada su cercanía a la ciudad de Xalapa y su grado de urbanización, el municipio se considera como suburbano, además de ser clasificado con un alto grado de marginación.

El director de la telesecundaria me presentó su escuela aludiendo a sus características de apertura hacia todos los alumnos, respetando las circunstancias personales de cada uno. De esta manera, confluyen en la escuela telesecundaria Carlos Fuentes alumnos provenientes de un gran número de comunidades del municipio y desde la misma ciudad de Xalapa. Además, la escuela se concibe como abierta y respetuosa hacia la diversidad, en términos religiosos, de contexto socioeconómico, de necesidades educativas especiales y de origen étnico, por nombrar algunos aspectos relevantes. Fue por esta razón que se eligió este escenario para realizar el estudio.

Desde el punto de vista teórico, se tomó en cuenta que “la escuela es una institución generalizada, pero condicionada por formas específicas de comprensión del aprendizaje y el trabajo”, y que “a pesar de su extensión, (...) es diversa en sus realizaciones particulares” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 4). La investigación etnográfica no pretende construir conocimientos generalizables, sino estudiar a fondo escenarios representativos en relación a la problemática que se plantea el investigador; por lo cual la modalidad educativa de telesecundaria fue elegida para la presente investigación, al pertenecer un alto porcentaje de las escuelas secundarias del estado a esta modalidad.

Aquí, la elección del escenario de la investigación se realizó de manera abierta; a la escuela Carlos Fuentes llegué en una visita exploratoria a recomendación de un docente que había laborado en ella y que me comentó que existía apertura hacia la diversidad en el plantel. En la primera visita, el director presentó la escuela con esta perspectiva, como “liberal”, siempre dispuesta a aceptar a

estudiantes con diferentes perfiles; tenían experiencia con la diversidad religiosa e incluso con estudiantes indígenas migrantes. Además, me relató que el siguiente curso de formación docente que recibirían por parte de la supervisión giraba justamente en torno a la temática de la diversidad. Presentándose de esta manera la oportunidad de acompañar el proceso formativo institucional, además de las características de la escuela, consideré haber encontrado un lugar apropiado

Los actores que formaron parte de la investigación, fueron los estudiantes, docentes, administrativos, intendentes y el director de la telesecundaria. Además, se realizaron entrevistas con la supervisora de la zona escolar y con dos representantes de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Los padres de familia, por cuestión principalmente de los tiempos para esta investigación de maestría, sólo se tomaron en cuenta por medio de una entrevista al presidente y tesorero de la asociación de padres de familia y la asistencia a dos asambleas generales; considero que la voz de los padres hubiera sido importante y que ésta fue una de las limitantes de la presente investigación de tesis.

3.6. Concepción del análisis

Entendemos por análisis el proceso de “desentrañar las estructuras de significación” (Geertz, 1992, p. 24), es decir, es el proceso que nos lleva a comprender las estructuras de significación que subyacen a los procesos sociales que observamos. Se basa en la localización de unidades de análisis con contenido significativo en relación a las preguntas de investigación en los registros de observación y de las entrevistas.

El análisis que se realizó en esta investigación fue, de acuerdo a los principios de la investigación etnográfica, de carácter inductivo y retornando del análisis al campo, “El proceso de investigación es un ciclo abierto, donde más que secuencias encontramos momentos a los que el etnógrafo puede tener que retornar una y otra vez” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 111). Se intencionó un proceso flexible, adaptado a las necesidades, que la misma información obtenida y analizada en paralelo fue definiendo. Se volvió al campo mientras seguía habiendo necesidad de complementar y validar los datos obtenidos. “El trabajo de campo debe complementarse adecuadamente con períodos de análisis” (Díaz de Rada, 2008, p. 44), es decir, el análisis de los datos no se realizó posteriormente a la recolección de datos, sino simultáneamente, en un proceso de diálogo.

Las unidades de análisis se compararon y contrastaron entre ellas, de acuerdo a sus propiedades,

y se tradujeron a categorías que reorientaron el trabajo de vuelta al campo. “El investigador hará observaciones tanto más significativas, es decir, culturalmente válidas, cuanto más maña se dé en componer sus categorías de observación a partir del diálogo intercultural” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.113). Este diálogo se buscó establecer con los informantes en las diferentes situaciones de campo, y a partir de la implementación de las diferentes técnicas etnográficas, la observación participativa y la entrevista formal, pero también las conversaciones casuales y abiertas.

Conforme avanzó el proceso de análisis, las categorías reafirmaron su validez pero también se modificaron, e incluso, algunas se desecharon, al mostrarse inconsistentes. Y finalmente, ordenadas de acuerdo a la lógica tanto de la significación propia surgida del texto, como también con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación, se convirtieron en índice para la “descripción densa” (Geertz, 1992, p.19), la interpretación descriptiva de los fenómenos en su contexto.

Esta descripción del proceso de transferencia del eje transversal intercultural y de la situación actual del fomento a la interculturalidad en una escuela telesecundaria del estado de Veracruz, es lo que se buscó obtener con esta investigación. Para lograr una descripción que a nivel interpretativo dialogara con una elaboración conceptual teórica y explicara los procesos observados, se estableció un diálogo entre categorías sociales, es decir, fragmentos empíricos, categorías teóricas y conceptos producidos por otros autores (Bertely, 2000, p.67), buscando que la construcción conceptual surgiera del mismo análisis, para permitir la comprensión de los fenómenos observados. (Cfr. Anexo tal para ver guías de categorización)

3.7. Validación – la triangulación

“La coherencia no puede ser la principal prueba de validez de una descripción cultural”, señala Geertz (1992, p.30), y es que la misma praxis cultural no es siempre coherente, la actuación de los seres humanos no lo es. Lo que nos puede, sin embargo, proveer de herramientas para la validación de una investigación etnográfica, es la triangulación múltiple, que busca “tomar múltiples puntos de referencia para localizar una posición desconocida” (Arias, 2000, p.2), y de esta manera enriquecer la mirada sobre los fenómenos que se investigan.

La triangulación de métodos (Arias, 2000, p.7) se buscó realizar en este caso por medio de la aplicación de dos diferentes técnicas de recopilación de datos, la observación y las entrevistas, y la ampliación de las fuentes de información. Los datos arrojados por las entrevistas a actores

institucionales, maestros y alumnos, me proporcionaron una fuente de verificación al contrastarlos con las observaciones.

En el proceso de conceptualización teórica, por otra parte, se buscó el diálogo con diferentes autores y las aproximaciones conceptuales realizadas por éstos, para así lograr una triangulación teórica (Arias, 2000, p.2) que permitiera revisar la lógica de los conceptos emergidos desde el análisis de datos. Además, se volvió al campo de estudio para realizar una serie de observaciones posteriores a la elaboración conceptual de la investigación, y de esta manera, verificar la validez de la teoría generada en el análisis, por medio de la triangulación temporal (Arias, 2000, p.7).

Por último, se devolvieron los resultados de la investigación etnográfica a los actores principales involucrados en el proceso, los docentes y el directivo de la telesecundaria; por medio de esta triangulación de los interesados (Cohen y Manion, 1989) se solicitará en una fase posterior la retroalimentación de los mismos sujetos de investigación, en un proceso dialógico, y se validaron los hallazgos.

Capítulo IV: Referentes teóricos

La siguiente aproximación teórica partió de un marco de referentes básicos para orientar el acercamiento a la realidad de la educación secundaria en el estado de Veracruz. Estos referentes entraron en diálogo con los hallazgos en el campo y de la interpretación de datos, para de esta manera abonar a la reflexión crítica en el análisis.

Para situar este trabajo, se retomaron aportaciones de diferentes áreas disciplinarias, para de esta manera contribuir a una visión más completa del campo que nos incumbe. Para esto, se recurrió a referentes de la teoría curricular, antropología, la sociología y la teoría educativa. Entiendo el enfoque de esta investigación como interdisciplinar, dados los lazos estrechos y complementarios entre estas disciplinas enfocadas en el campo temático de la educación intercultural.

Para iniciar la revisión teórica, es central partir del concepto de currículum que se maneja en esta investigación y a partir del cual se significaron los hallazgos en el trabajo de campo en relación a la transferencia del eje transversal intercultural en la Reforma de Educación Secundaria (RES) del año 2006.

4.1. El currículum – orientaciones teóricas

La concepción del currículum de la que se partió para el análisis, se basa en algunas acepciones teóricas de orientación para la comprensión de cómo se desarrolla la transferencia y resignificación del eje transversal intercultural de la RES 2006 desde los diferentes niveles institucionales hasta en la práctica educativa en el aula. Estos enfoques teóricos han sido una guía para el análisis y la interpretación de datos.

Para aproximarnos a la noción de currículum, retomo una definición de Alicia de Alba Ceballos, cuya visión ha contribuido a la conceptualización curricular en la CGEIB. De Alba plantea que

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (de Alba, 1991, p.38)

Es de interés esta definición en relación a su concepción de la conformación del currículum como una propuesta política-educativa, y en las cuales inciden diferentes actores sociales que se posicionan dentro de procesos de poder complejos. De Alba constata que de esta manera, el

currículum se crea “a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social” (1991, p.38).

Para esta investigación es importante tomar en cuenta que en la constitución del currículum intervienen tanto aspectos “estructurales-formales”, como también “procesales-prácticos” (de Alba, 1991, p.39), ya que con el fin de estudiar la transferencia del eje intercultural de la RES, se buscó conocer la implementación y las interpretaciones diversas de la concepción de lo intercultural en el ámbito educativo, desde la articulación formal en los documentos curriculares, hasta la práctica de su aplicación en la realidad escolar de una telesecundaria de Veracruz.

También comprendo el currículum como un proceso histórico o, con de Alba, como un “devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal”, donde fue de interés para esta investigación conocer cómo se articulan e interpretan “estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación” (de Alba, 1991, p.39). En cuanto al carácter histórico y político del currículum, se busca aquí incorporar una visión que abarque aspectos epistemológicos, comprendiendo de esta manera el currículum como un proceso que se plantea desde determinados referentes y una visión del conocimiento legítimo, en cuyo sentido se pretende formar a los educandos. El enfoque epistemológico del currículum, concebido desde las instancias estatales, implica de esta manera también relaciones de poder.

En el mismo sentido, Popkewitz (2001) constata que “curricula are historically formed within systems of ideas that inscribe styles of reasoning, standards, and conceptual distinctions in school practices and its subjects” (p.151); el autor en este sentido relaciona esta conformación de sistemas de razonamiento con el poder que inciden en la concepción del currículum:

Further, the systems of reasoning embodied in schooling are the effects of power. That power is in the manner which the categories and distinctions of curriculum shape and fashion interpretation and action. In this sense, curriculum is a practice of governing and the effect of power. The question of what is curriculum history is also a question about politics of the knowledge embodied in disciplinary work. (Popkewitz, 2001, p. 151)

Paraskeva (2001, 2011), siguiendo este hilo de argumentación, comprende el currículum desde una perspectiva hermenéutica y aborda la relación entre currículum y conocimiento desde la lectura de las prácticas de poder que inciden en la orientación epistemológica del currículum, o viceversa, considerando que las estructuras epistemológicas del currículum revelan los posicionamientos políticos de quienes definen el currículum escolar.

En cuanto campo de construcción del conocimiento, el currículo expresa las intenciones vertidas en una

determinada política curricular, que se elabora basándose en conflictos y compromisos, avances y retrocesos, expresión natural de un documento que debe entenderse como texto y como discurso que tiende a una práctica -regulada- de poder. (Paraskeva, 2001, s/p)

En este sentido, y en relación directa al significado del currículum como texto ideológico, Paraskeva afirma que “las políticas curriculares revelan un conjunto de representaciones construido sobre la base de conflictos, compromisos, negociaciones y cesiones y deconstruido a través de sus agentes sustantivos: profesores y alumnos” (Paraskeva, 2001, s/p). Comprendo estas representaciones como las resignificaciones que los actores realizan en cuanto a asignaturas, contenidos e incluso estrategias didácticas. Retomo para este trabajo de investigación el planteamiento de la resignificación curricular por parte de los agentes educativos que se encuentran involucrados directamente en la interacción áulica, los profesores y alumnos. Considero que estos procesos implican una interpretación del currículum, presente en programas y libros de texto, por parte de los actores. En cuanto a los procesos de transferencia que estas interpretaciones curriculares en la práctica conllevan y presuponen, me remito a lo que Paraskeva denomina como “un complicado proceso de variadísimas codificaciones y descodificaciones, de interpretaciones y reinterpretaciones que remiten a una pluralidad de significaciones” (Paraskeva, 2001, s/p).

En relación al currículum, Paraskeva hace referencia también a la obra de Kaustuv Roy quien en *Teachers in Nomadic Spaces* analiza los posicionamientos de Deleuze en relación al currículum en términos del devenir: “In other words, curriculum theory should be read as an ‘act of becoming’, as something that seeks to produce difference and thus articulates new wor(l)ds” (Roy, 2003; cf. also Paraskeva, 2008)” (Paraskeva, 2011, p. 173). Se nos presenta aquí una concepción del currículum basada en la producción de diferencias, como posibilidad de articulación de nuevos mundos, y como algo que siempre está en proceso de llegar a ser, un proceso nunca concluido.

En el marco de las teorías del currículum emergente, también McKenzie habla de un “integrated curriculum of becoming” (2010, p.2). Observa que la articulación de las experiencias deseadas de aprendizaje en el diseño curricular puede ser matizada y abierta; “nuanced and open-ended” (2010, p.2), concibiendo de esta manera el papel de lo emergente. Yu-le (2004) plantea la idea de un currículum emergente “which focuses on the dialogue and cooperation on the basis of emergentism”. Para la autora, esta perspectiva implica también “constructivist conceptions of knowledge and the basic content of curriculum returning back to the life world”. De esta manera, “emergent curriculum has the characteristics of 'experiential' 'creative' and 'life'” (Yu-le, 2004, p.1).

Ideas centrales se basan aquí en el concepto del currículum emergente como currículum constructivo, en el cual diferentes elementos y actores – maestros, alumnos, materiales didácticos y contexto – interactúan de manera dialógica. Este concepto del currículum parte de la idea de que nada es predefinido y todo se está desarrollando, además de tomar en cuenta la idea de la actividad curricular como proceso en el que de manera constructiva se crean significados (Yu-le, 2004).

Retomo estas aportaciones de Yu-le en el marco de una perspectiva del currículum emergente, siempre en proceso, como una visión que enriquece nuestra perspectiva de la realidad escolar y de la interacción educativa. Partiendo de una idea constructivista del aprendizaje, esta concepción según la cual el currículum se construye en la práctica, nos aporta reflexiones importantes para esta investigación, para analizar el proceso de transformación del currículum en las interacciones de los diferentes actores educativos.

Al aspirar a conocer cómo se articula el enfoque intercultural en la práctica, son de interés precisamente las emergencias y los significados construidos a partir de los “mundos de vida” de los agentes involucrados en el proceso, en el intento de, como Yu-le explica, “trying to bring the curriculum returning back to the life world” (Yu-le, 2004, p.1).

Paraskeva constata que “curriculum theory needs an encounter with the very practices and the reality that surround it” (2011, p. 174). Para esta investigación, planteo por ende revisar el encuentro de la concepción del currículum con enfoque intercultural con la realidad de un centro escolar, implicando todo el proceso de codificación y decodificación de la idea de “lo intercultural” en la transferencia, al pasar por los eslabones institucionales hasta llegar a la práctica áulica.

Bolívar (1996) considera que “la reconstrucción cultural de los cambios curriculares por los centros [educativos] es un proceso para generar condiciones que permitan la apropiación de la innovación de acuerdo con sus prioridades y realidad interna” (p.1); este planteamiento se vuelve relevante para el objetivo de conocer cómo se adecua el currículum de la RES 2006 a la realidad educativa de la telesecundaria. En este sentido, la idea de las emergencias en el proceso curricular, concuerda con las concepciones de Bolívar de la innovación, pues el autor la comprende “como algo a generar desde el propio centro, frente a enfoques dependientes de cómo poner más eficientemente en práctica cambios implantados externamente” (Bolívar, 1996, p.2).

Pretendo conocer cómo se transforma el eje intercultural y en qué medida replantea o no perspectivas epistemológicas; cuáles son los posicionamientos de los actores en las dinámicas de interacción y en los procesos de construcción de conocimientos en el aula, también en términos de

relaciones de horizontalidad o verticalidad, lo cuál resulta de interés al concebir el currículum nacional como instrumento del Estado.

Esto ha de plantearse en relación a la concepción del currículum como constructo epistemológico, con un enfoque de conocimientos nunca neutral (Apple, 1993, p.222), que, en el caso de México, como currículum nacional único constituye también la imposición de una visión determinada del mundo, de la historia de México, de la sociedad y las culturas que integran el país, y por supuesto, una visión de lo que es el conocimiento legítimo.

Las políticas curriculares se manifiestan, por tanto, algo problemáticas en su transmutación en prácticas curriculares cotidianas, mediadas sobre todo por un aparato institucional, formado por grupos e individuos socialmente designados, y de acuerdo con él, no sólo en relación con una determinada gramática cultural prevaleciente, sino también en la misma política cultural instrumentalizada por la escuela, en la que se incluyen como personajes activos. Es decir, las políticas curriculares no están libres en sus procesos de interpretación y de reinterpretación. (Paraskeva, 2001, s/p)

En este sentido, retomo el enfoque rizomático de Deleuze para considerar que el currículum no es una creación lineal, no es un proceso con un único comienzo y fin, centrado en objetivos únicos. Roy, a partir de Deleuze, argumenta que “the strength of the rhizome is that it has no center. The resultant patchwork is a quickening of intensities in an immanent field, and a new micropolitics emerges: a politics of becoming that invents a new plane” (Roy, 2003, p.109).

Deleuze y Guattari (2002) proponen los conceptos de macro- y de micropolíticas, basados en dos tipos de segmentariedad (Deleuze y Guattari, 2002, p.218). Aunque existan los grandes segmentos molares de la organización burocrática del Estado, están traspasados de relaciones y combinaciones múltiples que constituyen la dimensión micropolítica y que son fluidas. En este sentido, Deleuze y Guattari plantean la “segmentariedad flexible y molecular” (Deleuze y Guattari, 2002, p.219). Es esta dimensión micropolítica la que podemos relacionar con la práctica de los actores educativos al resignificar el currículum. Pues aquí existe “todo un mundo de micropreceptos inconscientes, de afectos inconscientes, segmentaciones finas que no captan o no experimentan las mismas cosas; (...) una micropolítica de la percepción, del afecto, de la conversación, etc.” (Deleuze y Guattari, 2002, p.218). Aquí es donde se modifica y transforma el currículum definido por el Estado, aquí emerge otro tipo de significaciones.

Deleuze y Guattari se remiten a Foucault y su teoría de los micropoderes para ilustrar sus planteamientos. Podríamos decir que es en estos espacios 'clandestinos' (Jiménez Naranjo, 2009), donde se producen inversiones de las relaciones de poder e intervienen distintos actores:

El análisis de las ‘disciplinas’ o micropoderes según Foucault (escuela, ejército, fábrica, hospital, etc.) da cuenta de esos ‘núcleos de inestabilidad’ en los que se enfrentan reagrupamientos y acumulaciones, pero también escapadas y fugas, y en los que se producen inversiones. Ya no es ‘el’ maestro, sino el jefe de estudios, el mejor alumno, el vago, el conserje, etc. (Deleuze y Guattari, 2002, p. 228)

En el sentido deleuziano de la micropolítica planteo que es también en el aula, en la interacción de los diferentes actores de un centro escolar, donde se efectúan reposicionamientos que de- y reconstruyen el currículum.

Semetsky afirma, en relación al enfoque rizomático deleuziano y sus conceptos de repetición y diferencia, que “unpredictable connections [of the rhizomes] presuppose not the transmission of the same but the creation of the different: the process that has important implications for education as a developing practice of the generation of new knowledge, new meanings” (Semetsky, 2008, p. viii). La autora retoma a Deleuze y su concepto de la transcodificación para argumentar que una pedagogía basada en estos planteamientos significaría desafiar la lógica habitual de transmisión de conocimientos en el aula, de maestro a estudiante. En cambio, puede crearse un nuevo plano de comprensión de la realidad (Semetsky, 2008, p.ix).

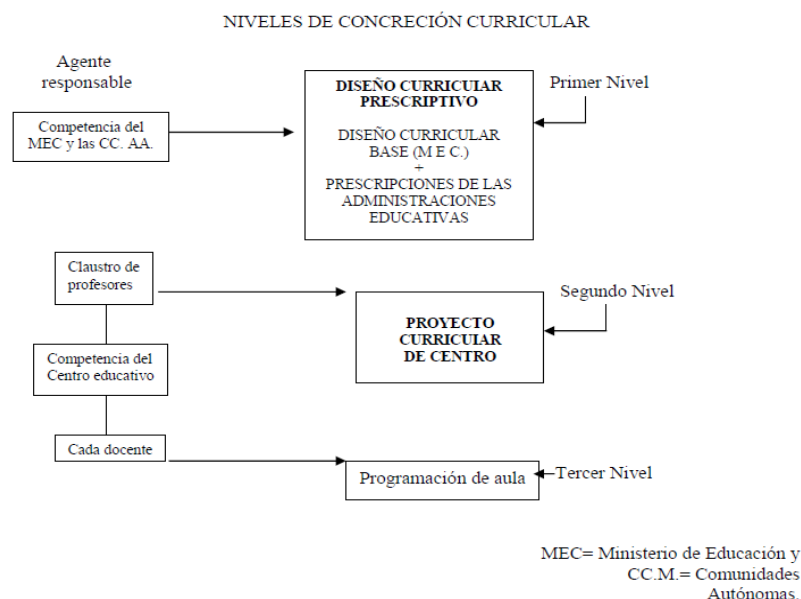
Deleuze aborda en sus planteamientos epistemológicos justamente los espacios “entre”; así constata Roy (2003, p. 13): “The Deleuzian notions I introduce help us to reopen petrified borders, as well as to look for the possibilities of gaps and fissures, and in-between spaces, where learning takes place in unusual and discontinuous ways”. Partiendo de este enfoque, me apoyaré para el análisis de la transferencia del eje transversal intercultural en los niveles de concreción curricular que retomo desde los planteamientos de Ander-Egg (1993) y el modelo español de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) (Benito Martín, 2007, p.6) para lograr una mayor sistematicidad. Ander-Egg, para acercarse a un concepto de currículum retoma a César Coll cuya definición refiero a continuación para comprender los niveles de concreción entre proyecto político del currículum, y práctica educativa en los centros escolares:

El currículum debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente entre, por una parte, las intenciones, los principios y las orientaciones generales y, por otra, la práctica pedagógica. Es función del currículum evitar que se produzca un hiato entre los dos extremos; de ello depende, en gran medida, su utilidad y su eficacia como instrumento para orientar la acción de los profesores. (Coll, 1991, p. 30)

Ander-Egg plantea que actualmente se vive una sobrevaloración del currículum que “lleva a una nueva forma de ‘ilusión de los cambios educativos’” (1993, p. 5), que también se crea en el caso de las reformas educativas. Para comprender la naturaleza del currículum, Ander-Egg expone el modelo

español de la reforma educativa y los niveles de concreción que en ella se manejan: “Dentro del modelo español, hay una distribución de competencias y responsabilidades en la realización del currículum, que expresa una concreción progresiva del proyecto educativo” (1993, p. 6).

Son éstos los niveles de concreción de los que partiré para al análisis de la transferencia del currículum de la RES 2006. Ander-Egg nos presenta un esquema ilustrativo para el caso español; aclaro que tomo el sistema presentado aquí únicamente como referencia, para de ahí presentar el análisis de mis datos a través de niveles de concreción elaborados de acuerdo al contexto de la Reforma de Educación Secundaria y el eje intercultural en telesecundaria



Gráfica 1: Niveles de Concreción curricular (Fuente: Ander-Egg, 1993, p. 6)

Los niveles de concreción consisten, según la gráfica presentada por Ander-Egg, en tres aproximaciones al currículum, el primer nivel prescriptivo y de esta manera, correspondiente al nivel de las políticas educativas. Aquí, señala que “no basta elaborar un modelo curricular prescriptivo para todo el Estado” (Ander-Egg, 1993, p. 7);

pero un modelo curricular abierto, flexible y participativo (como es el modelo español) supone diferentes niveles de concreción del currículum, ofreciendo un amplio margen de participación a los docentes en su formulación y concreción final, sobre todo en la tarea de adaptarlo a las circunstancias concretas de cada institución o centro educativo. (Ander-Egg, 1993, p. 7)

El proyecto curricular de un centro educativo específico, como segundo nivel de concreción curricular, “es el proyecto que cada institución elabora teniendo en cuenta las exigencias de la

legislación educativa, adecuado al entorno y circunstancias en la que se va a realizar la tarea educativa” (Ander-Egg, 1993, p. 9). Según el autor, aquí se busca la coherencia de la práctica educativa y se toman en cuenta los diferentes actores que intervienen en ella.

Y finalmente, el tercer nivel de concreción curricular es la programación para el aula, que se refiere al papel de los docentes en la adaptación de lo que hay que enseñar para el grupo de alumnos en específico. En este nivel, según Ander-Egg, se tienen en cuenta “medidas específicas de atención a la diversidad” (Ander-Egg, 1993, p.27), que consisten en materias optativas, programas de diversificación, el “tratamiento específico de la multiculturalidad, cuando ésta sea uno de los rasgos distintivos del centro” y las “adaptaciones para alumnos con necesidades educativas especiales” (Ander-Egg, 1993, p.27).

Para el análisis de los datos empíricos y la presentación de los resultados de esta investigación elaboré un sistema de niveles de concreción curricular propio, para el caso de la transferencia del eje transversal intercultural de la RES 2006, para contar de esta manera con un esquema que muestre la implementación de una política educativa concreta a través de su transferencia institucional y práctica, en la cual pasa por una serie de resignificaciones. En este sentido, propongo los siguientes niveles de concreción curricular como apoyo para el análisis.

1. Nivel institucional: Prescriptivo – discursos institucionales.
2. Nivel intermedio: mediación institucional – formación docente
3. Nivel práctico: El centro escolar, sus actores y las resignificaciones en la práctica

Comprendo, por ende, el currículum como un proceso que, por una parte, se concibe y predefine por actores institucionales en posiciones de poder, pero que por otra parte, no es algo fijo y cerrado, sino que como proceso se reinterpreta y resignifica conforme es transferido. De esta forma, inciden en él otros niveles micropolíticos que rearticulan de manera no lineal los contenidos y planteamientos curriculares. Estas resignificaciones se constituyen como emergencias que pueden analizarse apoyándonos en los niveles de concreción curricular. No se excluye en esta perspectiva la posibilidad de las reproducciones generadas por los efectos de las estructuras sobre la práctica.

Otro punto importante de mencionar en relación a la cuestión curricular, dado el planteamiento de esta investigación, radica en la transversalidad, ya que comprendo, como inicialmente he

mencionado, el enfoque intercultural en el currículum de secundaria como eje transversal, introducido a partir de la reforma del 2006 y su concepto de la “educación intercultural para todos”.

En este sentido, hay autores que constatan que la transversalidad presenta ciertas problemáticas en la transferencia pedagógica que vienen “a añadir complejidad a la hora de su concreción curricular, es el hecho de que aparece como un elenco de temáticas aparentemente individualizadas y que, a diferencia de las disciplinas clásicas, carece de cuerpo teórico o epistemológico” (Yus, 1996, p.15). Yus advierte que de esta manera, y percibiendo los temas transversales como contenidos inconexos, se les ha tratado como “temáticas marginales, optativas y episódicas” (1996, p.15).

Celorio (1996) plantea que la lectura que se hace de las “líneas transversales” generalmente las interpreta como valores o temáticas relacionadas con “una preocupación o conciencia de problemas que deben ser objeto de enseñanza y aprendizaje por carencias en los currícula clásicos” (p.63), los cuales, para el autor, representan más bien el conocimiento científico occidental.

Aquí nos encontramos con puntos de vista relevantes para el objeto de esta investigación, al tomar en cuenta que entonces un eje transversal va más allá de la estructura común de los contenidos curriculares científicamente legitimados en una sociedad, o por determinados representantes de esta sociedad. Para el proceso de concreción curricular, Celorio apunta que la dificultad en el que desde mi comprensión sería el tercer nivel de concreción curricular, radica aparentemente en la transferencia en la práctica educativa, donde el docente debe buscar “cómo hacer hueco a aquellas [líneas] 'transversales'” (1996, p. 64).

Pero la transversalidad curricular va más allá de la integración de contenidos adicionales, pues según el autor es más bien “una reconstrucción sociopolítica, en clave curricular, adoptada por las Administraciones Educativas para responder institucionalmente” (Celorio, 1996, p. 64) a prácticas impulsadas por actores civiles y educativos de manera autónoma. La necesidad de integrar estas líneas como transversales radica en la intención de evitar crisis del sistema, en “enmarcarlas, ubicarlas, someterlas a condiciones de control, para un consumo menos conflictivo” (Celorio, 1996, p. 64).

El autor afirma que en realidad, las prácticas que se retoman por medio de los ejes transversales tienen el interés de “desarrollar formas de intervención social que produzcan cambios reales e implique participativa y transformadoramente a individuos y sociedades” (Celorio, 1996, pp.64-65). Y señala que “esta lógica se construye histórica y contradictoriamente” (Celorio, 1996, p.64), pues “responden en el seno de los conflictos y luchas que operan en el sistema social y cultural en que están inmersos” (Celorio, 1996, p.64), lo cual ocurre de manera plural, pues la visión de los actores implicados no es

homogénea.

Celorio (1996) plantea que estos actores están concibiendo “la idea de que no nos encontramos ante un debate entre contenidos y transversales, sino frente a una lógica de organización de contenidos que implica una forma de 'transversalidad oculta', y, otra lógica cultural crítica” (p.65). Esta última, se relaciona con la visión de los planteamientos sociales emergentes. En este debate, según Celorio, es central tomar en cuenta que la selección de contenidos nunca es neutral, sino que corresponde a “sistemas de valores, supuestos acerca de la realidad” (p.65).

Considero que esta aproximación teórica me aporta algunos elementos para pensar la interculturalidad como eje transversal del currículum; abonarán a plantear cuestionamientos a partir de los hallazgos del trabajo de campo. Rescato el elemento de la posible divergencia de lógicas respecto a los ejes transversales, que implica también el cuestionamiento de las epistemologías que rigen la selección curricular y de la comprensión de la realidad social que ésta conlleva.

Esto se vuelve relevante al preguntarnos por la transferencia del eje intercultural, sus interpretaciones y articulaciones en este proceso de concreción curricular, buscando darnos cuenta cómo la necesidad emergente de algunos actores educativos de articular determinados niveles de crítica social y política se expresa o no por medio de los procesos de articulación curricular del eje intercultural y en la misma práctica educativa. Pero también nos da pie para reflexionar sobre las implicaciones epistemológicas de la estructura de los contenidos que prevé el plan de estudios de secundaria, y cuál es la relación entre ésta y la concepción e implementación de la interculturalidad como aspecto a abordar en la formación de docentes y alumnos.

4.2.Una aproximación conceptual: cultura, identidad y currículum

En cuanto a los referentes teóricos que se abordaron para la presente investigación, el concepto de cultura resultó relevante en relación a mi aproximación a la educación intercultural, pues como se verá más adelante, ésta se puede concebir desde distintos ángulos, para lo cual incide de manera importante nuestra comprensión de la idea de la cultura. Para comprender las implicaciones de la interculturalidad, revisé además aspectos de identidad, alteridad y pertenencia, que se exploran a continuación. Constató aquí que para el presente análisis, partí de la importancia de guiarme por concepciones no reduccionistas, esencializadas o folklorizadas, sino que busqué comprender la cultura desde la perspectiva de las significaciones construidas y compartidas de los individuos y grupos humanos en sus mundos de vida, en sus interacciones cotidianas y en sus interaprendizajes. Por tanto, recurrí a acepciones aportadas por la antropología y la sociología, que presento aquí. Además, busqué

articular, desde la sociología, la relación entre currículum y cultura, integrando también la noción de identidad a estas concepciones.

4.2.1. Cultura

Para enmarcar la presente investigación, me fueron significativos los enfoques tanto de la antropología simbólica e interpretativa, como también perspectivas de las corrientes posmodernas de la antropología social. La antropología simbólica e interpretativa, con representantes como Clifford Geertz y Víctor Turner, busca conocer, como su nombre lo señala, la dimensión simbólica de la praxis cultural, interpretando los significados de los símbolos utilizados en la interacción. El sistema de símbolos más importante es el lenguaje humano, que media la interacción y las interrelaciones sociales.

Geertz constata que “el estudio interpretativo de la cultura representa un intento de abordar la diversidad de los modos en que los seres humanos construyen sus vidas en el acto de vivirlas” (Geertz, 1983, p.16). En esta tarea, el investigador debe “conjeturar significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas” (Geertz, 1992, p.32).

Geertz precisa que “la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible” (Geertz, 1992, p.27). Entendemos entonces la cultura como un marco de acción e interacción social, un marco que confiere significado a los fenómenos sociales, y que al mismo tiempo es continuamente reconstruido por medio de las mismas interacciones que en él ocurren.

Otro aspecto fundamental es la relación de la cultura con el conocimiento, que Geertz describe de la siguiente manera: “La cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (Geertz, 1992, p. 88).

Entendemos también, como cita, Jiménez Naranjo (2005), basándose en Teodoro (1996, p.25), que “El individuo es tanto ‘creador de la cultura’ a través de las relaciones intersubjetivas que dan “valor, sentido y realidad a su acción” como es recreado por ella” (p.299). Es decir, dentro de estos procesos se incluyen tanto los aspectos que los sujetos reproducen como aquellos que modifican,

transgreden, etc.

Retomo el análisis conceptual de Jiménez Naranjo que precisa que más que en un concepto de cultura esencialista, habría que pensar en procesos culturales concretos, prácticos, subjetivos y sociales, caracterizados por su “dinamismo, heterogeneidad, flujo e hibridez” (Jiménez Naranjo, 2009, p.242), lo cual conecta con interpretaciones constructivistas e incluso posmodernas del concepto, que abordaremos también desde la perspectiva sociológica.

Esta comprensión de la cultura incorpora el análisis de los procesos sociales y culturales - pero también políticos y económicos - que conlleva el fenómeno de la globalización, como el desdibujamiento de las demarcaciones de los estados-nación y la multiculturalización de la población habitante de éstos. Estos procesos se articulan de manera más distintiva en algunos países europeos; sin embargo, el resurgimiento de las identidades étnicas en América Latina en las últimas décadas, aunado a las influencias de las nuevas tecnologías y medios de comunicación, han obligado también a estos estados a dirigir su atención hacia la población de composición sociocultural heterogénea y en movimiento de reivindicación en el territorio nacional y más allá de sus fronteras.

Ante el objetivo de estudio de esta investigación, resultó de suma importancia comprender la cultura no como estática, sino como significaciones en proceso que brindan sentido a la acción e interacción humana y las formas de comprender la realidad de los individuos y grupos. Es en la interacción donde se reafirman, negocian y transforman los significados, a través de procesos de intersubjetividad; esta perspectiva cobra relevancia al pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la interacción áulica mediada por los significados compartidos en la comunicación, rearticulados en la misma construcción del conocimiento de manera subjetiva e intersubjetiva. Además, al tomar en cuenta el papel que juega la reivindicación de los derechos de los pueblos originarios para la concepción de la educación intercultural en el contexto mexicano, me interesó partir de una concepción de la cultura que tomara en cuenta estas significaciones relacionadas con los mundos de vida de los individuos y las cosmovisiones que implican las maneras compartidas –no por eso no dinámicas- de comprender la realidad de los grupos humanos.

Estas maneras de comprender la realidad compartidas por ciertos grupos culturales y sociales se refleja, de forma clara, en las concepciones que tienen éstos de la educación y de los conocimientos que han de aprenderse a lo largo de la vida escolar, tanto como en contextos educativos no formales, familiares, comunitarios, etc. En el contexto escolar, es el currículum el que revela cuáles aspectos significativos, cuáles conocimientos se desean transmitir, o cuáles son los marcos para los procesos de

aprendizaje que han de tener lugar en las aulas. “El currículum es, antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar” (Gimeno Sacristán, 2007, p. 20). Y más allá, como proyecto para la sociedad.

Popkewitz (2001) nos aporta aquí justamente la visión del currículum en el marco de las prácticas culturales, como también sujeto a cambios a través de los procesos históricos, como ya he mencionado;

The concept of cultural practice provides a way to think of the central actors of the modern school (the teacher, the child, the student, the behaviorally disabled child, and the school curriculum) as “objects” of a cultural field whose construction changes over time. These changes are not merely about how one “thinks” the world but also about how the world is to be ordered and acted on. (Popkewitz, 2001, p.72)⁶

Planteo, en relación a estas consideraciones, que la historia de la educación mexicana se encuentra marcada por una serie de estrategias implementadas para homogeneizar la cultura nacional a través de un determinado currículum, único para el país. Actualmente, y debido a las circunstancias del momento histórico, político, etc., se han presentado en determinados sectores cambios en la percepción de lo que sería la selección cultural del currículum y también de los actores que intervienen en él; de esta manera, y desde una perspectiva crítica, al hablar hoy de la “educación intercultural para todos”, sería de sumo interés pensar el currículum ya no como instrumento para la imposición cultural, sino como marco para un diálogo de culturas, y al que aportan las culturas en este proceso dialógico, y por medio del cual se pudiera incidir en la reivindicación de los saberes y derechos de los pueblos originarios y de esta manera en el proyecto de sociedad de México.

Es en este sentido que busco comprender qué implica un enfoque intercultural para el currículum de telesecundaria, y cómo éste, concebido en ciertos niveles institucionales y por determinados actores educativos, es resignificado en un proceso de negociaciones y en su misma articulación en la práctica educativa, presentándose una serie de tensiones conceptuales. Partí del supuesto de la incidencia de una multiplicidad de factores en estos procesos de rearticulación, a los cuales busqué aproximarme por medio del trabajo de campo y análisis.

6 Notion of cultural field – “a field of cultural practices that constructs the child as an object and subject. The notion of cultural field is introduced to consider how particular discursive practices come together as reason or a common sense that makes possible the scrutiny, observation, and “self-reflection” of the person. To think of a cultural field, is to think about the systems of reason that cross the institutions involved, such as schools, medicine, social welfare” (Popkewitz, 2001, p.171)

4.2.2. La noción de identidades como procesos

Con la noción de cultura se enlaza estrechamente el concepto de identidad (Jiménez Naranjo, 2009, p.246), y también aquí me baso en una perspectiva no fija sino dinámica de la identidad, retomando para este fin elementos del enfoque constructivista; Gilberto Giménez (2002) define la identidad como

(...) el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado. (Giménez, 2002, p.60)

Puntualiza que la identidad sólo existe en “en relación con el ‘alter’”. (...) La identidad es el resultado de un proceso de identificación en una situación relacional” (Giménez, 2002, p. 60). Y destaca que “la identidad es una construcción social que se realiza en el interior de marcos sociales que determinan la posición de los actores y, por lo mismo, orientan sus representaciones y acciones” (Giménez, 2002, p.60).

Vislumbramos aquí el carácter relacional y social de los procesos identitarios, pero también su relación dinámica con la cultura misma; constata Jiménez Naranjo (2009) que cultura e identidad “son procesos que interactúan y se benefician mutuamente” (p.246). Advierte también el riesgo de la interpretación esencialista de ambas nociones (Jiménez Naranjo, 2009, p.247), punto de relevancia para el posterior análisis de la práctica educativa observada para esta investigación. Aquí, la esencialización de las identidades es un factor a analizar para comprender las implicaciones de la concepción de la diversidad cultural y social a través de determinadas imágenes del “otro” en los materiales educativos y en la interacción con ellos, incidiendo en los imaginarios que se reproducen/reconstruyen a través de ello.

Dietz (1999) habla de procesos de “identificación étnica con un determinado conjunto de actores sociales y su delimitación frente a otro conjunto de actores”, lo cual implica un acto discursivo que se interioriza posteriormente (p.63). Más allá del aspecto étnico, y tomando en cuenta los planteamientos amplios de la diversidad que se observa en la RES 2006, hablaríamos de la identificación de la otredad a partir de determinados “emblemas de contraste” - aquí Dietz se remite a Gilberto Giménez – o “marcadores étnicos” (Dietz, 1999, p.63), que se significan, a nivel simbólico-imaginario, como representativos de dicho grupo humano; por ende, la identidad de este grupo y los individuos pertenecientes a él llega a ser esencializada en el imaginario social. Este imaginario posee, a pesar de poder parecer ficticio, eficacia en las prácticas sociales que se remiten a él; los referentes de

determinadas colectividades “apelan a percepciones imaginarias cuya eficacia no disminuye un ápice por este hecho, ni en el caso de las pertenencias ni en el de las exclusiones (Serret, 2006, p. 51). Constata Serret que “en estas agrupaciones imaginarias juega un papel fundamental la producción social de discursos que organizan y expresan estas percepciones en una operación que, a la vez, las reproduce” (2006, p.51). Busqué en el análisis de los datos darme cuenta dónde los discursos en relación a determinadas identidades de grupos sociales, a partir de determinados referentes que fungen como “emblemas de contraste” (Giménez, 1997), también llegan a reproducir imaginarios reduccionistas y excluyentes en el marco de la concreción del currículum en la práctica educativa.

Analizaré, a partir de los datos recuperados en el campo, cómo, a través de las resignificaciones en los niveles de concreción, aquí también se refleja la concepción de lo que sería la interculturalidad en el currículum, la cual se comprende en la RES también como la inclusión de información sobre los otros, pues se busca fomentar el que los alumnos conozcan a los diferentes grupos sociales y culturales identificados desde la concepción curricular como alteridades.

En contraste con la tendencia esencializadora, Giménez concibe la identidad no como algo fijo y definitivo, sino que postula que “la identidad no debe concebirse como una esencia inmutable, sino como un proceso activo y complejo históricamente situado y resultante de conflictos y luchas. De aquí su plasticidad, su capacidad de variación, de reacomodo y de remodelación” (Giménez, 1994, p.172). Este carácter moldeable de la identidad me parece de suma importancia y se relaciona estrechamente con la posibilidad de las fragmentaciones identitarias. La identidad individual no es unilineal, sino que puede abarcar facetas correspondientes a los diferentes entornos en los que el ser humano se socializa y se relaciona. Giménez constata que “la identidad del individuo se define principalmente – aunque no únicamente – por la pluralidad de sus pertenencias sociales” (Giménez, 1997, p.5).

La identidad o las identidades son de esta manera un concepto relevante para el análisis de las resignificaciones del enfoque intercultural de la RES, pues esta plantea como un objetivo importante tanto que los jóvenes desarrollen procesos de auto-conocimiento como también que conozcan a la diversidad cultural del entorno mexicano (SEP/SEB, 2006a, p.12).

4.3. Atención a la Diversidad, educación intercultural y constructivismo pedagógico – un marco de referencia para el análisis

En cuanto a los principios pedagógicos de los cuales partió esta investigación, fueron fundamentales las nociones de la *diversidad*, la *educación intercultural* y del *constructivismo pedagógico*. Parto de los conceptos de la *atención a la diversidad* y la *educación intercultural* como dos términos que se plantean en los planes y programas de la Reforma de Educación Secundaria (RES) del 2006, enmarcados por un discurso del constructivismo pedagógico. En el proceso de análisis de la presente investigación, emergió la necesidad de diferenciar entre ambas nociones, aspecto para el cual se incorporaron referentes teóricos para orientar la reflexión entorno al manejo de los términos en los discursos de los actores. Para aproximarme a los conceptos en cuestión, comienzo retomando el modelo español de la atención a la diversidad, buscando elaborar a partir de posteriores referentes de la educación intercultural una mirada diferenciada.

4.3.1. La diversidad y su atención en la escuela – enfoques en contraste

La educación secundaria obligatoria (ESO) de España, como referencia al contexto europeo, considera una gama amplia de diversidades para cuya atención plantea el principio de la *comprensividad*, a partir del cual “todas aquellas *diferencias que supongan discriminación y desigualdad, sean por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social* (LOGSE, 1991, p.7) deben ser atendidas educativamente para lograr un sistema democrático” (García, 2002, p.226).

Cabrerizo y Rubio (2007), quienes retoman este enfoque de la comprensividad, plantean que la atención a la diversidad “abarca cualquier decisión que se tome o cualquier actuación que se realice en el ámbito de la educación, al ser la finalidad de dichas actuaciones la atención al alumnado en su unidad y en su diversidad” (p. 45). De esta manera, la atención “implica tener en cuenta las características individuales del alumnado para adoptar las estrategias y actuaciones educativas más adecuadas en cada caso” (Cabrerizo y Rubio, 2007, p.45).

Los autores entienden, por lo tanto, la atención a la diversidad como un “principio regulador de la función docente que implica a todas las instancias educativas y que tiene como finalidad aprovechar las peculiaridades de cada alumno para potenciar su desarrollo a través de su aprendizaje” (Cabrerizo y Rubio, 2007, p.46). Observamos aquí, al considerarse en el contexto español una gama amplia de diversidades, tanto sociales, étnicas, de religión, etc., cómo la concepción de la atención a la diversidad se enfoca hacia la diferenciación de las características individuales de los estudiantes y la adecuación

de las estrategias educativas para impulsar el desarrollo individual a partir de éstas.

Para la presente investigación, busco considerar esta perspectiva tomando en cuenta el entorno latinoamericano; retomo para este fin las aportaciones de Dietz (2007).

En cuanto al concepto de diversidad, Dietz (2007) constata que la noción de diferencia se ha sustituido paulatinamente por el término de diversidad, “which in contrast emphasizes the multiplicity, overlapping and crossing between sources of human variation” (p. 8). Estas variaciones humanas, desde nuestra comprensión, pueden ser de índole amplia; el autor afirma que la diversidad comúnmente se comprende “as the diversity of Lebenswelten (lifeworlds), lifestyles and identities”, que comprenden múltiples estructuraciones de culturas, grupos y sociedades y se relacionan con cómo éstas enfrentan la heterogeneidad (Dietz, 2007, p.9).

Dietz plantea que los discursos de diversidad que emergieron como parte de los movimientos sociales de los países de inmigración, influyen las concepciones de la educación intercultural, y en este sentido, ésta fue concebida sobre todo en relación a la educación diferenciada de grupos minoritarios de inmigrantes (Dietz, 2007, p.10). Dietz resalta que en América Latina, y bajo premisas ideológicas más bien nacionalistas, no multiculturales, políticas muy similares de educación diferenciada han buscado atender a grupos indígenas y grupos poblacionales no indígenas (Dietz, 2007, p. 10). Esta visión incorporada a programas de atención educativa, puede conllevar un enfoque reduccionista de la diversidad, al no considerar los factores históricos y sociales que determinan la situación de diferentes grupos poblacionales y sus interrelaciones.

Dietz afirma que hay que reconocer cómo, a través de los discursos, se tiende a sustancializar, temporalizar y territorializar las identidades para de esta manera mantener las distinciones entre los diferentes grupos que integran el panorama social; cuando se emplea la noción de diversidad, primero hay que tomar en cuenta estas condiciones. Además, es importante ver las identidades que integran tal diversidad en el marco de las relaciones de poder a nivel social.

Diversity as an analytic tool as well as a propositional program must first recognize the substantialized, temporalized and territorialized bias of different collective identities and their claims making expressions and discourses. Secondly, however, these identities have to be contextualized with regard to broader societal power relations and contrasted in their mutual inter-relations, interactions and interferences. (Dietz, 2007, p. 22)

Hago referencia a estos planteamientos en el marco de las distinciones conceptuales que emergieron en el proceso de esta investigación; la atención diferenciada a la heterogeneidad múltiple presente en el escenario escolar ha sido un factor presente en los discursos tanto institucionales como

de los actores educativos en el contexto escolar con los que se dialogó en esta investigación. Esta atención a la diversidad, sin embargo, parece partir de fundamentos distintos a los de un enfoque intercultural transversal, pues este enfoque, como se revisará en el análisis, busca un nivel de crítica social que va más allá de las adecuaciones curriculares y didácticas que conlleva la atención a la diversidad. Esta diferenciación fue de interés rastrear a lo largo de los niveles de concreción curricular en el análisis de la presente investigación, a través de la resignificación de la Reforma que prevalece en determinados niveles y actores en cuanto a la atención de la diversidad cultural en la educación de México. Para brindar un marco más amplio para tales planteamientos, busqué una aproximación a la noción de interculturalidad y de educación intercultural, tomando en cuenta el contexto y los orígenes de los movimientos mexicanos y latinoamericanos en cuanto a la exigencia de una atención a la diversidad cultural desde una mirada que podríamos nombrar como crítica en relación a las estructuras sociales.

4.3.2. Interculturalidad y educación intercultural

Un aspecto de la diversidad, de especial interés para el presente análisis, sería la cuestión de la diversidad de culturas, relacionada con los conceptos de multi- o pluriculturalidad. Retomo los planteamientos de Viaña (2008), quien constata que la noción de interculturalidad generalmente se interpreta en estos términos y de manera conservadora, partiendo del concepto de la multiculturalidad.

La noción de interculturalidad, en su acepción dominante, pretende ser el sustituto de la noción de multiculturalidad, manteniendo el mismo horizonte y fundamentos conservadores. En su uso dominante, se la entiende como un concepto que hace énfasis en la necesidad de la interrelación de las culturas, el “diálogo”, el “respeto entre culturas” (Cfr. Toranzo et al., 1993), pero además, el paso de la “coexistencia”, “tolerancia” y “convivencia entre desiguales” a “la construcción de una comunidad de ciudadanos”. (Viaña, 2008, p.297)

El autor constata que es necesario un posicionamiento más crítico respecto al marco de las políticas imperantes, neoliberales, las cuales, a pesar de los procesos de globalización, tienen una tendencia claramente monocultural y se enfocan a las relaciones armónicas entre culturas sin cuestionar el trasfondo de estructuras asimétricas que determinan las condiciones del *status quo* del sistema (Viaña, 2008, p. 298).

Viaña plantea que es necesario “de-construir” estas visiones de la interculturalidad, enfocadas a la armonía pluricultural, el reconocimiento y la convivencia de las culturas (2008, p.298), considerando los derechos de los pueblos originarios, pero también de otras minorías sociales y culturales de los estados actuales; esto con el fin de efectivamente reinventar el Estado y los proyectos sociales vigentes (2008, p. 298).

Si revisamos los discursos interculturales en el contexto europeo, encontramos que diferentes autores centran su perspectiva en la formación en valores, que parece concordar con la perspectiva de Viaña respecto a los planteamientos dominantes respecto a la interculturalidad. Muñoz Sedano (1997), desde el contexto español, constata que “el núcleo central de la educación intercultural es la formación en valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana, que desemboque efectivamente en comportamientos solidarios de respeto y aceptación mutua entre los miembros de una misma sociedad” (1997, p.33).

Esta formación en valores, sin embargo, aunque parece implicar el respeto a la diferencia y una actitud solidaria en la población hacia las culturas minoritarias, no parece enfocar una incidencia relevante y crítica en la dimensión más política-estructural de las sociedades actuales. El énfasis en la vertiente axiológica de la educación intercultural en el marco europeo se relaciona con una dimensión antirracista de la educación intercultural, preocupación que surge a raíz del fenómeno de migración que ha caracterizado las reconfiguraciones demográficas de diferentes países europeos durante los últimos decenios.

Ante estos fenómenos, el enfoque de la interculturalidad y la educación intercultural parte de una perspectiva antidiscriminatoria. En el marco de las políticas educativas, propiamente hablando, “se tiende a optar por soluciones pedagógicas que transversalizan la atención a la diversidad mediante la promoción de ‘competencias interculturales’ de todo el alumnado” (Dietz y Mateos, 2010b, p.110); competencias que contribuyen a la convivencia y comunicación intercultural en busca de relaciones sociales más armónicas.

Esta visión de la interculturalidad ha inspirado los modelos educativos oficiales en otras regiones del mundo, y de esta manera, constatan Dietz y Mateos, “este enfoque también se comienza a aplicar en México, por un lado, al 'exportar' la llamada educación intercultural y bilingüe a contextos urbanos en los que se comienzan a visibilizar comunidades indígenas migrantes, y, por otro lado, al proponer una 'educación intercultural para todos’” (2010b, p.110).

Es en este sentido que nos interesó identificar y analizar más a fondo los planteamientos de la educación intercultural y la interculturalidad como proyecto social que caracterizan los planes y programas de la actual educación mexicana, donde a partir de la Reforma de Educación Secundaria del 2006, efectivamente se impulsa la “educación intercultural para todos” que de esta manera forma parte del objeto de estudio de esta investigación.

Recurro a las aportaciones de algunos autores del contexto latinoamericano, con el fin de

abordar ciertas líneas de pensamiento fundamentales para reflexionar sobre los sentidos de la interculturalidad y la educación intercultural más allá de la propuesta europea. Aquí, hay que considerar que en nuestro contexto, la constelación de factores históricos y la composición de la población, en cuestiones culturales caracterizada por la presencia de pueblos originarios, y las asimetrías sociales que definen las estructuras sociales desde los tiempos de la colonización, marcan factores importantes para replantear la idea de la interculturalidad.

4.3.3. La pluralidad epistemológica

López y Küper (1999), partiendo de un enfoque en el que reconocemos elementos del constructivismo pedagógico, constatan que la educación en América Latina “recibe ahora la denominación de intercultural para referirse explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo social y culturalmente situado” (1999, p.48). Más allá de una educación en valores, se pretende que los educandos construyan conocimientos significativos a partir de sus saberes previos y la relevancia de lo aprendido en su contexto de vida.

Para este fin, es necesario comprender la construcción curricular como un proceso plural en términos de culturas, pues impera la necesidad de una propuesta abierta a los conocimientos de las culturas originarias, que integre “saberes, conocimientos, valores y visiones del mundo particulares de cada pueblo indígena, tienda puentes y espacios de diálogo entre lo indígena específico y lo criollo envolvente, entre lo subalterno y lo hegemónico, y entre lo local y lo universal” (López y Küper, 1999, p.49). Los saberes de las culturas originarias, más allá de constituir referentes para el aprendizaje significativo para los alumnos indígenas, reclaman su reconocimiento por su valor propio, y su reivindicación en procesos de decolonización más amplios.

El debate de la pluralidad epistemológica, que se ha desarrollado en los últimos años alrededor de la sociedad de conocimiento, las ciencias de corte occidental y la validez de la verdad científica y otras formas de conocimiento (Santos, 2009, p.33), más allá de su enfoque económico y sociopolítico, cobra relevancia también en el ámbito educativo de sociedades multiculturales y multiétnicas como la mexicana. Autores como León Olivé (2009) abogan por reconocer la diversidad cultural del país y reivindicar los saberes tradicionales de las culturas indígenas.

Desde este enfoque, es posible cuestionar con argumentos importantes el carácter nacionalista – y mucho tiempo incluso eurocentrista – de los programas y planes de estudio del sistema educativo

mexicano, en los que se han excluido otros saberes y maneras de construir el conocimiento, a pesar de ser concebidos para su aplicación en todas las regiones, tan diversas en términos culturales, del país.

Constata Olivé que

(...) los conocimientos deben ser evaluados en términos de las prácticas epistémicas que los generan, transmiten y aplican, y del medio cultural en el cual se desarrollan y cobran sentido tales prácticas epistémicas. Lo crucial es no desgajar los resultados —los conocimientos— de los sujetos colectivos que los han generado y de las prácticas mediante las cuales los han producido y los aplican. Así, es posible comprender por qué existe una gran diversidad de formas de producción de conocimiento, cada una con diferentes estándares de evaluación, y que sin embargo tienen pleno derecho a reclamar un estatus de conocimiento. (Olivé, 2009, p.21)

Si esta mirada se tomara en cuenta en el contexto escolar, implicaría una profunda transformación de la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la didáctica y de las formas de evaluación, que a pesar del enfoque intercultural promovido por la reforma, muchas veces siguen siendo estandarizadas e incluso aplicadas a nivel nacional por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

La mirada de la reivindicación de los conocimientos de las culturas originarias, como ya mencionado, se relaciona estrechamente con planteamientos de autores como Santos en relación a los procesos de decolonización, los cuales implican, en un primer momento, reconocer los efectos e implicaciones de la colonia como imposición de poderes y de esquemas occidentales de vida, de construcción y validación de saberes, etc. Se relacionan en este sentido estrechamente con la concepción de un currículum único, homogeneizante, para la reafirmación y el fomento a una identidad nacional igualmente homogénea.

Es en este sentido que se plantea como punto de interés en el marco de los planteamientos para una educación intercultural el tema de la educación y la autonomía. La cuestión de la autonomía de los pueblos indígenas es un tema emergente en el contexto de América Latina, además de legitimado en el contexto mexicano por la reforma del artículo 2º constitucional y la ratificación del Convenio 169 de la OIT. Retomo en este marco la idea de una educación intercultural para la autonomía de las culturas, basándome en los planteamientos de Sandoval (2004).

El pensar la interculturalidad societal a partir del diálogo de saberes y de culturas, de la participación directa de los pueblos indígenas en la organización, programación, ejecución y evaluación de la educación, de la autodeterminación y de la etnoeducación, es otorgar empoderamiento a dichos pueblos en este terreno para que la educación indígena les sirva a sus necesidades de reproducción social, étnica y cultural, y al mismo tiempo les permita participar y ser parte de la sociedad nacional en su calidad de indígenas. (Sandoval, 2004, p.54)

El autor parte aquí, como mencionamos, del derecho de los pueblos indígenas a una educación propia,

como es declarado por el Convenio 169 de la OIT.

Artículo 27. 1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares (...)
3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación (...). (OIT, 1989)

Este reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios es parte de lo que hay que tener en cuenta para hablar de educación intercultural en México. De acuerdo a estas consideraciones, Sandoval aboga por una educación intercultural “que permita interpelar la hegemonía y su práctica sesgada monocultural e intra-institucional” (Sandoval, 2004, p.55), más allá de la práctica dialógica mencionada por Küper y López.

Si nos remitimos aquí al aspecto de la transversalidad curricular (Celorio, 1996) y el conflicto social que da origen a la incorporación de determinados ejes en las reformas educativas, cobra interés la cuestión de la autonomía de los pueblos originarios y su derecho a una educación propia. Se nos plantea el cuestionamiento de las implicaciones, por una parte, de un currículum intercultural para y desde los pueblos, y por otra, los alcances o no de la transversalización de la interculturalidad en la educación en todos los niveles y modalidades educativas en términos de la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas. ¿En qué medida este eje transversal alcanza a incidir en la formación de los niños y jóvenes con mirada hacia una pluralidad epistemológica, de formas de vida y de cosmovisiones en México? ¿En qué medida se logra también abordar el aspecto de la justicia social, y los conflictos implícitos en la sociedad mexicana? ¿Y cómo es posible que se implemente dicho eje intercultural en el marco de un sistema educativo de estructuras burocráticas cuyo currículum, reformado y basado en la mirada de una educación diferenciada y el reconocimiento del derecho a la diferencia, sigue siendo único?

Estas preguntas, a partir del análisis de los datos recuperados en el trabajo de campo, brindarán elementos para reflexionar los hallazgos de esta investigación; aquí quiero anticipar una distinción entre dos visiones del enfoque intercultural en la educación mexicana. Una, basada en la inclusión de una gama amplia de diversidades, orientada en el sentido de un modelo más europeo, y otra que busca una transformación social a través de un cuestionamiento más crítico de las estructuras que determinan la marginalización de un grupo poblacional específico, es decir, de los pueblos originarios de México; cuestionamientos que implican un trasfondo histórico y político. Esta última visión de la interculturalidad generalmente se plantea en el contexto de propuestas educativas autonómicas de los pueblos. Tomar en cuenta estas distinciones de enfoques fue esencial para el análisis de los diferentes

discursos que se recuperaron en el marco de esta investigación para conocer cómo se comprende la propuesta de la “educación intercultural para todos” en el currículum de educación secundaria y cómo es resignificada en los niveles de concreción curricular.

Otro factor de interés en este sentido es la concepción pedagógica que se articula en la RES, en los discursos de los actores educativos y en la práctica áulica, pues planteo que es también a través de la dimensión didáctica-metodológica cómo se resignifica el enfoque intercultural del currículum. En las mismas interrelaciones establecidas en el escenario escolar y en las interacciones, mediadas por los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se revelan cómo los actores comprenden su función en el aula y las finalidades de la formación a nivel de secundaria. Aquí inciden diferentes factores que se articulan en los niveles de concreción curricular, como lo es la formación y actualización docente impulsada desde las autoridades educativas, la experiencia y trayectoria de los mismos profesores, pero también sus resignificaciones a partir de los mismos materiales educativos, programas de las asignaturas y libros de texto, en los que se refleja la perspectiva intercultural de la Reforma, y esto, también en cuanto al enfoque pedagógico a través de las actividades y secuencias propuestas.

Para contar con un marco de referentes teóricos pedagógicos, se recurrió para esta investigación a los fundamentos del constructivismo, reconociendo esta corriente de pensamiento educativo como la que se busca implementar en los planes y programas actuales de la educación mexicana. Además, desde la comprensión del papel del docente como agente educativo que interpreta y resignifica los contenidos y los marcos pedagógicos que le brindan los programas educativos, retomo las aportaciones de Chevallard respecto a la transposición didáctica; sus planteamientos contribuyen de esta manera al análisis de la articulación del enfoque intercultural en el nivel de la práctica educativa y a partir de los diferentes factores que inciden en ella y en la acción docente.

4.3.4. El constructivismo pedagógico

El enfoque constructivista pedagógico concibe el aprendizaje como un proceso de construcción activa de conocimiento pertinente y significativo para el individuo, por medio de la interacción con otros. Desde la perspectiva constructivista y la teoría sociocultural de Vygotsky, es fundamental el factor de *interacción social*. De acuerdo a Vygotsky, “el desarrollo del pensamiento no es un simple proceso individual, sino que depende de que el niño domine los medios sociales de pensamiento mediante la interacción lingüística con otras personas” (Wells, 2001, p.57); “no se puede comprender el

desarrollo intelectual del individuo sin tener en cuenta sus interacciones con otras personas de su entorno social” (Wells, 2001, p.57).

De esta manera, la construcción de conocimiento es socialmente mediada, planteamiento fundamental para la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, la cual postula que el educando puede avanzar en su desarrollo intelectual mediante el apoyo de otra persona, adulto o par, quien le guíe para realizar tareas en un nivel de desarrollo potencial, que solo no podría alcanzar aún.

Para comprender el concepto central de *aprendizaje significativo*, podemos fundamentarnos en Vygotsky quien “argumentaba que, para que la enseñanza sea eficaz, la actividad en la que se centra se debe percibir como significativa, satisfaciendo una necesidad intrínseca del estudiante y se debe ‘incorporar a una tarea que sea necesaria y pertinente para la vida’ (1978, 118)” (Wells, 2001, p.46).

También la teoría pedagógica de Jérôme Bruner retoma esta noción, aunada a la concepción del *aprendizaje por descubrimiento*. Bruner “cree que el aprendizaje más significativo es desarrollado por medio de descubrimientos que ocurren durante la exploración motivada por la curiosidad” (Good y Brophy, 1996, p.161). También Bruner pertenece a la corriente constructivista, pues “concibe a la gente como seres activos dedicados a la construcción de su mundo” (Patterson, 1982, p.140).

Y finalmente considero que es importante abarcar el concepto de estrategias de enseñanza diferenciadas, para atender los diferentes *estilos de aprendizaje* de los educandos, tanto como también los ritmos. Si partimos de la concepción de un aula diversa, es decir, integrada por alumnos provenientes de contextos socioculturales múltiples y con características variadas, nos encontramos ante una gama de estilos de aprendizaje determinados también de manera cultural.

Wells, con base en la teoría de Halliday, fundamenta esta argumentación, constatando que

la capacidad de los niños para participar con eficacia en las diferentes tareas que se puede esperar que lleven a cabo en la escuela depende de la medida en que hayan interiorizado las funciones sociosemánticas de los modos específicos de discurso que median en estas tareas (...); y esto depende de la medida en que estas funciones se hayan destacado en sus interacciones con otras personas significativas de su entorno familiar inmediato, que a su vez varía según la relación de la familia con la estructura social más amplia. En particular, varía según la pertenencia a una clase étnica y social. (Wells, 2001, pp.59-60)

En el sistema educativo, que depende de la cultura mayoritaria, generalmente “las tareas y los modos de discurso que se tienden a favorecer son precisamente las que menos familiares son para los niños que no pertenecen a grupos mayoritarios; el resultado es que se crea una situación de desventaja educativa para estos niños” (Wells, 2001, p.60).

De este modo es central la concientización de los docentes respecto a las diferentes formas de

aprender de los alumnos, relacionadas también con sus contextos culturales de origen. Además, juegan un papel importante los códigos lingüísticos que se utilicen para mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues pueden, en lugar de apoyar, generar incluso desventajas para los niños procedentes de otros grupos sociales y culturales.

4.3.5. La transposición didáctica de Chevallard

El concepto de *transposición didáctica* fue acuñado por Yves Chevallard (1997) en el marco de la antropología de los saberes y originalmente concebido para la enseñanza de las matemáticas. Este teórico parte de la idea de que el saber científico es organizado y que su didáctica es diseñada por instituciones hegemónicas. En la transformación del saber científico a un saber que se enseña, ocurre un proceso de manipulación del saber, con determinados objetivos, por lo que este proceso de transposición puede entenderse como un trabajo.

La transposición en este sentido es un proceso que no puede ser individual, pues implica a la institución que dispone la organización del saber, y a un educador y un educando. El docente diseña la enseñanza en el aula, como parte del proceso de transposición. Cardelli amplía la visión de Chevallard, aduciendo que en este proceso no deben dejarse de lado “los elementos de hegemonía e ideología que son constitutivos del proceso mismo” (Cardelli, 2004, p.52). Es trascendente tomar en cuenta las coyunturas históricas en las cuales ocurre la transposición del saber, las cuales están determinadas por ciertas perspectivas ideológicas, articuladas por mecanismos políticos dependientes de la clase dominante. Cardelli afirma que

La perspectiva ideológica que termina predominando se expresa en dos dimensiones: la primera, de carácter epistemológico, donde fundamentalmente la ciencia oculta su carácter político (de clase, de raza y de género) y se afirma en su papel dirigente (fundamentalmente legitimante), en tanto es expresión de la verdad. La segunda, es la selección de lo que será enseñado y lo que se excluirá. (Cardelli, 2004, p. 52)

El papel del educador es reducido a la ejecución; aunque realice el diseño de la transposición del saber, es a través de este mismo proceso de diseño y ejecución como se canaliza la dominación en los sistemas educativos. Sin embargo, es en el proceso de convertir el saber científico a un saber enseñado, el cual tiene una direccionalidad, donde radica la posibilidad de la democratización de la educación, por medio de la transformación del proceso de dirección (Cardelli, 2004, p. 54). Podemos afirmar que la democratización de la educación puede consistir en “la democratización de la dirección de los procesos didácticos por parte de los profesores” (Cardelli, 2004, p.54).

Entre saber, educador y educando existe una relación que Chevallard llama el ‘interjuego’, como una relación ternaria y pedagógica (Cardelli, 2004, p. 55), basada en un ‘contrato didáctico’. Este interjuego, sin embargo, depende de la dirección hegemónica, y en él queda invisible el productor de la legitimación del saber, es decir, la clase dominante que organiza el saber a enseñar.

Cardelli plantea en consecuencia que

(...) la democratización de los sistemas de enseñanza requiere de una organización del trabajo escolar diferente, que permita avanzar hacia el protagonismo en la construcción de la legitimidad de lo enseñado por parte de los educadores. (Cardelli, 2004, p. 59)

Y constata que para Chevallard, “la escuela funciona como un espacio que articula diferentes procesos didácticos con saberes que tienen legitimidad epistemológica y cultural” (2004, p. 60-61). Esto, desde lo hegemónico. Pero desde la perspectiva de Cardelli, esto no es suficiente, ya que se deja de lado

(...) el carácter emergente cultural propio que es la escuela. Esto implica una cierta dinámica propia que atraviesa el sentido del trabajo con los diferentes Saberes. La escuela articula lo didáctico y lo pedagógico en una experiencia concreta, presionada y limitada a su vez por la hegemonía política, ideológica y cultural dominante. (Cardelli, 2004, p. 61)

Aplicando estas reflexiones teóricas al contexto de interés de esta investigación, resultó relevante analizar la transferencia de los saberes a enseñar y los procesos de mediación que en ello intervienen, para de esta manera conocer en qué medida se puede hablar de la interculturalización de la educación en la RES 2006 y en la práctica educativa de la telesecundaria.

En referencia al concepto de direccionalidad, fue de interés el juego de poderes en términos de las interrelaciones en el aula, su horizontalidad o verticalidad, y su articulación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y también es importante tomar en cuenta ese “carácter emergente cultural propio” de la escuela, las experiencias de una institución concreta en la cual se puede o no transformar la direccionalidad del saber, en base a las acciones y los posicionamientos de sus actores. Esto resulta de relevancia al pensar en las resignificaciones del enfoque intercultural del currículum de la Reforma de Educación Secundaria que son de interés para esta investigación.

Capítulo V: Desde los discursos a las prácticas: resignificaciones del enfoque transversal intercultural en los niveles de concreción curricular

Presento a continuación el análisis de los datos de campo a través de los niveles de concreción, en los cuales el currículum es transferido desde las instancias prescriptivas, institucionales, hasta a su implementación en la práctica escolar. El foco de atención para este análisis son las resignificaciones del enfoque transversal intercultural en los diferentes niveles de las instancias educativas pero también por actores específicos, interlocutores en este proceso de investigación. Los niveles que se abordarán, como fundamentado en el Marco Teórico (cfr. capítulo 4), son los siguientes:

- 1) Nivel institucional: prescriptivo – discursos institucionales
- 2) Nivel intermedio: mediación institucional – formación docente
- 3) Nivel práctico: El centro escolar, sus actores y las resignificaciones en la práctica

5.1. Primer nivel de concreción curricular: Los discursos institucionales de la interculturalidad y la atención a la diversidad – miradas encontradas

Como primer momento del análisis para este trabajo de investigación, se retomaron los discursos de los actores institucionales que inciden, de diferente manera y con distintos grados de injerencia, en cómo se resignifica el enfoque intercultural de la RES 2006 en los diferentes niveles de concreción curricular en las que me basé como estructura para el análisis de los datos recabados durante el trabajo de campo. Aquí abordaré el primer nivel, el institucional prescriptivo.

Este apartado tiene como interés principal contrastar los enfoques de tres instancias institucionales del sistema educativo que, de una u otra forma, incorporan en su discurso y en las políticas y acciones institucionales una perspectiva intercultural o en atención a la diversidad – el caso de USAER - e inciden en la transferencia de dicho enfoque a la práctica de los centros educativos, y en específico, en telesecundaria, como escenario de esta investigación. En el papel que juegan estas instancias están implicadas sus visiones específicas, ligadas con su identidad institucional. Diferencio aquí, anticipándome al análisis de los discursos, entre un enfoque transversal intercultural en el que se articulan determinadas críticas sociales, y la perspectiva intercultural centrada en la atención a la

diversidad. Hago referencia a los puntos abordados en el marco teórico al respecto; además, se explicitará esta diferenciación a lo largo de este subcapítulo, a través del análisis de los datos. Los actores que retomo para este análisis son la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), la Secretaría de Educación Pública (SEP/SEB) con la Reforma de Educación Secundaria (RES) 2006, haciendo referencia también a la RIEB 2011, y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de la Dirección de Educación Especial.

Esta constelación se presenta a partir del escenario de la misma educación telesecundaria; durante la fase de trabajo de campo, en la escuela en la que se realizó esta investigación se estuvo implementando el programa 2006 con sus respectivos libros de texto, editados por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). En la concepción de estos planes y programas tuvo participación la CGEIB por medio de un proceso de negociaciones con los equipos técnicos encargados por parte de la Subsecretaría de Educación Básica de las diferentes asignaturas; las resignificaciones del eje transversal intercultural que se observan en el currículum de la RES 2006 son resultado de este proceso; me interesa aquí resaltar la visión del enfoque intercultural en atención a la diversidad reflejado en el discurso de la SEB. Por otra parte, encontramos en el escenario de la telesecundaria la presencia de los actores de Educación Especial, específicamente pertenecientes al programa de USAER, que por su parte promueven sus estrategias para la atención a la diversidad, y en específico para la atención a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Presento a continuación el análisis de los discursos de los actores en cuestión, deteniéndome de manera más extensa en las aportaciones de los integrantes de la CGEIB que fueron entrevistados, considerando que es esta instancia la que a partir del 2001 ha comenzado a impulsar “la educación intercultural para todos” en el sistema educativo, antecedente directo del enfoque intercultural en la RES del 2006. Además, retomo las percepciones de los entrevistados de esta institución para abordar el tema de los niveles de articulación de los planteamientos de la misma CGEIB en los planes y programas de la RES 2006.

5.1.1. La Reforma de Educación Secundaria 2006 – breve introducción a su proceso

Para acercarnos al objeto de estudio de esta investigación, expondré a continuación una breve

revisión del proceso de construcción de la Reforma de Educación Secundaria (RES), y de sus antecedentes.

La reforma del año 2006, no fue la primera implementada en el sistema de educación básica. “Reformas hemos tenido cada seis años y los resultados escolares siguen sin ser los que la sociedad realmente espera”, constatan Trujillo y Meseguer (2004, p.29), y expone de esta manera un sentir que muchos docentes han compartido y el que caracteriza también la situación en la que se enfrenta esta nueva reforma, la RES del año 2006.

La reforma anterior, se realizó en el año 1993, cuando se definió “la secundaria como el último tramo del ciclo obligatorio”, lo cual “fue un paso fundamental para darle un sentido claro al papel de este nivel educativo” (SEP/SEB, 2005, p.1). Como problemas del plan de estudios que entonces se generó, señalan algunos autores la falta de pertinencia, la necesidad de contenidos renovados, el número excesivo de materias y la promoción de prácticas repetitivas y memorísticas, pero no significativas del aprendizaje, y otras insuficiencias (Ponce, 2004, p.6; Zorrilla, 2004, p.9). Además, la formación docente correspondiente al nuevo plan se retrasó por varios ciclos escolares (Zorrilla, 2004, p.8), por lo que se presentó un desfase que padecieron los mismos docentes, al trabajar con materiales y contenidos para los cuales no habían sido capacitados.

A partir de la instauración de la obligatoriedad de la educación secundaria, “la matrícula de este nivel creció 26%. En veinte de los treinta y dos estados el incremento de matrícula rebasó la tasa nacional (Chiapas y Quintana Roo registran crecimientos de 80%)” (Santos del Real, 2005, p.26). Santos de Real constata que “el incremento de matrícula experimentado por la modalidad de telesecundaria fue considerablemente mayor que el de las escuelas generales y técnicas y explica casi la mitad del crecimiento nacional” (2005, p. 26).

Fue entonces sobre todo la modalidad de educación compensatoria que se incrementó, con el fin de extender la cobertura. Según el informe, es ahí “donde, sin lugar a dudas, se encuentra buena parte del rezago de secundaria” (Santos del Real, 2005, p.28). De la misma manera, se afirma que “los jóvenes indígenas presentan una situación de rezago considerablemente mayor a la de quienes no hablan lengua indígena” (Santos del Real, 2005, p.31). Ante estas críticas relevantes al plan de estudios del año 1993, el crecimiento de la matrícula y los rezagos detectados, entre ellos el de la población indígena, se planteó en el año 2002 una nueva reforma de educación secundaria, en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), comenzando con la elaboración del perfil de egreso.

Zorrilla analiza que en los primeros dos años de trabajo, de 2002 a 2004 en el diseño de la

reforma, se buscó “ producir estudios sistemáticos que permitan identificar con la mayor precisión posible problemas de distribución de oportunidades para los jóvenes, relativos a la cobertura, asistencia y permanencia en la escuela”; en este sentido constata que “uno de los componentes importantes de la reforma es el currículo con el cual se busca incidir de manera significativa en la calidad y pertinencia de los aprendizajes” (Zorrilla, 2004, p. 20).

Zorrilla constata además que este viraje se relaciona con la obligatoriedad de la educación secundaria establecida en 1993, por lo que es necesario atender problemas de cobertura y conocer las características de la demanda (2004, p.16). Por otra parte, conforme se está logrando la universalización de la educación primaria, la secundaria debe superar ciertas condiciones relacionadas con la atención de clases más bien altas. “Ahora, al irse consiguiendo la universalización de la educación primaria, ésta demanda jóvenes que provienen de todos los sectores sociales y en consecuencia, la población escolar es más heterogénea y diversa” (Zorrilla, 2004, p.21).

En las reuniones del equipo encargado del diseño del nuevo currículo, se aborda integrar el enfoque de la atención a la diversidad y se tematiza específicamente, según el recuento de la misma SEP, en una reunión con el tema de la Enseñanza de las Ciencias Naturales, que tuvo lugar el 23 y 24 de Octubre de 2002. Se acuerda incluir en el perfil de egreso algunos aspectos relativos a la diversidad (SEP/SEB, 2005, p.2). En esta misma fase, de octubre a diciembre del año 2002, se integraron a las reuniones de trabajo también representantes de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (SEP/SEB, 2005, p.2).

Después de la elaboración de las primeras versiones del plan de estudios, y un proceso de diferentes sesiones de trabajo, en diciembre del año 2003, se realiza una reunión en la ciudad de Xalapa, donde “se introdujo un formato de valoración de pertinencia y aplicabilidad para los rasgos del perfil” (SEP/SEB, 2005, p.4). “Se indicó la necesidad de explicitar, precisar, profundizar o hacer más incluyentes algunos rasgos, en términos de las habilidades del pensamiento, los valores, la diversidad cultural y de considerar a los alumnos de la educación especial” (SEP/SEB, 2005, p.5). En esta reunión, tomando en cuenta entre otros elementos “las sugerencias enviadas por la CGEIB” (SEP/SEB, 2005, p.5), se elaboró la versión número diez del nuevo plan de estudios.

Tuvieron lugar durante el año 2004 varias reuniones, en Saltillo, Mérida y Guadalajara, a partir de las cuales se elaboraron subsiguientes versiones del plan. Quedó asentado que había que “asegurar la relevancia y pertenencia de los contenidos, reconociendo la realidad de los adolescentes, su diversidad

sociocultural y de estilos de aprendizaje”, además de “incorporar un enfoque intercultural” (SEP/SEB, 2005, p.7). El proceso de diseño curricular se terminó finalmente entre febrero y mayo del año 2005, para ver la luz la Reforma en el 2006.

Observamos aquí, a partir de una breve revisión de los antecedentes de la RES 2006, cómo paulatinamente y debido a diferentes circunstancias se fue incorporando la perspectiva de la atención a la diversidad como necesaria, mientras que por otra parte, la CGEIB impulsa la integración del concepto del “enfoque intercultural”. Veremos en un siguiente momento del análisis, desde la perspectiva de dos representantes de la misma CGEIB, cuáles han sido las limitantes y dificultades en estos procesos de diálogo para introducir la educación intercultural como política educativa general para el sistema educativo mexicano.

Cabe señalar que en el año 2011 se introdujo, para todos los niveles de educación básica, la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), como culminación de los procesos de reforma impulsados en la década anterior. En esta nueva articulación de los diferentes niveles de la educación básica, el enfoque que se da a la atención a la diversidad, desde la comprensión más amplia de ésta, es de inclusión educativa. En el momento de levantamiento de datos, esta reforma aún no había llegado a las aulas de telesecundaria y sólo estaba comenzando a revisarse por los docentes y por la misma supervisión escolar, por lo que en este trabajo de investigación queda como referencia y como perspectiva para la reflexión, sí, necesaria, del giro que adquiere la atención a la diversidad por medio de esta nueva conceptualización.

5.1.1.1. Los planteamientos de la educación intercultural y de la atención a la diversidad de la RES 2006

Una de las finalidades de la educación básica, de acuerdo al plan de estudios de la Reforma de Educación Secundaria 2006, es “ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria que favorezca el desarrollo del individuo y de su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe (...)” (SEP/SEB, 2006a, p.7). Esta afirmación se basa en la entonces relativamente reciente reforma del 2º Artículo Constitucional del año 2001, para reconocer el carácter multicultural del país y las diferentes culturas, y en específico, originarias, que lo integran. De esta manera, también para la RES 2006 se asume “la existencia de diferentes culturas, etnias y lenguas, y [que] requiere, por tanto, impulsar una educación intercultural para todos, que identifique y valore esta diversidad y, al mismo tiempo, afirme su identidad nacional” (SEP/SEB, 2006a, p.7), visión que parte también del Programa Nacional de Educación 2001-2006.

Este objetivo se encuentra articulado en diferentes niveles del plan de estudios de la educación secundaria del año 2006. El concepto de interculturalidad se menciona como una de las características del plan y de los programas de estudio y está presente en diferentes asignaturas de la propuesta curricular, incorporando “temas, contenidos o aspectos particulares relativos a la diversidad cultural y lingüística de nuestro país” (SEP/SEB, 2006a, p.19). Se especifica que lo que se busca es que “los adolescentes comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias” (SEP/SEB, 2006a, p.19), y que “la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como aspecto cotidiano de la vida” (SEP/SEB, 2006a, p.19).

Esta visión se concretiza como una orientación didáctica, bajo el concepto de “Atender la Diversidad” (SEP/SEB, 2006a, p. 46). Se pretende “respetar las diferencias y transformarlas en un factor de aprendizaje y de enriquecimiento de los alumnos” (SEP/SEB, 2006a, p.46). En este apartado, además, se explicita el posicionamiento ante la discriminación, constatando que “no hay alumnos 'irrecuperables', todos pueden progresar si se encuentran en un ambiente adecuado. Resulta inconveniente 'etiquetar', discriminar y reducir las expectativas sobre lo que son capaces de hacer” (SEP/SEB, 2006a, p.46).

Y finalmente, se integra el tema de la interculturalidad al rubro de las Competencias para la Vida, específicamente bajo el concepto de Competencias para la Convivencia (“desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país”) y en las Competencias para la Vida en Sociedad (“actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo”) (SEP/SEB, 2006a, p.12).

¿Cuáles son las estrategias que plantea la reforma para lograr que en secundaria se atienda la población en su diversidad, de manera adecuada y equitativa, en términos didácticos y pedagógicos?

En el plan de estudios 2006, se considera a nivel didáctico-pedagógico la diversidad como una oportunidad, “en la medida en que se logre aprovechar la coexistencia de diferencias para generar oportunidades de aprendizaje” (SEP/SEB, 2006a, p.46). Las diferencias de los alumnos pueden ser un enriquecimiento en el aula y para el intercambio (SEP/SEB, 2006a, p.46). De la misma manera, la diversidad se considera como “una fuente de riqueza y fortaleza para un país” (SEP/SEB, 2006a, p.47).

Una sugerencia didáctica en este respecto es “el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento” (SEP/SEB, 2006a, p.47). Otra consiste en “incorporar los intereses, las necesidades y

los conocimientos previos de los alumnos” (SEP/SEB, 2006a, p.45). Y además se enfatiza considerar la diversidad como inherente en la práctica docente y por ende, se enfatiza la necesidad de considerarla en la planeación didáctica (SEP/SEB, 2006a, p.46) y fomentar la interacción social, en “las relaciones interculturales e interpersonales”, es decir, entre los mismos estudiantes con características diversas (SEP/SEB, 2006a, p.47). Para atender esta diversidad, se sugiere además diversificar las estrategias didácticas – lo cual nuevamente se relaciona con los estilos de aprendizaje – pero también se propone el trabajo por proyectos, propiciando la mayor participación de los alumnos. En este contexto, también hay un énfasis en una mayor autonomía de los alumnos en sus procesos de aprendizaje, precisamente por medio de las oportunidades diversificadas (SEP/SEB, 2006a, p.52). Veremos posteriormente, en la práctica, en qué medida estas sugerencias se reflejan en las clases de telesecundaria.

Una peculiaridad del plan de estudio de la RES 2006 en cuanto a la atención de la diversidad cultural y lingüística, es que prevé la introducción de la materia de Lengua y Cultura Indígena, diseñada por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, aplicable cuando la población indígena de la localidad supera un 30% de los habitantes.

En el documento de Fundamentos Generales de esta asignatura, se constata que la educación secundaria hasta este momento más bien se caracterizó por tener “una orientación monolingüe y monocultural en detrimento de las lenguas y culturas indígenas del país” (SEP/SEB, 2006b, p.2) y que, contrariamente a esto, el nuevo programa de secundaria ha de propiciar la formación respetando la diversidad, para lo cual una herramienta es la nueva asignatura.

(...) la escuela y el aula de educación secundaria son espacios llamados a impulsar la formación de sujetos capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de esa manera intervenir en procesos de transformación social que respeten y se enriquezcan con la diversidad étnica, cultural y lingüística. (SEP/SEB, 2006b, p.3)

Es una asignatura mediante la cual se pretende que “los estudiantes consoliden su conocimiento lingüístico previo, adquirido a través de su primera lengua, mejoren sus competencias lingüísticas con la adquisición de la lengua escrita y en general, desarrollen un dominio de su primera lengua tanto en lo oral como en lo escrito” (SEP/SEB, 2006b, p. 4). Es decir, es una asignatura dirigida al alumnado indígena y como tal se encuentra en proceso de aplicación, de acuerdo al catálogo para la asignatura estatal correspondiente al ciclo 2012-2013, en 14 estados, con un total de 24 lenguas o sus variantes (SEP/SEB, 2012, pp. 9-10).

Esta materia se imparte en el marco de la nueva Asignatura Estatal, para la cual en cada estado de la república se ha convocado a la presentación de propuestas para materias basadas en las

particularidades geográficas, históricas, culturales, etc., de cada región. En el estado de Veracruz, existen actualmente tres programas, para el náhuatl de la Huasteca veracruzana, el tutunakú y para el náhuatl de la zona de Zongolica (SEP/SEB, 2012, p. 10).

Además de estos puntos de revisión inicial, en el apartado correspondiente al análisis de la práctica áulica en telesecundaria, retomaré elementos concretos de los libros de texto de las diferentes asignaturas de la Reforma de Educación Secundaria 2006, y específicamente, de los libros diseñados por el ILCE que se utilizaron para la RES en la modalidad de telesecundaria.

5.1.1.2. Atención a la diversidad y educación intercultural – breve revisión conceptual de la RES 2006

Para afinar la mirada sobre el fundamento conceptual desde el cual se está planteando la atención a la diversidad con enfoque intercultural en la RES 2006, considero importante revisar los conceptos centrales que se está manejando en los documentos de la reforma. En el *Documento base* del 2002, se plantea la atención a la diversidad como función central de la educación secundaria:

¿Cuál ha de ser la función principal del último tramo de educación básica obligatoria en esta sociedad? Dos propósitos parecen esenciales: enseñar para la comprensión, es decir, enseñar a todos los estudiantes (no sólo a unos cuantos) a comprender las ideas de una manera profunda y a operar con ellas de modo efectivo; y b) enseñar para la diversidad, esto es, enseñar de manera tal que se ayude a diferentes aprendices para que encuentren vías provechosas de acceso al conocimiento, al mismo tiempo que aprenden a vivir juntos de una manera constructiva. (SEP/SEB, 2002, p.22)

Aquí se plantea como primer punto la equidad educativa, el derecho a tener las mismas oportunidades de aprender y comprender los mismos contenidos. La diversidad se considera como una característica inherente del ser humano. La equidad en relación a la diversidad se articula en dos niveles: por una parte, en el acceso, y por otra, en cuanto a estilos de aprendizaje distintos. Y finalmente nos llama la atención el énfasis respecto a la convivencia constructiva, idea que descubriremos como repetitiva a lo largo de la documentación a revisar.

El plan de estudios de la Reforma de Educación Secundaria 2006 especifica que el egresado de la secundaria “reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística” (SEP/SEB, 2006a, p.10). La diversidad aquí se aborda de manera amplia y con referente claro a las culturas originarias del país, con el énfasis en la diversidad étnica y también lingüística. El objetivo de enseñanza desde el enfoque de la SEB sería que los egresados reconozcan y valoren la diversidad cultural.

La interculturalidad se comprende, como ya he mencionado, en relación a la atención a la diversidad, como convivencia, y también como enriquecimiento, idea igualmente reiterativa a lo largo

de la documentación, plan de estudios, etc. Además, se plantea que la interculturalidad en las asignaturas se articula por medio de la integración de “temas, contenidos o aspectos particulares relativos a la diversidad cultural y lingüística” (SEP/SEB, 2006a, p. 19), esto con el fin de conocer el carácter plural del país. Será un punto de interés retomar este aspecto en el próximo apartado, donde se aborda el posicionamiento de dos representantes de la CGEIB respecto a esta introducción de contenidos referentes a la diversidad y lo que esta institución concibe como enfoque intercultural. La SEP, en el plan de estudios, enfatiza que más allá de los contenidos, en los programas se ofrecen “pautas para incluirlos en el aula” para el “ejercicio de la interculturalidad” (SEP/SEB, 2006a, p.19).

Este ejercicio de la interculturalidad, se basa entonces en las orientaciones didácticas que previamente revisamos, el aprendizaje cooperativo, el tomar en cuenta intereses y necesidades de los estudiantes, la participación de los estudiantes y la diversificación de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Como concepto, se afirma finalmente que la interculturalidad “es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas culturas, siempre partiendo del respeto mutuo” (SEP/SEB, 2006a, p.19). En esta interacción entre distintos, también implica el reforzamiento de la identidad sociocultural de los estudiantes.

Hay otro aspecto que hemos de resaltar aquí, que relaciona la diversidad y la interculturalidad con una visión de las desigualdades sociales. El documento base de la RES plantea que “para cumplir con la función igualadora que le ha sido asignada, la secundaria debe hacerse cargo tanto de la desigualdad en los puntos de partida de sus alumnos, como de la diversidad sociocultural de sus contextos” (SEP/SEB, 2002, p. 4). Aquí se hace énfasis en un punto central que también se reconoce, como previamente revisado, en el proceso de replanteamiento que antecede a la reforma: que las desigualdades sociales que caracterizan el universo de la nueva demanda de atención secundaria implica proveer estrategias para su atención. Aquí un aspecto importante es el relacionado con la cobertura y el acceso, punto relacionado también con aspectos socioeconómicos. Y por otra parte, como previamente he señalado, también se relaciona con las oportunidades de comprensión, es decir, de acceder a aprendizajes significativos, lo cual implica una estrecha relación precisamente con la diversidad de contextos.

La Reforma en este sentido se plantea el reto de “valorar tanto la eficacia de la educación secundaria, como la igualdad con que se distribuyen las oportunidades para cursar este nivel y aprender” (SEP/SEB, 2002, p. 2). Sería de tomarse en cuenta aquí que la función “igualadora” que se le asigna a la educación secundaria, relacionada en un punto previo con las posibilidades de los alumnos

de alcanzar la comprensión de los mismos contenidos, nos remite al currículum único a nivel nacional y el objetivo de fondo de homogeneizar la educación que reciben los alumnos de este nivel educativo.

Como un siguiente paso, y de esta manera acercándonos a nuestro segundo actor institucional, resulta relevante conocer el posicionamiento de la CGEIB en cuanto al enfoque transversal intercultural y también esbozar cuál ha sido el papel de la institución en la introducción del eje intercultural en el currículum de la RES 2006 y en el proceso de innovación institucional relacionado. Se buscó la aproximación a los posicionamientos y la experiencia de los actores de la CGEIB por medio de entrevistas a dos de sus integrantes.

5.1.2. La CGEIB y el enfoque intercultural

La integración del eje intercultural a la reforma curricular de la educación básica en México, y en la educación secundaria como foco de interés de esta investigación, se realiza tanto por compromisos internacionales, como por movimientos emergentes de la reivindicación de los pueblos originarios. Desde el año 2001, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) se convierte en un actor institucional fundamental en este sentido. Su creación como dependencia de la Secretaría de Educación Pública constituye una respuesta oficial a las expectativas de distintos actores sociales tanto a nivel nacional, como también en términos transnacionales, considerando, por ejemplo, la ratificación del convenio 169 de la OIT por México, etc.

Con la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1990, se cambia el término “bicultural” por el de “intercultural” y en 1992 se realiza la reforma del artículo 4º constitucional, donde se reconoce que “la Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (Constitución, Art. 4). En materia de educación, dicho Convenio establece que los pueblos indígenas tienen derecho a acceder a la educación en todos sus niveles, a la transferencia progresiva de la coordinación de los programas de educación, a crear sus propias instituciones y medios de educación y a que se les dote de recursos adecuados por parte de los gobiernos (Cerdeña, 2007, p.100).

La revisión de los artículos del *Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*, publicado en el Diario Oficial del 22 de enero de 2001, nos ilustra acerca de la misión con la que la CGEIB fue creada. El artículo primero establece que “la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente de la Secretaría de Educación

Pública, que tendrá como propósito asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena” (SEP, 2001, p.58).

Este propósito general planteado en el momento de su creación, está enfocado, como lo estuvo la educación intercultural bilingüe en México desde sus comienzos, en los pueblos indígenas. Hoy, este enfoque se ha matizado; la CGEIB postula que “la interculturalidad asume que la diversidad es una riqueza, de manera que se entiende no sólo como necesaria, sino como algo virtuoso. Es la base que permite la comprensión y el respeto entre los miembros de diferentes culturas” (CGEIB, s/f, p.1). Esta perspectiva está enfocada en una perspectiva de diversidad cultural más amplia, que abarca el aspecto cultural más allá de los pueblos originarios.

La Coordinación afirma que “la actual política educativa del país asume que la educación en y para la diversidad con un enfoque intercultural, debe ser para todos los mexicanos y mexicanas, en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional” (CGEIB, s/f, p.1). Observamos aquí el replanteamiento del enfoque de la educación intercultural en México; se busca formar en atención a la diversidad en todo el sistema educativo.

Esto se ve reflejado en las recientes reformas educativas, la RES 2006, pero también, de diferente manera, en la ya mencionada RIEB 2011. La CGEIB en este contexto cumple con su función de “la instrumentación de las acciones que contribuyan a sentar las bases para la realización de proyectos que orienten al Sistema Educativo Nacional y por lo tanto que den respuestas a la diversidad que caracteriza al país” (CGEIB, s/f, p.1).

En cuanto a sus atribuciones concretas en el sistema educativo, corresponde a la CGEIB:

IV.- Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de:

- a) Desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad,
- b) La formación del personal docente, técnico y directivo,
- c) El desarrollo y difusión de las lenguas indígenas,
- d) La producción regional de materiales en lenguas indígenas, y
- e) La realización de investigaciones educativas

(SEP, 2001, p. 58)

Siendo un organismo gubernamental, la CGEIB busca dialogar con otras instancias del sistema educativo con el fin de promover una educación intercultural para todos los niveles y modalidades de la educación pública en México. Es por eso que su discurso y su intervención se vuelven relevantes

para los intereses de esta investigación, que busca conocer cómo se articula y transfiere el enfoque intercultural del currículum de educación secundaria a la práctica.

La CGEIB desde su posición en el sistema educativo ha contribuido por medio de diferentes estrategias a la introducción de la “educación intercultural para todos”. Importantes vías de intervención han sido en este sentido la innovación curricular, el diseño de materiales educativos y el apoyo a experiencias exitosas emergentes a nivel nacional. Así, la CGEIB también ha contribuido a la inclusión de la perspectiva intercultural en el currículum de la Reforma de Educación Secundaria del 2006, en los programas de las asignaturas y en los materiales educativos que se implementan en este nivel educativo.

Para posicionar a la CGEIB como actor institucional, es relevante mencionar que esta institución se diferencia en sus áreas de atención de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), quien hasta este momento había sido el único actor institucional en tener a su cargo la educación intercultural bilingüe en el sistema educativo mexicano. La DGEI, creada en 1978 como instancia rectora del subsistema de educación indígena, se enfoca específicamente en atender a los alumnos indígenas de las escuelas interculturales y bilingües de nivel inicial, preescolar y primaria, creadas para este fin en zonas del país habitadas por los pueblos originarios. La CGEIB, en cambio, se instituye con el fin de introducir un enfoque intercultural en todos los niveles educativos, dirigiéndose de esta manera también a la población no indígena y trabajando en diferentes niveles educativos.⁷

5.1.2.1. El enfoque intercultural y el proceso de las reformas educativas – reflexiones desde los actores de la CGEIB

Es de interés para esta investigación conocer cómo la educación intercultural y la atención a la diversidad son conceptualizadas por la CGEIB, y cuál ha sido su papel en la Reforma del 2006 y del 2011, en relación a la transversalización de la educación intercultural. En dos entrevistas realizadas a representantes de la CGEIB, al cargo de la dirección de desarrollo curricular y de diseño y apoyo a innovaciones educativas respectivamente, esta investigación buscó acercarse a los planteamientos de la

⁷ Actualmente, la misma DGEI está replanteando su enfoque y abriéndose hacia una mirada más amplia en lo que a la diversidad respecta, lo cual sería un tema de interés para un análisis mayor en cuanto a competencias de ambas instituciones, que no nos incumbe en este momento, pero sí es importante enunciar. (Véase: Cabrera, E. y Morales, R. (2010). Transformación posible de la educación para la niñez indígena: contextos, alianzas y redes. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica)

institución respecto a este proyecto de una educación intercultural. Aclaro aquí que determinados posicionamientos que retomo para el posterior análisis se basan en las entrevistas realizadas; como tales, no son representativas de toda la institución como tal, sino que reflejan las posturas de dos integrantes.

A este respecto, se constata que la CGEIB se enfoca en su labor de la atención a la diversidad especialmente en el objetivo de la reivindicación y el reconocimiento de los pueblos originarios y sus saberes. Busca la inclusión de sus conocimientos al currículum nacional.

Las propuestas y las iniciativas de la CGEIB para la integración de los saberes indígenas al currículum nacional parten de la información recopilada en una serie de foros de consulta realizados a nivel nacional a los pueblos originarios, para conocer sus opiniones y prioridades respecto a los contenidos a tomar en cuenta. Esto, como menciona la directora del área de desarrollo curricular, “en atención al cumplimiento del 169 de la OIT” (E-Directora Currículum CGEIB)⁸, en el cual se articula el derecho de los pueblos originarios a participar en la gestión y dirección de sus propias instituciones escolares (OIT, 1989).

El objetivo concreto del reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios es prioritario para la CGEIB, mas no exclusivo, pues se toman en cuenta también otros tipos de diversidad, como la diversidad religiosa, de género y de otros orígenes étnicos; la CGEIB se posiciona claramente frente a las prácticas discriminatorias relacionadas (E- Director Innovaciones CGEIB).

El enfoque intercultural en la educación básica ha evolucionado en los procesos de reforma educativa en México; aquí, me refiero específicamente a la Reforma de Educación Secundaria de 2006 y la Reforma Integral de Educación Básica de 2011. Los representantes de la CGEIB entrevistados perciben en la transición entre estos dos momentos ciertas transformaciones en la concepción de la educación intercultural en cuanto su enfoque específico, el que, en su perspectiva crítica, se centra en la reivindicación de los pueblos originarios, orientación aún más presente en el 2006, y que en el proceso de las reformas, es resignificado y transferido hacia una diversidad más amplia, entre las cuales los pueblos originarios son una de muchas diversidades para las que se plantea la inclusión educativa en educación básica.

A continuación, se revisarán más a fondo los planteamientos de los representantes de la CGEIB respecto al currículum intercultural y la transversalidad curricular, los cuales implican

⁸ Utilizaré de aquí en adelante E- para referirme a citas tomadas de las entrevistas realizadas a los actores.

posicionamientos importantes respecto a la comprensión de la interculturalidad y la educación intercultural que se profesan por parte de los entrevistados y nos darán una visión más amplia respecto a los procesos de transferencia. Los elementos que rescatamos en este sentido, serán claves para guiar el posterior análisis de la transferencia y resignificación del enfoque intercultural a lo largo de los diferentes niveles de concreción curricular. También se profundizará, a partir de las entrevistas, en las vías de intervención de la CGEIB para la introducción del enfoque intercultural, y específicamente, en la percepción que tienen sus representantes del proceso de incorporación de la interculturalidad en educación secundaria.

5.1.2.2. Concepciones para la construcción de un currículum intercultural – la visión de la CGEIB

Para la construcción del proceso del currículum intercultural, la CGEIB ha trabajado por dimensiones; éstas, de acuerdo a la responsable del área de desarrollo curricular, han de entenderse no como secuenciadas sino en continua interacción (E-Directora Currículum CGEIB). Es una propuesta dialéctica que busca establecer un diálogo entre las necesidades que se plantean los actores educativos, los procesos de transferencia en los centros educativos y las aportaciones y concepciones teórico-ideológicas en base a las cuales se posiciona la propia CGEIB. En un primer momento, se parte de los foros de consulta ya mencionados, por medio de la cual se tomaron en cuenta las opiniones de los diferentes actores comunitarios (Loncón Antileo, 2006).

La siguiente dimensión está constituida por la *instrumentación técnica* relacionada con el diseño de materiales para la formación docente. Otra dimensión sería la *implementación* que implica el acompañamiento y el seguimiento a los avances en la práctica. La cuarta dimensión consiste en la *transferencia* del enfoque intercultural, que implica el posicionamiento y la negociación a nivel político; “es ahí digamos justo donde la dimensión política del currículum adquiere como su mayor fuerza. (...) Porque es justo donde nosotros entramos en relación con las autoridades nacionales, con las autoridades estatales (E-Directora Currículum CGEIB).

Y finalmente, la quinta fase planteada por la CGEIB es la evaluación. En ella es donde menos se ha trabajado hasta la fecha (E-directora currículum CGEIB).

El enfoque intercultural del currículum de educación básica, desde la visión de la CGEIB, debe distinguirse por varias características, de las cuales a continuación se presentará un breve análisis. Los elementos que aquí planteo como ejes del enfoque intercultural contribuirán a la discusión teórica de este trabajo de investigación, en el análisis de las tensiones entre el enfoque transversal intercultural

como es concebido por la CGEIB y el enfoque intercultural que plantea la RES 2006. Estos ejes son una síntesis que elaboré a partir de los elementos centrales de la entrevista con la Directora de Desarrollo Curricular de la CGEIB; entre sus planteamientos, destacan el enfoque poscolonial en relación a la concepción de las asignaturas; la visión de la justicia curricular relacionada con una discusión crítica de los aspectos de calidad y acceso y la que apunta en términos políticos a una reestructuración del sistema educativo; esta reestructuración se relaciona con el enfoque transversal de la interculturalización del currículum que implica, desde su perspectiva, justamente una reestructuración epistemológica; y finalmente el planteamiento de la constitución del currículum nacional a partir de las propuestas locales, además del énfasis en la horizontalidad de los procesos áulicos y de aprendizaje. Este último punto, lo relaciono con el apoyo que se ha brindado desde la CGEIB a las innovaciones surgidas a partir de experiencias educativas concretas (E-Directora Currículum CGEIB). Planteo, en el marco de mi conceptualización teórica del currículum (cfr. apartado 4.1.) las emergencias curriculares como aspecto de la interculturalización del currículum.

Ejes para interculturizar el currículum.

- a) *Implicaciones epistemológicas – la decolonización del currículum*
- b) *El enfoque intercultural como reivindicación de los derechos de los pueblos originarios – la justicia curricular*
- c) *La transversalidad curricular – implicaciones políticas desde la perspectiva de la CGEIB*
- d) *El currículum emergente – la perspectiva de los procesos participativos y horizontales en la concepción curricular*

Estos ejes no han de entenderse como elementos aislados, sino que están interrelacionados de manera compleja, lo cual se refleja en el análisis que a continuación se presenta. Posteriormente, tomaré en cuenta estos aspectos como insumos para el análisis de los procesos que para el presente trabajo, a partir de las preguntas de investigación, están en el centro de nuestra atención, los cuales se relacionan con la formación docente, la práctica de las acciones e interacciones de los actores educativos en el contexto escolar de la telesecundaria y la gestión escolar de la atención a la diversidad; todo ello bajo la perspectiva de las articulaciones del enfoque intercultural.

a) Implicaciones epistemológicas – la decolonización del currículum

Un factor importante del eje intercultural, desde el discurso de los representantes de la CGEIB, es el enfoque epistemológico, el cual significa “abrirnos a otras lógicas. A otro tipo de pensamiento” (E-Director Innovaciones CGEIB), pero también implica reconocer la validez de estas formas de conocer distintas del otro, como explicita el documento *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*, editado por la CGEIB en el año 2007, en donde se afirma que la valoración de la diversidad consiste en “(...) resignificar la diferencia, apostar por lo común, con base en una posición ético-epistemológica intercultural en que las distintas formas de construir la realidad son validadas y legitimadas desde la mirada propia” (Ahuja et al., 2007, p. 44).

Es decir, se trata de reconocer que no sólo el pensamiento científico-occidental, sino que hay que reconocer como legítimas también estas otras formas de pensamiento, de comprender el mundo y de construir conocimiento sobre él.

La responsable de Desarrollo del Currículum Intercultural de la CGEIB se posiciona desde una perspectiva crítica, que implica el cuestionamiento de las epistemologías en las que se funda la concepción curricular. En este sentido, retoma el enfoque poscolonial, el cual implica deconstruir el imaginario de una homogeneidad nacional, reforzada también en un proceso histórico en la misma educación de México. La visión crítica aquí abogaría por un currículum intercultural basado en una pluralidad epistemológica y sobre todo en la articulación curricular de cosmovisiones y saberes de los pueblos originarios. Este posicionamiento implica también un cuestionamiento de las estructuras de poder y de desigualdad y reflexionar la discriminación implicada en éstas. En este sentido, el enfoque intercultural va más allá de la conciencia de la diversidad cultural presente en el país.

Si fuera desde una cuestión intercultural, uno hablaría entonces de cómo se ha conformado la identidad de los mexicanos, a partir justamente de esta colonización, o a partir justo de esta negación de la diversidad. Ese sería un enfoque intercultural. No decir que entonces, tú estás hablando de que hay diversos grupos sociales. Porque en ese caso pareciera que estamos como en una aparente homogeneidad, donde la suma de nuestras diferencias nos da la unidad nacional. Cuando eso ya se nos acabó. O una mirada intercultural diría, eso no existe ya. Esa unidad nacional donde hay una suma de diversidades no existe... Lo que tenemos son justo conflictos culturales ontológicos. Ontológicos que pasan por el lado de los mestizos por toda esta serie de tipos de racismo, de estrategias de racismo y de discriminación y lo mismo en los pueblos indígenas. (E- Directora Currículum CGEIB)

Desde la mirada de la directora del área de currículum de la CGEIB, el currículum intercultural ha de constituir de esta manera una estrategia para la reivindicación de los pueblos indígenas de México, partiendo de las epistemologías en su pluralidad. La entrevistada plantea el reto de “una

reestructuración de la lógica epistemológica. Incluso de los mismos campos de conocimiento” (E-Directora Currículum CGEIB).

b) El enfoque intercultural como reivindicación de los derechos de los pueblos originarios – justicia curricular

En la concepción de un currículum intercultural también ha de analizarse cómo se articula o no el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios en términos de reestructuración curricular y, como nos interesa en este análisis, esta reivindicación se refleja en la misma práctica educativa como parte del proceso.

La responsable del área de diseño curricular por parte de la CGEIB plantea a este respecto que para introducir un enfoque intercultural en estos términos en el currículum oficial, es necesario atender una dimensión más amplia de la educación mexicana, la cual implica “redefinir identitariamente el sistema” (E-Directora Currículum CGEIB). No sería suficiente enfocarse en ampliar la cobertura de los servicios educativos, sino que se requiere de una transformación del sistema educativo a nivel estructural para alcanzar una mayor justicia curricular y lograr el cumplimiento del derecho a la educación de todos los alumnos (E- Directora Currículum CGEIB).

Ella retoma el concepto de “justicia curricular” de Jurjo Torres, el cual considera que la selección de contenidos a enseñar favorecen a ciertos sectores poblacionales, mientras que contribuyen a la exclusión de otros, pues no concuerdan con sus realidades, sus cosmovisiones (Torres Santomé, 2011).

La perspectiva de la justicia curricular como cumplimiento del derecho a la educación hace evidente que aunque se hayan reconocido los derechos de los pueblos originarios en términos legales, por medio, por ejemplo, de la misma Constitución o la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Originarios, este reconocimiento eventualmente dista mucho de llevar a una educación justa en cumplimiento de los derechos de los pueblos, pues el currículum puede seguir articulándose de manera desigual.

c) La transversalidad curricular – implicaciones políticas desde la perspectiva de la CGEIB

Un concepto fundamental para comprender la visión que manifiesta la directora del área de currículum de la CGEIB, es el aspecto de la transversalidad, el cual va más allá de planes y programas y se significa en términos políticos.

Si hacemos un análisis transversal hasta sus últimas consecuencias, lo que está de por medio, es la reestructuración del sistema. No la incorporación de un tema, no la incorporación de un problema social.

Sino la reestructuración tanto en términos epistemológicos, de los contenidos, etc., como de la cuestión ética. O sea, de la valoración que se da a ciertas cosas o no como en cualquier propuesta curricular. Que finalmente tienen detrás un sentido político. Entonces, sí, tomamos como punto de partida esto de los problemas sociales pero creemos que va más allá. (E- Directora Currículum CGEIB)

La responsable del diseño curricular de la CGEIB distingue aquí niveles o dimensiones de transversalidad, que serían “lo didáctico, lo curricular y lo político”, como dimensiones también de la “interculturalización” del currículum y que conllevan la necesaria reestructuración del sistema (E-Directora Currículum CGEIB).

La transversalidad, desde sus diferentes niveles de articulación, constituye un concepto central de la visión de la educación intercultural que promueve la CGEIB. Esta idea de la transversalidad incluye la introducción de nuevas estrategias para el trabajo áulico y de contenidos referentes a la diversidad cultural a los libros de texto, pero va más allá, pues implica un análisis exhaustivo respecto a las implicaciones de la estructura, enfoque, metodología y contenidos curriculares, en relación a la realidad sociocultural y política del país.

Desde la perspectiva de la responsable del área de desarrollo curricular de la CGEIB, en cuanto a la estructura curricular, habrá que tomar en cuenta, por ejemplo, que desde un enfoque histórico, no sólo las escuelas sino también la ciencia y la investigación del mundo occidental han estructurado el conocimiento por áreas disciplinarias. En el caso de la concepción de un currículum intercultural, resulta válido e importante cuestionar esta fragmentación; esto, tomando en cuenta también las epistemologías de los pueblos originarios, a las que se les atribuye una visión más holística (Deruyttere, 2001⁹; Soria, 2007¹⁰).

¿Se tienen que seguir fragmentando las disciplinas o no, entonces vamos a seguir disponiendo de asignaturas, o entonces ahora vamos a presentar campos de conocimiento? Todo eso entra como en juego al momento de pensar transversalidad en el nivel, le llama Alicia [de Alba] justo de estructuración formal del currículum. (E-Directora Currículum CGEIB)

Observamos cómo entonces la perspectiva de la transversalidad curricular se relaciona con aspectos epistemológicos de amplio alcance si se busca lograr una propuesta educativa que sea justa, además de éticamente correcta, pues las decisiones que se tomen al respecto, impactarán en la articulación de una perspectiva intercultural congruente con una visión de justicia social y efectiva

9 “A pesar de ser heterogéneos, los pueblos indígenas de toda la región tienen preocupaciones y aspiraciones similares basadas en una visión más holística de la interrelación entre el ser humano y el medio natural y entre el individuo y la comunidad” (Deruyttere, 2001, p.2).

10 “En este contexto es necesario subrayar 'conocimiento indígena' como forma de interpretación adecuada a la cosmovisión holística de los pueblos indígenas. (...) Contrario a la visión holística que tenemos sobre nuestro saber indígena, la lógica del pensamiento 'occidental' aísla el conocimiento vinculado a la biodiversidad del conocimiento integral que garantiza nuestra vida en diversos ecosistemas” (Soria, 2007, p. 182).

reivindicación de los grupos culturales históricamente marginados. Lo cual, desde la perspectiva de la integrante de la CGEIB, implicaría definitivamente enfocarse hacia una transformación no sólo de las estructuras del sistema educativo sino también de la misma identidad nacional.

Y luego, digamos, ya en un sentido más de finalidades. O de finalidades de una propuesta curricular, pues justo esta transversalidad, en nuestro caso, insisto, tendría que apuntar a cómo delineamos nuevos contornos de identidad de lo nacional. Porque finalmente eso es lo que se está poniendo en juego, ¿no? Si se supone que ahora somos una nación multicultural y plurilingüe, ya no la nación mexicana única e indivisible. (E-Directora Currículum CGEIB)

Lo que se buscaría entonces con la concepción del currículum intercultural, desde la perspectiva de la institución que lo promueve, es ir más allá de la enseñanza e incidir a nivel político, dimensión que incumbe a la configuración de la identidad nacional no únicamente en lo educativo, sino que debería de hacerse presente, ahora sí, de manera transversal, en la propuesta política y social de la nación mexicana.

Los representantes entrevistados conciben el papel institucional de la Coordinación en la introducción del currículum intercultural como actor crítico e innovador, quizá incluso transgresor, dentro del sistema educativo, como se ha comenzado a vislumbrar en los puntos previos del análisis. En sus ejes de acción e intervención encontramos algunas estrategias concretas para incidir en el sistema educativo de acuerdo a estos posicionamientos.

Aquí es importante diferenciar entre las distintas áreas de intervención de la CGEIB en términos de lo intercultural. Por una parte, se ha trabajado en el diseño de currícula interculturales para contextos principalmente indígenas, y por otra, se ha impulsado el enfoque intercultural en las otras modalidades educativas, para de esta manera introducir la “educación intercultural para todos”.

d) El currículum emergente – la perspectiva de los procesos participativos y horizontales en la concepción curricular

Otra estrategia de la CGEIB es el fortalecimiento de la innovación educativa a partir de las emergencias encontradas en el contexto educativo nacional, es decir, a partir de las iniciativas surgidas en centros escolares e impulsadas por actores locales. Esta forma de trabajar implica un posicionamiento concreto; se considera que una reestructuración del sistema educativo no se construye únicamente desde las esferas institucionales oficiales. La postura del responsable de la *Dirección de Diseño y Apoyo a Innovaciones Educativas* es clara en este sentido:

La labor principal de esta dirección es apoyar los esfuerzos que los docentes del sistema educativo nacional están realizando. Entonces hemos tenido la fortuna y el gusto de que varias experiencias que

estaban impulsando algunos docentes en comunidades aisladas o en pequeña escala, cuando la CGEIB, o sea, conoce estas innovaciones y las ha difundido, incluso, las ha asesorado. Eso les permite, en primer lugar, que salgan un poco de la clandestinidad. Porque tú sabes que cualquier innovación generalmente se da en los márgenes. En los márgenes y desafía las prácticas del sistema educativo. (E- Director Innovaciones CGEIB)

Este apoyo a las experiencias innovadoras, además de hacerlas salir de la clandestinidad con el fin de la difusión y del reconocimiento, permite, desde este análisis, pensar en una dimensión emergente del currículum, donde la innovación surge en contraposición al currículum nacional vigente y nace en respuesta a necesidades locales y concretas. Retomo esta mirada de las emergencias en el proceso curricular como un enfoque teórico de interés para el presente estudio.

El papel que la CGEIB asume al implementar esta estrategia, lo articula de manera clara el director de diseño y apoyo a innovaciones, pues afirma que “somos de las pocas instituciones a nivel educativo que se atreve a eso. A ir a una práctica [educativa] innovadora que desafía al sistema educativo y la acompaña” (E- Director Innovaciones CGEIB). El interés radica en no únicamente difundir las iniciativas emergentes, sino también contribuir de esta forma a su multiplicación y así lograr que se dé una incidencia en el currículum nacional desde abajo.

(...) en esta noción de currículum intercultural, la idea no es pensar un currículum nacional. Y luego que se adapte, o se contextualice. Sino que en todo caso lo nacional como tal, no existe. Solamente una función. Y si es solamente una función, quiere decir que más bien un currículum nacional tendría que conformarse desde los locales, y cómo en su articulación generan lo nacional. (E-Directora Currículum CGEIB)

La responsable de Desarrollo Curricular plantea pensar, no en una lógica vertical descendiente, sino concebir el currículum desde las propuestas educativas construidas a nivel local, con lo que retornamos a la idea de las emergencias curriculares. El currículum nacional concebido desde una instancia central, en contraste, representaría la constitución de una sola visión del conocimiento y una identidad nacional homogénea, frente a las pluralidades culturales y epistemológicas que coinciden en el territorio mexicano.

Las simples adaptaciones locales de este currículum nacional, desde la perspectiva de la representante de la CGEIB, no logran conformar una educación pertinente, significativa, puesto que “los maestros no se sienten interpelados, porque los niños no se sienten interpelados, porque las organizaciones indígenas y de mujeres, de ecologistas (...). Termina siendo el [currículum] que no sirve” (E- Directora Currículum CGEIB).

Aunque las estrategias de intervención empleadas por la CGEIB en el campo de la educación

mexicana han sido múltiples, como la ya mencionada difusión de experiencias innovadoras, o también el diseño de materiales didácticos pertinentes desde un enfoque intercultural, lo que es de mayor interés para esta investigación es las aportaciones brindadas en cuestiones de diseño curricular.

La CGEIB ha generado propuestas curriculares propiamente interculturales, entre otras, la de atención a la población infantil indígena en situación de migración, la de educación indígena comunitaria (ambas para CONAFE) y la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para educación secundaria (E-Directora Currículum CGEIB). Por otra parte, y es este el punto que es de mayor incumbencia para nuestras preguntas de investigación, ha participado en la concepción del currículum de educación secundaria y subsecuentes reformas de educación básica.

Otras diversidades – la perspectiva de la CGEIB

Un punto importante para esta investigación es en qué medida también “otros tipos de diversidad” en el entorno social que viven realidades sociales, económicas y culturales distintas a la mayoritaria se toman en cuenta en la educación intercultural. Desde la CGEIB se plantea que “la diversidad cultural es la diversidad de realidades, es decir, la variedad de condiciones de existencia de las personas mediante el reconocimiento de los múltiples cruces y contactos entre ellas” (SEP/CGEIB, 2007, p. 35).

En este sentido, la institución considera que “la diversidad es constitutiva de los pueblos, las etnias, las culturas y las naciones, y debe diferenciarse, a la vez, de otros rasgos que pueden o no ser elementos de identidad de un pueblo: la religión, la cuestión de género, la preferencia sexual, la cuestión generacional, las clases sociales, etc.” (SEP/CGEIB, 2007, p. 35). Estas otras diversidades no constituyen el foco de interés principal de la CGEIB, pero al tener “como propósito central atender la diversidad cultural, étnica y lingüística, se reconocen y asumen estas diversidades como rasgos constitutivos de la identidad, aunque de naturaleza distinta” (SEP/CGEIB, 2007, p. 35).

Estas otras diversidades y facetas de adscripción identitaria, son reconocidas y valoradas por la CGEIB, aunque no apoyadas con acciones explícitas, de acuerdo a los documentos oficiales. Entre estas diversidades, encontramos la cuestión religiosa, en cuanto a la cual uno de los representantes de la CGEIB supone que actualmente ya existe una mayor tolerancia religiosa en el país, y que “la CGEIB también propicia que se dé eso” (E- Director Innovaciones CGEIB).

De esta manera, partiendo para este análisis de la perspectiva de la responsable del área de

desarrollo curricular de la CGEIB, enfocada a la reivindicación curricular de los pueblos originarios, encontramos también un enfoque más amplio en cuanto a la atención a la diversidad, como articulado en el documento base del *Diplomado Educación Intercultural Bilingüe para la Formación Docente*, diseñado por la CGEIB. En el tercer módulo, correspondiente a la Unidad temática I “Conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad”, se plantea la perspectiva de análisis de la

construcción y resignificación de valores en torno a la diversidad existente en México (cultural, lingüística, étnica, religiosa, de género, capacidades diferentes, etcétera), con la finalidad de que los participantes puedan reconocer el carácter multicultural, pluriétnico y plurilingüístico de México. (SEP/CGEIB, 2010, p. 14)

Se observa aquí que la CGEIB también se abre a otras gamas de diversidad y busca propiciar la resignificación de los conceptos que socialmente se han creado y reproducido respecto a ellas; la perspectiva del Diplomado de esta manera se percibe como en concordancia con los planteamientos de la RES 2006, resultado de las negociaciones con la Subsecretaría de Educación Básica.

5.1.2.3. La CGEIB y la articulación del enfoque intercultural en el plan de estudios de la Reforma de Educación Secundaria 2006

En el año 2006, con la Reforma de Educación Secundaria, se inicia la serie de reformas de educación básica que introducen con colaboración de la CGEIB el eje de interculturalidad en los diferentes niveles educativos. A continuación, busco analizar cuál es la percepción de los representantes de la CGEIB respecto al proceso, los logros y las dificultades.

Para entender la relevancia de la introducción del enfoque intercultural en la RES, hay que tomar en cuenta el momento que representa en el proceso de reformas entre 2006 y 2011, donde “se habla de una secundarización de la primaria y el preescolar” (E- Directora Currículum CGEIB); es con la reforma de educación secundaria como se inicia el proceso de la Reforma Integral de Educación Básica que culmina con el plan de estudios del 2011.

Como referente inicial, hay que mencionar que el plan de estudios correspondiente a la Reforma de Educación Secundaria del año 2006 se entiende como un currículum nacional único. Como tal, se concibe como modelo flexible, susceptible a adaptaciones locales, en específico, en términos de herramientas didácticas y estrategias de enseñanza, para la adecuación a las diferentes realidades que viven los estudiantes (SEP/SEB, 2006a, p.14).

El papel de la CGEIB ha sido “intervenir en los procesos (...) de reforma curricular nacionales,

de los distintos niveles y modalidades, para incorporar el enfoque”, y de “la función de transversalizar o (...) interculturalizar” (E-Directora Currículum CGEIB) el currículum. Esta tarea se plantea como compleja, ya que la construcción curricular sigue efectuándose desde las instituciones oficiales correspondientes de educación básica, es decir, de manera vertical.

A pesar de la dificultad de incidir en este nivel, la CGEIB ha buscado colaborar en la concepción curricular de la RES 2006, como por ejemplo, en el diseño de los programas de las asignaturas. La contribución de la CGEIB en específico consistió en la colaboración con los equipos técnicos responsables del diseño. El proceso de la articulación de la interculturalidad se analizará a continuación. En él detectamos primeros niveles de resignificación por medio de los actores encargados de determinados procesos de elaboración curricular, como lo son los equipos técnicos que diseñan las asignaturas.

a) Las asignaturas de la educación secundaria – negociaciones interinstitucionales y resistencias estructurales desde la perspectiva de los representantes de la CGEIB

En lo que se refiere a las asignaturas de la reforma y su proceso de concepción, es de interés retomar especialmente las implicaciones epistemológicas de su estructura y contenidos, además de la metodología sugerida para el docente. En este sentido, la CGEIB se enfrentó al reto del trabajo interinstitucional, con los equipos de expertos por materia, no todos con apertura hacia el enfoque intercultural.

Para el análisis que se presenta a continuación, hay que tomar en cuenta que no únicamente estamos hablando del currículum de educación secundaria, sino de educación básica en general, pues la intervención de la CGEIB ha buscado abarcar todos los niveles educativos.

El director del área de innovaciones plantea que en la colaboración con los expertos por área para la concepción de las asignaturas, ha habido un esfuerzo por transmitir la visión de la CGEIB, aunque no siempre se encontró con la apertura necesaria.

(...) a partir de que se creó la coordinación, ha habido un esfuerzo, sí, o en algunas ocasiones, una lucha interinstitucional (...). Es que hay expertos, ¿no? Expertos y directores, autoridades por materia. Por asignatura. Entonces a veces no es la misma apertura que se da, por ejemplo, la persona que está en español, de la que se da en ética y cívica. O la que se da en geografía, o ciencias naturales, etc., ¿no? Por ejemplo, matemáticas ha sido reactivo por completo a todos los esfuerzos de educación intercultural. (E-Director Innovaciones CGEIB)

Las mismas estructuras de la Secretaría de Educación Pública y sus actores han mostrado que no

están exentas de resistencias a la introducción de un nuevo enfoque. Esto, en parte, se debe a la exigencia de repensar el abordaje de las asignaturas, partiendo de nuevas miradas epistemológicas sobre la selección y estructura de los contenidos y una visión crítica en términos ideológicos que se opone a la reproducción de ciertos esquemas.

Los integrantes de la CGEIB buscaron para la concepción de las asignaturas “entender cuáles eran como ciertas tesis que tenían que impactar epistemológicamente a las asignaturas” (E- Directora Currículum CGEIB). Aquí, la responsable del área de currículum resalta dos tesis; por una parte, la comprensión de la ciencia “como una construcción social-cultural-histórica, (...) como paradigmas que van consolidando un campo de conocimiento y por lo tanto, legitimidad, o sentido de verdad, a ciertos grupos” (E- Directora Currículum CGEIB).

Y por otra parte, se trabajó con base en el diálogo y la confrontación entre distintas lógicas de la construcción del conocimiento, pues, éstas “igual tienen sus circuitos de legitimación, su eficacia simbólica, así como lo tiene la ciencia” (E- Directora Currículum CGEIB). La existencia de estas distintas lógicas puede implicar confrontación tanto como complementariedad (E- Directora Currículum CGEIB).

En cuanto a asignaturas específicas, estos planteamientos llevaron a confrontaciones concretas entre las perspectivas epistemológicas a integrar al plan de estudios. Desde la perspectiva de la CGEIB, la innovación en la materia de historia, por ejemplo, debería de buscar apertura hacia distintas formas de concebir y narrar el pasado, lo cual significaría decolonizar el currículum, de acuerdo a los ejes que rigen la concepción de la interculturalidad de la CGEIB. El concepto de “las historias” resulta simbólico en este contexto, pues conlleva la concepción e integración de una diversidad epistemológica, además de relacionarse con la transversalización del currículum al replantear y cuestionar esquemas de poder.

Nosotros tenemos la propuesta que a nivel incluso de denominación de la asignatura, más bien fuera historias. Y más bien justo como desde una postura más desde estas visiones poscoloniales. Entonces claro, era otra interpretación de la historia muy interesante, ¿no? (...) era justo sobre los países centroamericanos. Entonces, me acuerdo que causó mucha polémica porque era hablar si eran las repúblicas bananeras o no, o qué había pasado. (E-Directora Currículum CGEIB)

Aquí se comienzan a vislumbrar algunas de las dificultades para la transferencia del enfoque y su articulación en los programas. Otro punto importante en este sentido, de acuerdo a la responsable del área de currículum, es la diferenciación entre interculturalidad y contenidos de diversidad, pues, según su análisis, “los técnicos [diseñadores por asignatura] interpretan incorporar temas o contenidos de

diversidad como si fueran contenidos interculturales, cosa que no, no es lo mismo” (E- Directora Currículum CGEIB).

Y especifica lo que significaría trabajar desde el enfoque intercultural en la asignatura de Formación Cívica y Ética, donde, por ejemplo, hablar de la diversidad de grupos sociales y culturales cuya suma conforma la identidad personal, no iría de acuerdo con una mirada intercultural.

Ese bloque lo que hace es presentar que tenemos distintos elementos (...), así lo dicen el aprendizaje esperado, diversos grupos sociales que intervienen en nuestra identidad personal. Cuando justo, si fuera desde una cuestión intercultural, uno hablaría entonces de cómo se ha conformado la identidad de los mexicanos, a partir justamente de esta colonización, ¿no? O a partir justo de esta negación de la diversidad. Ese sería un enfoque intercultural. (E- Directora Currículum CGEIB)

Según su perspectiva “esa unidad nacional donde hay una suma de diversidades no existe” (E- Directora Currículum CGEIB). En cambio, lo que sí existe son el racismo y la discriminación, por lo que los contenidos de las asignaturas que introducen simple información sobre grupos culturales diferentes, niegan la pluralidad de identidades mexicanas, pues “cuando tú hablas de diversidad sociocultural, no de un conflicto entre culturas, sigues reproduciendo esa misma simulación” (E- Directora Currículum CGEIB).

El enfoque intercultural, por ende, comprendería el currículum como instrumento de reestructuración y replanteamiento de las relaciones “inter-culturales” (Jiménez Naranjo, 2009, p.230) del país. Desde la percepción de la integrante de la CGEIB, en los documentos de la Reforma 2006 se omite la visión del conflicto inter-cultural, tanto referente al presente como también fundado en una situación de negación histórica de identidades. Por lo que no se trasciende en la intención fundamental de la CGEIB de decolonizar el currículum; una limitante importante en la resignificación del enfoque intercultural en este primer paso de transferencia.

No se modifica el desequilibrio que caracteriza las relaciones inter-culturales, pues no se cuestiona su configuración en términos de justicia social. La representante de la CGEIB concluye que introducir contenidos de diversidad en las asignaturas, “es meramente información; además trabajada desde los enfoques que reproducen este tipo de racismos, en el caso de formación cívica y ética” (E- Directora Currículum CGEIB). Aquí plantea la importante distinción entre un enfoque de convivencia y de atención a la diversidad y un planteamiento propiamente intercultural, que es un aspecto de relevancia para el análisis de la práctica en telesecundaria.

Otro aspecto relevante para conocer la articulación y los primeros niveles de resignificación del enfoque intercultural es el de los libros de texto; esto, tomando en cuenta que “la currícula se concretan

en materiales didácticos diversos, entre nosotros casi en exclusiva en los libros de texto, que son los verdaderos agentes de elaboración y concreción del currículum” (Gimeno Sacristán, 2007, p.27). Aquí nos interesan en concreto los libros de telesecundaria.

b) Los libros de texto de telesecundaria – atención a la diversidad vs. interculturalidad

Un siguiente paso de resignificación a nivel institucional es el diseño y la elaboración de los libros de texto; procesos en los cuales la CGEIB ha buscado incidir.

(...) la maestra Sylvia Schmelkes, desde que se inició la Coordinación General, ha estado insistiendo en incluir el enfoque intercultural en planes y programas del sistema educativo nacional. Y por eso fue que hicieron los foros de consulta y por eso se han estado recopilando tantas cosas e investigando, para nutrir a las personas que hacen estos libros de texto. (E- Director Innovaciones CGEIB)

La CGEIB implementa como una estrategia la revisión de los libros de texto de educación básica, para detectar elementos críticos. Nos damos cuenta que las perspectivas son heterogéneas dentro de la misma Coordinación, en lo que al enfoque intercultural respecta. Por una parte, se considera como avance el que los libros hagan referencia a aspectos de diversidad (E-Director Innovaciones CGEIB).

En la materia de Formación Cívica y Ética de quinto año de primaria, encontramos como elementos referentes a la diversidad la mención ilustrada de una serie de trajes tradicionales de diferentes culturas indígenas del país.

'En Oaxaca, la tehuana luce bordados y joyas. El Huipil y el enredo. Son prendas de los Nahuatl. Los bordados de los Huicholes representan su visión del mundo.' (...) Acuérdate que las competencias, o sea, está presente lo que es el conocimiento, sí, las habilidades, actitudes y valores. Eso es lo que se propicia. (E- Director Innovaciones CGEIB)

Sin embargo, y como hemos mencionado previamente, la simple presencia de este contenido no significa que se trate de un material intercultural. Para la directora del área de currículum, sería una información únicamente. También podríamos hablar de una folklorización de la imagen que se transmite respecto a las culturas originarias, punto que se volverá a retomar más adelante.

El enfoque intercultural se resignifica en el proceso de la elaboración del plan de estudios de secundaria, del diseño de las asignaturas y en un siguiente momento, en la concepción de los libros de texto. En el caso de estos últimos, son casas editoriales las que reinterpretan las asignaturas para la elaboración de los libros (E- Directora Currículum). En telesecundaria, la situación fue particular, pues en la reforma del 2006, fue el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) quien

se hizo cargo de esta tarea.

Fueron estos libros diseñados por el ILCE los que se utilizaron en las aulas de la telesecundaria Carlos Fuentes durante la fase de trabajo de campo de esta investigación. Aclara la responsable del área curricular de la CGEIB, que estos libros de texto “son una versión libre del equipo del ILCE de los programas del 2006” (E- Directora Currículum CGEIB).

El ILCE como institución autónoma ha tenido injerencia en la educación telesecundaria, pues asumió el proyecto de la innovación tecnológica para el modelo. Los libros de texto, por ende, no pasaron por el mismo proceso de dictaminación que los libros de otras modalidades.

Los materiales de telesecundaria no pasan por un proceso de dictaminación (...). Por eso pudieron salir en versión libre. (...) Que ahora es justo lo que están según tratando de normar. Que por qué los de la secundaria no, y los de todas las editoriales sí pasan por esa dictaminación, y etc. (...) yo, la verdad, no le veo sentido como a retroceder. A que entonces ahora los metas a un procedimiento burocrático a los libros. (E-Directora Currículum CGEIB)

De acuerdo a la percepción de la integrante de la CGEIB, el proyecto de la Secretaría de Educación de cambiar estos libros por otros, diseñados ahora con el mismo mecanismo al que están sujetas las otras modalidades de secundaria, se debe a los controles institucionales en educación (E-Directora Currículum CGEIB).

La representante del área de diseño curricular de la CGEIB aclara que como institución, también la Coordinación ha buscado intervenir en la concepción de los libros de texto para telesecundaria, por ejemplo, buscando reposicionar el sujeto educativo para el cual estos libros son destinados, pues la telesecundaria es una modalidad implementada sobre todo en contextos rurales.

(...) discutíamos con ellos, es que tendrían que pensar que sus destinatarios, o sus mayormente destinatarios (...), la primera generación de guías, y luego esta segunda que es la que hizo el ILCE, hablaban justo de un niño que era un niño de una secundaria general de aquí [entorno citadino]. Entonces, ‘has visto que hay niños en los campos’ - pues si es para la zona rural eso [el modelo de telesecundaria]. O, ‘has visto que en algunos lados hablan’ - pues si son los niños indígenas los que van a llevar estos libros. ¡Háblenles a ellos! Háblenles a ellos sobre estos [niños] de acá. Entonces, de este tipo de cosas del sujeto directo de referencia a estas otras cuestiones quedaron planteadas. (E- Directora Currículum CGEIB)

Esta reflexión sobre el sujeto educativo, aquí planteada por la directora del área de currículum, implicaría incluso una articulación distinta de los contenidos. El cuestionamiento del modelo del currículum único a nivel nacional, modelo que aplica también para el caso de telesecundaria, se presenta de esta manera también en relación a los libros de texto, que son los materiales de uso didáctico importante en el aula, y desde la perspectiva de la directora del área de currículum, “en la

telesecundaria más, tiene como un peso muy fuerte la cuestión de los libros de texto” (E- Directora Currículum CGEIB).

En referencia a los otros materiales que podríamos considerar como principales de la modalidad de telesecundaria, los vídeos y las clases televisivas, el director del área de innovaciones de la CGEIB observa con ojos críticos que son homogeneizantes, pues son los mismos implementados a nivel nacional.

Son homogeneizantes, sí. Hechos por expertos, pero porque se consideraba que había expertos y que así debía hacerse en todos lados. Como dicen los expertos. Cuando ahora la educación intercultural y el acuerdo 592 propician que el contexto sea el que vaya determinando cómo es la educación. (E-Director Innovaciones CGEIB)

c) La formación docente como elemento para la transferencia del enfoque intercultural

Consideramos que la formación y actualización de los maestros es un proceso fundamental para la articulación del enfoque intercultural en la práctica educativa. En este respecto, por parte de la CGEIB, se constata que hasta el momento de la reforma, no se había proporcionado una formación en educación intercultural a los docentes del sistema educativo. Actualmente, se ha innovado en este sentido, por medio de la integración de la temática a los talleres generales (E- Director Innovaciones CGEIB).

La diversidad cultural y lingüística en México, hasta este momento, sólo se había atendido a través del subsistema de Educación Indígena. La educación destinada a los pueblos originarios, sin embargo, durante siglos estaba enfocada a la asimilación de las culturas indígenas en una cultura nacional homogénea, occidentalizada y de lengua castellana. El actual cambio de perspectiva es de avances lentos y también suscita resistencias, como se ha mencionado en apartados previos.

Para cambiar los esquemas de una educación homogeneizadora, el docente es una figura central. La CGEIB ha buscado incidir en la formación de los maestros del sistema por medio de los talleres de actualización docente, y también con la creación de un diplomado.

Empezamos con algunos talleres aislados con algunos docentes. Poco a poco, estos talleres se fueron formalizando. Y actualmente, incluso hay lo que se llama talleres generales. (...) Entonces, ya se oferta en el banco de talleres generales lo que es la atención a la diversidad con enfoque intercultural. Y no solamente eso sino que hay un diplomado de atención a la diversidad con enfoque intercultural. (E-Director Innovaciones CGEIB)¹¹

11 Aquí hay que anotar que los talleres generales (TGAs) son obligatorios para los maestros, los demás cursos que se ofertan no lo son.

La CGEIB cuenta con una dirección de formación docente que se encarga del diseño de los programas; el director del área de innovaciones constata que se ha propiciado su implementación en la mayoría de los estados de la república (E- Director Innovaciones CGEIB).

Una dificultad significativa para la formación docente se relaciona con las posibilidades de la CGEIB en términos de personal, pues interfieren los presupuestos y las plazas institucionales. Por esas condiciones, se constata que: “Es imposible que le podamos dar un servicio a nivel nacional. Lo que hacemos es, más que nada, diseño de materiales” (E-Director Innovaciones CGEIB).

La formación docente en términos de interculturalidad, al igual que de otras áreas, se realiza por cascada, como se analizará más a fondo en relación a la práctica observada (cfr. Apartado 5.2).

d) Avances y obstáculos en transferencia – la perspectiva de la CGEIB

Hace ya once años que la CGEIB inició su labor, buscando dar un giro distinto a la educación mexicana. ¿Cuáles son los avances que se han obtenido hasta la fecha? Las percepciones en este sentido varían, también al interior de la institución. De esta manera, constata uno de los integrantes entrevistados que en comparación con la situación al inicio de la creación de la CGEIB, ha habido cambios importantes, aunque se avanza con lentitud (E- Director Innovaciones CGEIB).

(...) cuando se hacen estas bisecciones de repente, y se ve cómo ha evolucionado, da gusto saber que sí ha habido. La CGEIB, como tú sabes, acaba de cumplir diez años. Entonces de cuando estábamos en 2001, a ahorita, sí vemos que ha habido cosas muy importantes. Que ha habido avances. Que nos dan alegría pero todavía mucha tristeza por la lentitud con que van otras. (...) Otros diez años, a ver cómo está. Esperemos que muchos proyectos se consoliden. (E- Director Innovaciones CGEIB)

El director del área de innovaciones de la CGEIB analiza que este tipo de cambios son difíciles de visualizar si no se toman referentes en el tiempo, de escenarios educativos en otros momentos de la historia de la educación en México. Considera en este contexto que el acuerdo 592 representa un paso importante, pues incluye el reconocimiento a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Los obstáculos y el lento avance, desde su perspectiva son de índole cultural, pues “seguimos considerando que hay culturas superiores. Que la cultura occidental es superior a las culturas indígenas” (E-Director Innovaciones CGEIB).

Las percepciones en cuanto a los logros alcanzados difieren al interior de la Coordinación. Se percibe, por una parte, que con la reforma del 2011 existe una evolución del enfoque intercultural en el currículum, pues está presente el principio de la atención a la diversidad como principio curricular, en

la didáctica y en las actividades sugeridas (E- Director Innovaciones CGEIB).

La coordinadora del área de currículum, en cambio, constata que “todavía en 2006, sí era como más tangible [la integración del enfoque intercultural]. Esta serie de trabajos que nosotros, te comento, hicimos en las distintas asignaturas, tenían todavía un poco más de eco” (E-Directora Currículum CGEIB). Sin embargo, con los recientes cambios en los planes de estudio, se pierden estos avances y quedan articulados solamente a nivel de convivencia escolar (E- Directora Currículum CGEIB).

En la reforma del 2011, también en el caso de la asignatura de Lengua y Cultura indígena encontramos la resistencia del sistema hacia la reestructuración del currículum a partir del enfoque intercultural. Respecto al “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica” (SEP, 2011), el director de diseño y apoyo a innovaciones de la CGEIB constata que con este acuerdo “se dio marcha atrás en lo que se refiere a lo de secundaria”; específicamente en cuanto a la asignatura de lengua y cultura indígena, además de algunos otros aspectos sugeridos por parte de los representantes de la CGEIB (E-Director Innovaciones CGEIB). El director del área de innovaciones explicita que “el acuerdo 592 nuevamente vuelve a limitar el aspecto lingüístico al ámbito indígena, al ámbito del sistema de educación indígena” (E- Director Innovaciones CGEIB). Desde la perspectiva de la directora del área de currículum, se presentan aquí “procesos de racismo estructural. Es una asignatura marginal y periférica a todo el mapa curricular. Entonces yo creo que en el caso de la secundaria, hay un desdibujamiento total [del enfoque intercultural]” (E- Directora Currículum CGEIB).

Así, la responsable del área de currículum de la CGEIB constata que el tránsito por las reformas educativas afectó de manera relevante el cómo se articula la propuesta intercultural en planes y programas. En su proceso, no se encuentra la deseable continuidad, sino que se manifiestan ciertas rupturas. Ella relata que en el año 2006 “sí tenía como esta posibilidad, de una mirada, tanto de la “educación intercultural para todos”, en los planes y programas en general, y por otro lado, en la asignatura específica de lengua y cultura indígena [en secundaria]” (E- directora currículum CGEIB). Sin embargo, con la reforma de educación primaria en el 2009, “(...) toda esta parte de trabajo que habíamos hecho en 2006, desaparece” (E-Directora Currículum CGEIB).

Esto, desde su punto de vista, se relaciona también con procesos políticos del país, pues “después cuando vino toda esta vorágine del sindicato por sacarla antes del 2012, y porque ya se acaba el sexenio y demás, todo lo que nosotros aportamos, quedó fuera” (E-Directora Currículum CGEIB). Así, en el enfoque intercultural que desde la creación de la CGEIB se buscó dar a la

educación en todos los niveles y modalidades en México, en la educación básica queda articulada de manera cada vez más reducida; queda únicamente “en el 1.8. de *considerandos* y es un principio curricular. Pero solamente ahí está. En realidad ni como *considerando* ni como principio tiene consecuencias en el plan y programas” (E-Directora Currículum CGEIB).

Finalmente, retomo una breve caracterización del tercer actor relevante en el escenario de la telesecundaria, enfocado a la atención a la diversidad, en específico, la atención a alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), con o sin discapacidad. En el año 2012, egresa de la telesecundaria la primera generación de alumnos con NEE; con su atención en el plantel escolar, se integró la atención de personal de la Dirección de Educación Especial (DEE) a la telesecundaria, la cual se articula por medio de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Revisamos a continuación cuáles son las funciones de USAER que inciden en términos de atención a la diversidad en el escenario escolar.

5.1.3. USAER - agente institucional para el fomento de la atención a la diversidad

Abordo aquí a otro factor en la atención a la diversidad en la telesecundaria Carlos Fuentes, que es la presencia la Educación Especial, que se inserta a partir de la integración de alumnos con NEE al alumnado de la escuela. Consideré importante tomar en cuenta para la presente investigación la atención que reciben, a través del personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), como otro actor institucional, ya que la presencia de los estudiantes y los integrantes de USAER sea quizá uno de los factores más visibles de la atención a la diversidad en el escenario escolar. Cobra relevancia para las preguntas que me incumben, al constituirse USAER de esta manera como agente que incide en la formación de los docentes de la telesecundaria y que incide en la práctica educativa en términos de la diversidad. Desde el enfoque de la RES, además, también esta expresión de diversidad se integra al enfoque intercultural, desde su planteamiento más amplio, además de haberse invertido en la actual RIEB 2011 la relación de ambas perspectivas, al subordinarse la visión intercultural al planteamiento de la educación inclusiva. Y finalmente, como veremos en este apartado, ha sido incorporado en tiempos recientes el manejo de conceptos pertenecientes a la educación intercultural también en el discurso oficial de Educación Especial. Esta constelación del discurso de los diferentes actores institucionales se muestra imbricada y compleja, por lo cual es de interés un análisis más exhaustivo tomando en cuenta el trasfondo ideológico en términos de los planteamientos políticamente aceptables en la actualidad.

Una docente de apoyo pedagógico, perteneciente a la Dirección de Educación Especial, atiende de manera permanente las necesidades de alumnos con NEE en la escuela. Además, un equipo itinerante, integrado por un maestro de comunicación, una trabajadora social y una psicóloga y que atiende a varias escuelas de la zona escolar, se presenta en la telesecundaria un día por semana. Las finalidades de la intervención de USAER en las escuelas regulares engloban la formación de los maestros frente a grupo, para atender de esta forma a la diversidad en el aula, además del diagnóstico de Necesidades Educativas Especiales en los alumnos y la promoción de las adecuaciones necesarias en la escuela.

Para un mayor acercamiento a la labor de USAER, se realizaron dos entrevistas a la docente de educación especial que actualmente trabaja en la telesecundaria Carlos Fuentes. Además, se retoman algunos documentos de la Secretaría de Educación y se abordó el tema de la educación especial en las entrevistas a autoridades educativas y a docentes. A continuación, presento una breve exploración del contexto institucional.

a) Objetivos de la atención USAER – el contexto institucional de la educación especial en México y las bases de la atención en escuelas regulares

El sistema de educación especial en México surge en el año 1970, mediante un decreto presidencial que instaura la Dirección General de Educación Especial (DEE) (SEP, 2002, p.12). Posteriormente, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) y la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública, esta entidad institucional “se redujo al Distrito Federal”, lo cual “generó incertidumbre y confusión en las instancias estatales” (SEP, 2002, p.14).

A partir de la institución de la Ley General de Educación en México, en el año 1993, se comienza un proceso de integración de los servicios de Educación Especial a las escuelas regulares, “en lugar de constituir un sistema paralelo” (SEP, 2002, p.10). De esta manera, se pretende “combatir la discriminación, la segregación y la ‘etiquetación’ que implica atender a las niñas y los niños con discapacidad” (SEP, 2002, p. 13) únicamente en escuelas especiales.

En 1994, México suscribe la Declaración de Salamanca; a partir de este momento, se comienza a hablar de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que implican dificultades para el aprendizaje respecto a los estándares establecidos en el currículum educativo (SEP, 2002, p.13).

A raíz de esta reorientación del sistema educativo, se constituyen nuevas instancias de apoyo a la educación especial en México, entre ellos, los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Los últimos, aquí de nuestro interés específico, se crean “con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular” (SEP, 2002, p. 14).

Aquí cabe señalar que el programa de USAER de educación especial no implica una integración de la atención especializada y diversificada como parte del currículum, planes y programas nacionales, sino que los servicios que brinda esta instancia son complementarios de las actividades escolares regulares, pretenden incidir en ellas.¹²

USAER se define como “la instancia técnico operativa de la Educación Especial, que en el marco de la Educación Inclusiva, tiene como propósito impulsar y colaborar en la mejora y transformación de los contextos escolares de la Educación Básica Regular” (SEP/DEE, s/f (a), párr. 6). Para estos fines, USAER proporciona apoyos técnicos y metodológicos para una educación de calidad, y en específico, para los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales (SEP/DEE, s/f (a), párr. 6).

La integración de la población de Necesidades Educativas Especiales en el nivel de secundaria, y con ello la atención brindada por Educación Especial, es relativamente reciente; constata la docente de apoyo pedagógico entrevistada: “De hecho, se abrió apenas el nivel secundaria porque apenas están llegando niños.” Nos informa que en su zona, la telesecundaria Carlos Fuentes es la única atendida por USAER y que generalmente se da prioridad a primaria (E-docente USAER).

La Dirección de Educación Especial (DEE) ofrece una publicación acerca de la “Sistematización de la Experiencia de la USAER en Educación Secundaria”, editada del año 2004, que presenta una exploración de la experiencia de la integración de USAER en escuelas secundarias, principalmente generales y técnicas. De acuerdo a la documentación revisada, se plantea “la necesidad de construir la identidad de la USAER en la escuela secundaria” (SEP/DEE, 2004, p. 37), como tarea aún pendiente. Llama la atención también un concurso del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT) para el ciclo escolar 2003-2004, de un proyecto para la “creación de la USAER para la atención de alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales con y sin

12 Esto, en cierta medida, cambia a partir del año 2011, cuando, como ya he mencionado, por medio de la RIEB se introduce en enfoque de inclusión educativa para toda la educación básica.

discapacidad en el nivel de secundaria” (CONEVYT, 2003), documento que evidencia la necesidad de atención en este nivel escolar.

Es a partir de estas fechas cuando se comienza a introducir la atención de necesidades educativas especiales (NEE) en la zona escolar de nuestra telesecundaria en Veracruz; la supervisora informa que comenzó “entre el 2003 y el 2005; también teníamos que recibir a los niños con discapacidad en edad de secundaria” (E-Supervisora). La experiencia al inicio no resultó fácil; “la vivencia que yo tuve en secundarias, fue muy duro el golpe porque nos llegan niños con discapacidades - más bien, capacidades diferentes, y los tenemos que atender cuando tú como docente no tenías la formación” (E-Supervisora). Desde entonces, el panorama ha cambiado, gracias al apoyo de USAER y el CRIE y la formación por estas instancias proporcionada a los maestros regulares, es decir, los maestros frente a grupo (E- Supervisora).

En la zona, actualmente alrededor de 16 de las 38 escuelas que se atienden cuentan en su población escolar con “alumnos con capacidades diferentes”. De ellas, siete cuentan con apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) (E-Supervisora).

Considerando a USAER como un actor escolar que incide en la atención a la diversidad en la cotidianidad de la telesecundaria, presento a continuación una exploración de lo que, desde la perspectiva de la institución, presupone en términos conceptuales e implica la atención brindada.

b) Las funciones de USAER como actor escolar

A partir de la descentralización del sistema educativo, la labor estatal ha sido impulsada a través de las delegaciones de educación básica de cada estado y con base en el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa del 2002. En el marco de dicho programa se ha promovido, entre otras estrategias, la intervención de los servicios educativos en las escuelas regulares, área de interés en el contexto de la presente investigación. Algunas publicaciones a nivel nacional han incidido en orientar los quehaceres de la educación especial, entre ellas, las “Orientaciones Generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial” del 2006, también conocido como “el libro morado” (Ob-conversación informal-docente USAER). Esta guía se publicó como “base para que cada una de las entidades federativas elabore los manuales de operación que considere pertinentes” y en este sentido se articula como un instrumento para encauzar la intervención educativa a nivel nacional, ante la ausencia de una dirección general. En el “libro morado”

se introduce el enfoque inclusivo, prevaleciendo, sin embargo y en el marco del Programa Nacional, la visión de la integración educativa (SEP, 2006b). Encontramos, como elemento del interés, referencias a las cuestiones de la multiculturalidad; la guía planea que se buscará eliminar toda barrera para el aprendizaje comprendiendo la diversidad en este país multicultural como un elemento enriquecedor. Se especifica que

Cuando se hace referencia a la diversidad no se está hablando solamente de la población que presenta necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, sino de la heterogeneidad de características del ser humano. (SEP, 2006b)

Se plantea aquí la mirada de la Educación Especial con enfoque hacia una diversidad más amplia, que toma en cuenta el factor de la multiculturalidad presente en México y se basa en la concepción de la heterogeneidad como característica humana; este último enfoque también se reflejó en el discurso de la docente USAER de la telesecundaria Carlos Fuentes como un aspecto relevante en su propio proceso de formación en la Licenciatura de Educación Especial (E-docente USAER).

Retomo en relación a las funciones concretas de USAER un documento más reciente, editado por la DEE como proyecto para la atención educativa en el Distrito Federal, el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)* (2011). La Dirección de Educación Especial plantea, en concordancia también con la RIEB 2011, en el MASEE un enfoque más explícito en términos de inclusión educativa, pero articula en su discurso también una “perspectiva intercultural”, más allá de la multiculturalidad que se retoma en el “libro morado”, como veremos más adelante. Es en este sentido que hago referencia al MASEE, al buscar conocer las tendencias actuales de los discursos de los actores institucionales que inciden en las resignificaciones del enfoque intercultural en la práctica. Esto con la intención de elucidar elementos que aporten a la reflexión sobre los discursos institucionales que inciden en configurar las interpretaciones y la articulación actual del enfoque de la educación intercultural en la educación secundaria.

En cuanto a las funciones de USAER, el MASEE 2011 plantea que las acciones para la atención a la diversidad en escuelas regulares que realizan los maestros de apoyo pertenecientes al programa son, por una parte, dirigidas a la diversificación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje para atender a necesidades particulares, pues se afirma que las tareas del personal de apoyo implican:

- adecuar contextos para “disminuir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación con el fin de que todos los alumnos y las alumnas reciban educación de acuerdo a sus necesidades educativas” (SEP/DEE, 2011a, p. 128)

- promover la educación inclusiva “mediante las estrategias que asesoría, orientación y acompañamiento (...), el diseño y desarrollo de estrategias diversificadas en el aula para todos y de estrategias específicas para la población con discapacidad” (SEP/DEE, 2011a, p.129)

Por otra parte, se busca fomentar la participación de los diferentes actores educativos en estos procesos de atención a las necesidades de los alumnos con NEE:

- implementar “estrategias pedagógicas para mejorar la calidad de la educación en coordinación con el personal docente y los padres de familia”
- trabajar “con la comunidad educativa y particularmente con el maestro o la maestra de grupo, para promover y facilitar el aprendizaje de las alumnas y los alumnos” (SEP/DEE, 2011a, p.128)

En esta colaboración con otros actores, juega finalmente un papel importante la tarea de la concientización y sensibilización en términos de la atención a la diversidad:

- contribuir a “la construcción de una comunidad educativa sustentada en valores, preocupada por desarrollar una escuela para todos y organizada para atender a la diversidad”
- “hacer posible la constitución de ambientes sensibles a la diversidad, al fortalecer las bases de un compromiso compartido para garantizar el derecho a la educación de todos los niños y las niñas” (SEP/DEE, 2011a, p.131)

Y además, encontramos la intención más amplia de fortalecer los procesos escolares, desde recursos, desarrollo curricular, interacciones, evaluación, etc., para mejorar la calidad de la atención:

- “lograr la movilización de sus recursos para fortalecer el proceso de aprendizaje” (SEP/DEE, 2011a, p.129)
- apoya la escuela como total, tomando en cuenta “los distintos procesos escolares: el desarrollo curricular, el proceso de enseñanza, las interacciones sociales, las estrategias didácticas promovidas, los procedimientos e instrumentos de evaluación, los recursos humanos y materiales con los que cuenta la institución escolar” (SEP/DEE, 2011a, p.129)

En este contexto, encontramos también la aproximación para nosotros relevante de USAER a los conceptos de diversidad e interculturalidad. Aquí, un punto fundamental es la concepción de la “atención a la diversidad” promovida por la Dirección de Educación Especial. En su página de Internet, la Dirección de Educación Especial plasma el siguiente enfoque, desde la actualmente vigente perspectiva inclusiva, en este respecto:

Se parte del compromiso de la Dirección de Educación Especial por la plena inclusión de nuestros alumnos y alumnas a la Educación, al desarrollar prácticas escolares que permitan eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, y con ello, hacer realidad el derecho de todos a una Educación Inclusiva que signifique educar en y para la diversidad, brindando respuesta a las necesidades de todos, según la diversidad de culturas, de raza, de religión, de género, de nivel socioeconómico, etc., es decir "implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad" (Blanco y Duk 2000). (SEP/DEE, s/f (b), párr. 1)

Remarcamos aquí que Educación Especial integra la atención a la diversidad cultural, religiosa, socioeconómica, de género, etc., en su perspectiva institucional.

En otra de las publicaciones de la Dirección de Educación Especial, las *Estrategias de intervención para la atención a la diversidad en el marco para la Convivencia Escolar. Intervención en casos de acoso escolar ("bullying"). Práctica entre varios* (SEP/DEE, 2011b), se aborda el concepto de la Atención a la Diversidad concretamente:

Atender a la diversidad. Atender a la diversidad permite que cada niño se sienta valioso por lo que hace, piensa y dice de acuerdo a sus capacidades, por lo que se sugiere evitar hacer comparaciones entre alumnos, adaptar la enseñanza conforme las necesidades de los mismos. (SEP/DEE, 2011b, p. 23)

Además, se postula que el objetivo de la formación para la convivencia escolar implica

(...) que todos y cada uno de los alumnos y las alumnas se sientan acogidos y seguros, reconocen y valoran la diversidad como fuente de enriquecimiento del currículum, orientan a los alumnos y las alumnas para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales. (SEP/DEE, 2011b, p. 32)

Son los maestros de apoyo pedagógico de USAER los que han de intervenir para brindar esta atención; se plantea que

(...) son el catalizador, tanto de las demandas del alumnado con NEE, como de los maestros del aula que necesitan hacer frente a las mismas. Son y deben ser los que organizan, dinamizan y gestionan la atención a la diversidad con el personal de educación regular y especial. (Hernández, 2012, p.22)

Al respecto, en el MASEE 2011, se precisa la perspectiva intercultural que se asume desde la institución:

Así, la perspectiva intercultural brinda elementos desde los cuales la USAER puede organizar el apoyo para promover relaciones que favorezcan la educación inclusiva y puede considerarse como un medio para asegurar la permanencia de los alumnos y las alumnas en la escuela, en la medida en que promueve relaciones pedagógicas más democráticas, combate toda forma de exclusión o discriminación y capitaliza la diversidad en oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos los actores del proceso educativo. (SEP/DEE, 2011a, p.132)

La interculturalidad aquí se comprende en términos de democracia, no exclusión, no discriminación, y considerando la diversidad como enriquecimiento para el aprendizaje y para todos los

actores educativos. Se plantea la mirada intercultural como un elemento que aporta a la visión e implementación de la inclusión educativa.

Llama la atención que en el programa previo al MASEE 2011, para el Distrito Federal, que sería el “Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa”, del año 2002, el discurso es fundamentalmente diferente; no se maneja el concepto de atención a la diversidad, sino de atención a niños con NEE, con o sin discapacidad; no se encuentran referencias a otros factores de la diversidad, que puede ser cultural, social, de género, entre otros.

En los diez años transcurridos desde entonces, ha tenido lugar un giro del discurso de la educación especial, de la integración educativa de niños discapacitados y niños con NEE a la inclusión de niños caracterizados por una gama amplia de diversidades, con una atención especial a las NEE y discapacidades; además, se vislumbra actualmente incluso la componente intercultural, como parte de un discurso de políticas educativas más amplio, en concordancia con el concepto promovido por la CGEIB y educación básica, de la “educación intercultural para todos”.

En este sentido, hay una reconfiguración del concepto y del papel del apoyo USAER en las escuelas regulares, que visualizaremos con mayor claridad en el discurso de la docente USAER que labora en la telesecundaria Carlos Fuentes, quien maneja el concepto de “heterogeneidad” y afirma que el papel de USAER es incidir en la práctica docente a favor de la atención de una gama de heterogeneidades de todos los niños y no únicamente de los niños con diagnóstico de NEE.

Nosotros debemos de capacitar al maestro, para echar mano de sus propias estrategias. De sus propias herramientas y poder generar un ambiente en donde se atienda la heterogeneidad que existe. Porque son diferentes, hay estilos de aprendizaje distintos. Entonces, si el maestro crea un aula para todos los estilos de aprendizaje favorece no nada más al niño especial sino a todos. (E-Docente USAER)

También observamos que el viraje del discurso hacia la interculturalidad es reciente en este área, pues el concepto no forma parte del discurso de la docente; el énfasis en este caso sería la atención a la heterogeneidad y distintos rasgos de diversidad, como estilos de aprendizaje, contextos socioeconómicos y necesidades de formación en términos de rezagos en los alumnos, rasgos que representan una gran gama de diversidad y a la que hay que atender de manera diferenciada:

Si para nosotros que somos maestros de especial y tenemos a niños de, como nosotros decimos, de chile, de mole, de manteca, de dulce, o sea, todos diferentes, ¿no? Y hay que darles una porción distinta a cada uno. Porque cada uno necesita algo diferente. Yo sí comprendo que los maestros de grupo que tienen veinte, veinticinco alumnos, que ahora son de todos los sabores, de todos los colores, de todos los tamaños, necesita cada uno una porción diferente. (E-Docente USAER)

En el discurso de la práctica de la docente además está presente el aspecto de la sensibilización

de los actores educativos, y la participación de todos los involucrados, alumnos, docentes, padres de familia y actores USAER para lograr incidir en la formación de los niños y jóvenes, ella enfatiza: “Pero es un trabajo de todos. Papás, maestros regulares, maestros de apoyo, directores, incluso padres de familia, compañeros, sensibilización de todos” (E-Docente USAER). Analizaremos más adelante cómo incide su presencia en estos términos en la telesecundaria y en la práctica educativa.

5.1.4. Visiones institucionales en contraste – breve reseña del primer nivel de concreción curricular

Observamos en esta revisión de los discursos de las instituciones que inciden en términos de la educación intercultural y la atención a la diversidad en el escenario de telesecundaria, desde el primer nivel de concreción curricular, ciertas divergencias. Al mismo tiempo, observamos también algunas coincidencias que nos dan luz sobre las tendencias de las políticas públicas de la educación mexicana en la actualidad.

Observamos, como se ha revisado en el Marco Teórico de la presente investigación, que hay una incidencia marcada en términos de la atención diferenciada de acuerdo a las necesidades de una población escolar heterogénea en diferentes sentidos, género, etnia, religiones, etc., en los discursos institucionales, como una tendencia no únicamente del contexto mexicano sino procedente de procesos ideológicos y políticos más amplios. Llama la atención en la articulación de dichos planteamientos especialmente en el plan de estudios de la Reforma de Educación Secundaria, con un enfoque claro en términos de la no discriminación hacia los diferentes tipos de diversidades presentes en el escenario escolar, tanto como la perspectiva de la convivencia y el respeto entre diferentes, constatando el derecho a la diferencia, y buscando el impulso a las estrategias de enseñanza y aprendizaje constructivas y cooperativas.

La CGEIB, quien impulsó el proyecto de la “educación intercultural para todos” y de esta manera planteó la transversalización e interculturalización del currículum nacional en todos los niveles educativos, presenta un discurso más crítico en este sentido, y con un enfoque claro respecto a la reivindicación de los pueblos originarios de México, partiendo desde la concepción de una reestructuración del sistema educativo, pero también buscando la incidencia en cuanto a estructuras sociales y políticas más amplias. Constituye de esta manera la visión más radical en el escenario que enfrentamos. Desde la CGEIB y la experiencia de sus actores en los procesos de negociación institucionales en la concepción de la reforma, se percibe una clara conciencia de las limitaciones que el mismo sistema y sus actores han impuesto en cuanto a esta mirada más crítica que plantea la institución, en el momento de la transferencia de la perspectiva de la educación intercultural en la concepción de la RES 2006, lo cual en sí sería ya una resignificación a nivel de los actores institucionales. Al mismo tiempo, sin embargo, se percibe cómo el discurso de ciertas áreas de la CGEIB a su vez ha sido permeado por el enfoque de la heterogeneidad, la no discriminación, el respeto, la convivencia, y finalmente, la inclusión.

Aquí llegamos al tercer actor, que es USAER en este escenario, promotor inicial de la mirada

inclusiva en la educación mexicana y con un claro enfoque en cuanto a las adecuaciones curriculares para la atención diferenciada de las necesidades de los educandos, y en específico, de aquellos con Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad. Además, se considera como parte de la atención el proceso de sensibilización de los demás actores escolares, lo cual coincide con los fines de la no discriminación a los que son percibidos como diferentes. En el caso de USAER, llama la atención la reciente reincorporación de la gama amplia de diversidades a nivel del discurso institucional; es de interés como las tres instituciones coinciden en este discurso, políticamente correcto, de la no discriminación que implica incluir a toda diversidad, de género, étnica, cultural, etc.

Esta es una primera aproximación a los discursos de las instituciones que conforman el primer nivel de concreción curricular; éstos se retomaron a lo largo del análisis de los subsiguientes niveles de concreción curricular de la Reforma de Educación Secundaria y de esta manera se presentan y profundizan en los siguientes apartados, en diferentes facetas de acuerdo a las resignificaciones encontradas.

Como actor institucional se consideró en este contexto también el mismo centro educativo, desde sus posicionamientos como escuela frente a un alumnado heterogéneo, cuya diversidad desde la entrada al campo se hizo presente en el discurso del director como representante de la institución. Tomamos aquí en cuenta que los docentes de la telesecundaria en el momento de iniciar el proceso de investigación contaban con 5 años de experiencia de trabajo con los planes y programas de la RES 2006, con su particular articulación del enfoque intercultural, además de colaborar con USAER en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales desde más de dos años.

5.2. Segundo nivel de concreción curricular: Resignificaciones del enfoque intercultural y de la atención a la diversidad en la mediación entre sistema y centro educativo – los cursos de formación docente y el papel de la supervisión escolar

En el marco de esta investigación, se buscó conocer cómo se resignifica el enfoque intercultural de la RES 2006 en el proceso de la transferencia desde las instancias de la CGEIB y la SEP a la práctica de los centros escolares. Un actor en este proceso que actúa e interactúa en relación directa con la telesecundaria, es en este caso la supervisión escolar. Se analizó en este sentido el papel de la supervisión, tomando en cuenta su posición institucional como instancia mediadora entre los distintos niveles del sistema educativo y la telesecundaria para transferir las innovaciones del sistema del nivel

prescriptivo al nivel práctico, es decir, funge como actor del nivel intermedio entre ambos niveles en nuestros ejes de concreción.

- 1) Nivel institucional: prescriptivo – discursos institucionales
- 2) Nivel intermedio: mediación institucional – formación docente
- 3) Nivel práctico: El centro escolar, sus actores y las resignificaciones en la práctica

En este marco fue de interés especial para esta investigación la intervención de la supervisión en dos aspectos: el acompañamiento de las telesecundarias en la práctica escolar y su incidencia en el trabajo pedagógico concreto, y la mediación que ejerce en la transferencia de reformas e innovaciones del sistema y la impartición de cursos de actualización docente.

Para explorar estas áreas de interés, se realizó una entrevista en dos sesiones a la supervisora de la zona escolar a la que pertenece la telesecundaria Carlos Fuentes. Además, se tuvo la oportunidad de asistir a un curso estatal de actualización docente que abordó la temática del enfoque intercultural y la atención a la diversidad que fue diseñado por la CGEIB para transferir el enfoque a las aulas. Este curso tuvo lugar en el mes de mayo de 2011 y en la zona correspondiente a la telesecundaria Carlos Fuentes fue coordinado e impartido por la supervisión de la misma, específicamente, por dos Asesoras Técnico-Pedagógicas, y acompañado en algunas sesiones por la misma supervisora.

5.2.1. La supervisión escolar como instancia institucional mediadora en telesecundaria: incidencias de la formación docente y revisión de la práctica

La supervisión a la que pertenece la telesecundaria Carlos Fuentes atiende en total a treinta y ocho escuelas telesecundarias del subsistema estatal, de las cuales 35 están ubicadas en localidades suburbanas o rurales y tres en la ciudad de Xalapa y en las que trabajan alrededor de 240 docentes. En el estado de Veracruz existen doce zonas escolares de este subsistema, con sus respectivos supervisores y las secundarias a su cargo (E-Supervisora).

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública, “el supervisor escolar es un representante del SEN [Sistema Educativo Nacional] en las escuelas, es el encargado de proporcionar servicios de evaluación, control, asesoría y apoyo para el mejoramiento educativo, además de que comparte la responsabilidad del éxito del sistema educativo” (SEP/SEB, 2010a, p.19).

Como ya he mencionado, es de interés específico para esta investigación recuperar el papel de la supervisión como mediadora entre los diferentes niveles institucionales del sistema educativo y la práctica escolar en la telesecundaria; abordamos las características institucionales con brevedad, para

enfocarnos a las acciones en términos de la mediación del enfoque intercultural en telesecundaria.

En este respecto, encontramos que entre telesecundaria y supervisión existe una relación marcada por ciertas tensiones que actualmente, por medio de procesos de reposicionamiento institucionales, se busca transformar desde las mismas autoridades educativas. De ser una instancia de carácter principalmente administrativa y de control, a partir del *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria* del año 2009 se busca introducir cambios en las relaciones verticales, para instituir un enfoque de mayor peso académico de las labores de la supervisión escolar, basado en relaciones más horizontales de interacción.

Aquí, la supervisora, con tres años de antigüedad en el puesto, plantea en entrevista que su función es atender a las escuelas de la zona “en todos los ámbitos, en el técnico pedagógico, en el administrativo, en el social”, pero también en el área comunitaria y de gestión. Especifica que en este contexto, “el liderazgo académico es una exigencia actual en educación”. Y enfatiza que “la visión supervisora ya se está cambiando de imagen. De, vamos no a criticar, no a fiscalizar, no a sancionar, vamos a acompañar” (E-Supervisora). De acuerdo a la documentación institucional, hoy, “la supervisión tiene como tarea sustancial convertirse en un mediador que facilite el trabajo del colectivo docente y del director a través de asesoría y acompañamiento” (SEP/SEB, 2006c, p.7).

Observamos que estos giros en la imagen y labor de la supervisión están aún en proceso, pues persiste la percepción de los docentes de relaciones verticales; así comenta el director de la telesecundaria Carlos Fuentes que en su toma de decisiones para la organización interna de la escuela depende del visto bueno de la supervisora.

También estoy coartado porque la supervisora lo tiene que autorizar. O sea, yo puedo decir, a ver, tú maestro vas a hacer esto, pero tiene que tener el visto, si la supervisora no quiere, no. Y en muchas escuelas, los directores están, no lo han podido porque el supervisor interviene mucho en el funcionamiento. A veces para bien, pero a veces para mal. En la organización de la escuela. (E-Director)

De la misma manera, se cuestiona la formación de quienes integran el equipo de la supervisión para la multiplicación de los cursos, los Asesores Técnico-Pedagógicos, quienes proceden del mismo contexto del magisterio; explica una maestra que “el curso lo da gente del montón. De nosotros” (E-Sabrina). Por lo que la formación docente no cumple con las expectativas de los docentes, entre los cuales varios cuentan con posgrado y cierto nivel de trayectoria académica.

En este contexto, nos interesa recuperar este enfoque más académico precisamente en relación a la incidencia de la mediación de la supervisión en la práctica educativa de los centros escolares, y en especial, sus acciones en la transferencia de las innovaciones del sistema, reformas, orientaciones y

lineamientos que introducen nuevas perspectivas pedagógicas, pero también nuevos fundamentos filosóficos y éticos a la práctica docente.

5.2.1.1. La incidencia del enfoque intercultural y de atención a la diversidad en los procesos de mediación académica de la supervisión escolar

En relación a estas percepciones, revisaré dos funciones de la supervisión en el acompañamiento académico, para de esta manera aproximarnos a las dinámicas de transferencia del eje intercultural. Estas funciones y estrategias consisten, por una parte, en las visitas de observación a las escuelas, y por otra, en la formación y actualización docente.

a) El acompañamiento de la práctica educativa – articulaciones de los enfoque pedagógicos en las visitas escolares de la supervisión

Una de las vías de intervención de la supervisión en las escuelas son las visitas a los planteles escolares. Para realizar estas visitas y emitir las sugerencias de mejora, la supervisora ha desarrollado estrategias que implementa con el apoyo de sus Asesoras Técnico-Pedagógicas (ATPs) y por medio de las cuales busca abarcar todas las áreas de la escuela. Implican tanto observaciones de la práctica de cada maestro en el aula, como también la revisión del desempeño del director, para posterior retroalimentación a todos los actores de la escuela (E-Supervisora).

Para conocer los criterios de evaluación de la práctica, además de analizar cómo en ellos trascienden las orientaciones pedagógicas del currículum, se revisaron los instrumentos que se utilizan para la observación. La supervisora para este fin cuenta con dos guías de observación. Respecto a la guía para observar en el aula¹³, comenta que durante la visita a las escuelas se observa prácticamente todo; en sus planteamientos, reconocemos que se procura dar cumplimiento a planes y programas.

Observamos de cómo reciben los maestros a los alumnos, a la hora de entrada, cómo se dan las clases, dentro de la clase, si respetan el enfoque propio de la asignatura que están impartiendo, si el maestro fomenta la participación en los alumnos, si el maestro utiliza los interactivos que por obligación tenemos que usar en telesecundaria, si el maestro ocupa material didáctico adicional (...). Si el maestro tiene una relación cordial con los alumnos, si el maestro aclara dudas, o cuando los alumnos le preguntan algo, el maestro les da el avionazo. (...) Y también observamos qué hacen los alumnos en el receso (...). Observamos si el maestro se queda dentro del aula o sale a interactuar con sus otros compañeros. O con los mismos alumnos. Observamos si da todas las asignaturas que corresponden al día. (...) Observamos si planeó sus clases o llegó a improvisar. (E-Supervisora)

13 Adecuación de un material en cuyo desarrollo la supervisora colaboró durante su desempeño como formadora de futuros docentes de telesecundaria en la Normal Veracruzana.

Con la mirada en la atención a la diversidad, las posibles articulaciones del enfoque intercultural y con el fin de conocer las orientaciones pedagógicas a partir de las que se está trabajando, se analizaron los indicadores de la guía. Entre ellos destaca la observación de la atención diferenciada a los alumnos, tomando en cuenta ritmos de aprendizaje, formas de comportamiento e intereses, entre otros. Además, se revisa si se promueven la colaboración, el respeto y la autoestima en el aula. Se evalúa si las actividades didácticas son congruentes con las características del grupo, entre ellas, el contexto escolar, familiar y comunitario, y si el docente parte de los conocimientos previos de los alumnos (Guía Supervisión, ciclo 2010-2011, cfr. anexo III).

El enfoque de la guía de observación corresponde de esta manera a una visión constructivista de enseñanza y aprendizaje, considerando además la atención diferenciada, de acuerdo a las necesidades y características particulares de los alumnos.

Concuerda en este sentido con el Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria, que, hay que remarcar, se basa en términos curriculares y pedagógicos en la RES 2006 (SEP/SEB, 2009, p. 18). En el Modelo, desde su introducción articula la intención de combatir desigualdades sociales; en bien de la equidad, el sistema educativo “debe diversificar los contenidos y estrategias educativas según las diferentes necesidades de aprendizaje, los intereses de grupo y las características culturales y étnicas de los educandos en situación de desventaja” (SEP/SEB, 2009, p.5). En esta tarea, el docente ha de ocupar el papel de mediador y guía en los procesos de enseñanza y aprendizaje; “de acuerdo con el enfoque constructivista del aprendizaje, es un intermediario entre el saber colectivo culturalmente organizado y el aprendizaje de los alumnos; creador de situaciones de aprendizaje para facilitar la construcción de conocimientos” (SEP/SEB, 2009, p. 37). Aquí se promueve una relación maestro-estudiante más horizontal; el docente, “como mediador tiene la tarea de promover y acompañar el aprendizaje, desarrollando puentes entre el alumno (considerando su historia personal, vida cotidiana y cultura) y el objetivo que se busca alcanzar” (SEP/SEB, 2009, p. 37). Observamos que la guía de observación en cierta medida busca atender estos elementos del enfoque pedagógico promovido por la SEP.

Respecto a las observaciones en el área de la dirección, los indicadores de la guía se plantean desde miradas sobre todo administrativas; esta guía fue desarrollada por la propia supervisora. Se toma en cuenta, entre otros, “el ámbito social, cuántas veces tienen junta con padres de familia. Si hay alguna otra actividad externa que tenga que ver con padres de familia” (E-Supervisora). Los indicadores desarrollados para estas últimas observaciones, corresponden al “área comunitaria” e incluyen la

realización de asambleas de padres de familia, campañas de salud, de limpieza, fiestas cívicas y de la comunidad, y la participación en eventos municipales (Guía de observación 2, Supervisión).

Resalto esta área de revisión, retomando la importancia de la relación escuela-comunidad (Jiménez Naranjo, 2009) para la concepción de la educación intercultural que se reconoce también desde la CGEIB. Llama la atención que ninguno de los indicadores de la guía de supervisión prevé la interacción con padres de familia y comunidad para actividades de aprendizaje.

A continuación profundizaré en el aspecto de los cursos de formación docente, de interés especial en la mediación de la supervisión para la transferencia del eje intercultural y las resignificaciones que en el proceso se articulan.

b) La formación docente y transferencia de las reformas educativas – el papel mediador de la supervisión

La supervisión participa de manera fundamental en el proceso de transferencia de innovaciones desde las políticas educativas a la práctica escolar. Una de las vías son los cursos; por medio de ellos, la supervisora hace llegar los cambios en cuestiones administrativas, programas y lineamientos a las escuelas: “Cada vez que hay algo que queremos implementar, lo transformamos en curso” (E-Supervisora).

Estos cursos, organizados por la supervisión de acuerdo a los requerimientos que se presentan institucionalmente, se implementan para introducir cambios administrativos, de control escolar, etc. Pero también existe una amplia gama de cursos de actualización docente que cada año se ofrecen a los maestros. Por medio de esta estrategia, la SEP busca transferir las innovaciones curriculares y elevar la calidad de la formación de los maestros que se encuentran en la práctica.

En la modalidad de telesecundaria, estas estrategias de formación cobran especial importancia si tomamos en cuenta que el perfil de ingreso para la docencia en el sistema ha sido flexible, por lo que los maestros cuentan con una formación heterogénea. En caso de no contar con formación normalista, se les ha exigido realizar una segunda licenciatura en la Normal Superior y así adquirir los conocimientos pedagógicos necesarios. Además, se siguen actualizando por medio de los cursos de la Secretaría con objetivos pedagógicos concretos. “No tienes el perfil, pero con la Normal Superior vas a especializarte en un área de conocimiento para poder enseñar. (...) Otra manera de capacitación y de formación docente, son los cursos que año con año se nos están otorgando” (E-Supervisora).

Esta oferta de cursos de formación docente se divide en cursos nacionales y cursos estatales. Un curso nacional, según explica la supervisora, “es un curso autodidacta cien por ciento; nos dan el material, a veces nos lo dan impreso, a veces nos lo dan electrónico, para que nosotros estudiemos” (E-Supervisora). Los cursos estatales, en cambio, “se dan en todos los estados de la república, pero (...) cada estado, las autoridades educativas del estado eligen el curso, de acuerdo a sus necesidades y a su contexto” (E-Supervisora). Los cursos estatales, según plantea la supervisora, se imparten en cascada. Es decir, se forma por niveles: primero, a los asesores técnico-pedagógicos, quienes luego imparten los cursos a los docentes frente a grupo.

Cada autoridad educativa decide su curso estatal. (...) Ya Veracruz eligió que era el de las competencias. Y ya mandó a decirles a México, a la SEP, que es el de las competencias. Y de allá nos mandan personas a capacitar. Vienen y capacitan a los ATPs de oficinas centrales. (...) Esos, a su vez, capacitan a los ATPs de las supervisiones escolares. Y después, estos de las supervisiones escolares capacitan a los maestros frente a grupo. Ahí es donde es en cascada. Sí, porque vienen tres de México y capacitan como a veinte. (...) Esos veinte de oficinas centrales capacitan como a 120 de todas las supervisiones escolares. Y estos 120 te van a capacitar como a dos mil maestros. (E-Supervisora)

En el contexto de esta investigación, nos interesa profundizar en el aspecto de la implementación de las reformas educativas, pues es por medio de ellas como se ha introducido el enfoque intercultural para la educación básica. La supervisión se encuentra en la posición de intermediario para introducir las modificaciones curriculares de la RES 2006, y recientemente de la RIEB 2011, en las telesecundarias a su cargo. La supervisora expresa que las sucesivas reformas educativas implican una continua adaptación de los maestros.

Que los maestros siempre bailamos el son que nos toquen. Y apenas nos estamos aprendiendo el son de la negra - porque así es, apenas nos estamos aprendiendo bien el son de la negra, y ya nos están tocando el son jarocho. ¿No? Apréndete a bailar el son jarocho. (E-Supervisora)

Estos cambios continuos que se perciben en relación a las reformas educativas constituyen retos complejos para los actores escolares, específicamente, para los docentes. La misma supervisora relata que hasta la fecha, ha enfrentado a tres reformas distintas, cuyos comienzos no fueron exentos de dificultades (E-Supervisora). Las formas de transferencia – en cascada – contribuyen a las situaciones de incertidumbre que implica cada modificación mayor de planes y programas.

La historia de estas tres reformas que yo conozco y que yo viví, es que inician en la incertidumbre. Así lo puedo decir. Inician tambaleantes. Porque nadie sabe nada. Nadie sabe cómo. ¿Sí? Y ahí te van las cosas y tú cáchalas. (E-Supervisora)

Ella, dada su experiencia, conjuga una visión de las reformas educativas desde distintas perspectivas, ya que las ha vivido como maestra frente a grupo, como ATP y como supervisora. En su actual experiencia, con la reforma del año 2011, describe de forma ilustrativa cómo se reinterpretan los

nuevos planes de estudio por niveles, hasta llegar a la práctica en el aula. Ella y las ATPs cuentan con muy poca información para poder capacitar a los docentes (E-Supervisora).

Con lo poco que nosotros conocemos, los vamos a empezar a capacitar; y digo 'poco' porque lo único que tenemos es el plan de estudios y párale. (...) El curso que nos dieron, fue explicarnos lo que viene aquí en el plan de estudios. Es lo mismo. Entonces, eso, yo lo tomé en noviembre. Mis ATPs lo tomaron, el mismo [curso], en diciembre. Y ahorita en enero, regresando, tenemos nosotros que instrumentar cómo lo vamos a difundir en cascada. (E-Supervisora)

Resulta importante tomar nota de estas vías de transferencia de las reformas educativas, pues nos permiten apreciar las posibilidades elevadas de las interferencias en los procesos de interpretación y resignificación de las propuestas pedagógicas que se conciben, como en nuestro caso, en la CGEIB, y recorren distintos niveles de transmisión hasta llegar a los centros escolares.

Quiero retomar de manera breve las concepciones de la misma supervisora respecto al enfoque intercultural, la atención a la diversidad y sus percepciones concretas acerca de su zona escolar. Esto, partiendo de su rol como mediadora en la transferencia del eje transversal intercultural de la RES 2006, y como responsable de la impartición local del curso estatal de actualización docente de desarrollo de competencias para la diversidad observado.

La supervisora plantea que desde su perspectiva, la interculturalidad implica comprender que existen diferentes contextos culturales en el país y en el mundo. Es importante entender que “cada región, cada zona, tiene su propia lengua, su propia idiosincrasia, (...) costumbres, formas de pensar; ¿por qué? Porque es muy propia de esa región. Y yo lo diría así de una manera muy coloquial: ni bueno ni malo” (E-Supervisora). Explica que el reconocer que personas de otra región son distintas, implica respetarlas y darse cuenta que “hay un motivo por los que nos distinguimos de los demás, y que no es ni bueno ni malo, simplemente así es y así nos tocó ser, y que nos tenemos que respetar” (E-Supervisora). En este sentido, para la supervisora, “la interculturalidad es conocer que hay varias culturas que nos conforman [como país]. Y que entre ellas, nos tenemos que conocer y respetar” (E-Supervisora).

Respecto a la atención escolar a la diversidad cultural, la supervisora percibe que ya ha habido un impulso significativo por parte del gobierno en cuanto a una mayor atención a las necesidades de los pueblos originarios. Esto, según su perspectiva, se refleja en los programas educativos y en el fomento de actitudes de respeto (E-Supervisora).

A nivel nacional, pues yo digo que se ha impulsado mucho la diversidad cultural en un sentido de respeto. Porque, bueno, somos un país con una gran diversidad étnica, cultural y son mexicanos, somos mexicanos todos. Y yo creo que, igual también, llegó a la par, ¿no? Cuando la visión de gobierno empezó a respetar y a poner la mirada en todos estos grupos culturales indígenas, yo creo que la

educación lo acogió muy bien en cuestión de respeto. De respeto y también de educación. Entonces yo creo que sí es pertinente que se haga. (E-Supervisora)

Se perfila aquí una visión basada en la pluriculturalidad del país, ante la cual el respeto es el valor fundamental, promovido también por el estado. Al respecto, la entrevistada percibe un giro en las políticas públicas. La exigencia de la interculturalidad sería desde su punto de vista el conocer a las culturas originarias del país; se ha de aceptar la diversidad cultural y reconocer el derecho a la diferencia.

En cuestión de la transversalidad, ella la concibe como la estrategia de abordar ciertos temas en diferentes asignaturas, recurriendo a distintas perspectivas.

Nosotros le llamamos transversalidad. Hay muchos temas transversales. Que no se dan al mismo tiempo. El mismo tiempo real en que están viendo la jaula de oro en español, y tema de migración en geografía, no. Primero se da así viene organizado, primero se da el de español y después el de geografía. Entonces cuando llegan a geografía, los propios alumnos dicen, 'ah, esto fue el tema que vimos en español'. Pero la diferencia está en que en español lo estamos viendo con el propósito de producción escrita y en geografía lo estamos viendo con el propósito de situación geográfica y de efecto económico. O sea, te decía yo hace rato, todos los efectos colaterales que provoca una migración. En lo económico, en lo social, en lo familiar en la producción. De la comunidad. Entonces, se ve el mismo tema, es un tema transversal, con el mismo tema, pero con propósitos diferentes. (E-Supervisora)

En cuanto a la diversidad en su zona escolar, para la supervisora, ésta articula sobre todo en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. La presencia indígena no se percibe como relevante en esta región cercana a Xalapa, idea que reencontraremos también en el caso de los docentes que atiende la supervisión. La supervisora reconoce que en otras regiones del estado de Veracruz, sí existe la presencia de la diversidad étnica y lingüística en el aula:

Mis compañeros supervisores del Sur y del Norte del estado, ellos viven la cuestión de la diversidad cultural, aparte de las capacidades diferentes, la viven con la lengua. Imagínate, llegamos a una comunidad y que tengas que hablar popolucua, nahua, zapoteco. Tú como maestro, ¿cómo te insertas ahí? (E-Supervisora)

La visión de la atención a la diversidad cultural, como total, la considera pertinente en su integración al currículum, planes y programas. Sus expresiones revelan que esta perspectiva no ha estado siempre presente en el sistema educativo mexicano.

Yo creo que es muy pertinente que en educación se haya metido esta parte de la diversidad cultural. Pues para irnos abriendo a esa nueva necesidad de formación, para irnos situando en esa nueva, en este nuevo cont... - o no es nuevo, en ese contexto real que se está viviendo en muchas comunidades. (E-Supervisión)

Reconoce además la presencia de la diversidad también desde otras perspectivas, como la de género y de religiones. Menciona la ausencia del referente de la “diversidad de género” en el discurso de los docentes de la zona; no es un aspecto presente en término de conflictos o focos de atención, un

hecho por lo demás atribuible también a los esquemas social y culturalmente determinados de los mismos docentes, quienes prefieren no enfrentarse con el tema:

Pues yo no sé qué pasa con nosotros, pero parece que en género no pasa nada porque parece que todo está bien. Esa aparente tranquilidad, yo creo que nos tiene que poner intranquilos. Sí, porque hay mucha cultura que traemos los maestros de no querernos meter a este problema, de género y diversidad de género y respeto a la diversidad de género, pero 'no pasa nada' en las escuelas. (...) A lo mejor los maestros, yo creo que nos tapamos los ojos para no quererlos ver y no entrarle al problema. ¿Por qué? Porque también no tenemos elementos. Por eso te digo que esa aparente tranquilidad nos tiene que poner intranquilos. O qué pasa, o no los vemos, o no los queremos ver o los escondemos. (E-Supervisora)

En el discurso de la supervisora, el tema del conflicto o su aparente ausencia también se aborda desde el tema de la diversidad religiosa. Constata que existe diversidad religiosa en la zona escolar y que aún no es respetada adecuadamente; la aceptación posiblemente sólo se dé a nivel de discurso.

Nosotros tenemos alumnos de muchas religiones. Y aquí los que, siempre decimos, los que son más notorios, más notados son los testigos de Jehová, que ellos no rinden honores a la bandera ni a ningún símbolo patrio. Y, pero con ellos, lo que se ha tomado, es - fíjate que yo creo que nos falta trabajar mucho en ejercer ese respeto. Porque aparentemente decimos, no pues, sí los respetamos porque los dejamos que no hagan honores a la bandera. ¿Pero realmente son respetados, no se les tilda, no se les señala, no se les margina? (E-Supervisora)

La supervisora cuestiona las actitudes de fondo en el enfrentamiento a la diversidad religiosa en el escenario escolar cotidiano. Explica que desde su puesto en la supervisión, ella tiene que abogar por el respeto a las prácticas religiosas diferentes; sin embargo, reconoce que no tiene conocimiento de cómo y con cuáles actitudes por parte de los docentes se ejerce esta tolerancia en la práctica.

Y ya saben [los docentes], por lo menos a mí me toca decir, no obliguen a los testigos de Jehová a hacer el acto cívico, yo les hablo, respétenlos, tienen que llegar temprano los lunes, pero pues lo que hacen es que se quedan en su salones, pero eso es lo que yo veo. ¿Pero cómo se procesa ya en la práctica, cómo se da esa comunicación? De si se da de una manera respetuosa, “ok, mira tú eres testigo Jehová, respetamos que tú no quieras hacer los honores, te entendemos”. O se dice de una manera despectiva, violenta, de, “como tú eres testigo de Jehová, vete al salón”. O sea, tendríamos que hacer un estudio de campo, para ir a ver. (E-Supervisora)

Llama la atención la diferenciación entre el discurso – políticamente correcto en términos del respeto hacia las diferencias – y la ausencia de seguimiento a la articulación de estas actitudes de tolerancia y respeto en la práctica escolar, para lo que se reconoce una falta de elementos formativos.

5.2.2. El curso de Desarrollo de Competencias para la atención a la diversidad en y desde la escuela – formación docente y resignificaciones del enfoque intercultural

Tuve la oportunidad de participar en 5 de 8 sesiones del curso estatal del “Desarrollo de

Competencias para la atención a la diversidad en y desde la escuela” (para fines de este análisis se abrevia como DCADE) que se impartió a nivel zona de manera no obligatoria y al que asistió, de acuerdo a las facilitadoras, aproximadamente la mitad de los docentes de las telesecundarias pertenecientes a la zona, en tres modalidades de horario opcionales. Asistí a la modalidad intensiva, vespertina, en la que participaron varios docentes de la telesecundaria Carlos Fuentes, entre ellos el director, aspecto que favoreció mi entrada al campo y posteriores diálogos con los docentes.

A continuación presento el análisis del curso, apoyándome en el documento base y en los registros de observación realizados en las sesiones.

a) Objetivos y estructura básica del curso

El curso DCADE, diseñado por la CGEIB, se ofrece con el fin de lograr que los actores educativos a nivel de educación básica “estén mejor preparados para atender con una perspectiva intercultural su práctica docente” (SEP/CGEIB, 2009, p.9). Con este propósito, busca ofrecer a los docentes herramientas para la práctica y de esta manera incidir en la resignificación de la misma. Se plantea explícitamente que se busca atender “con calidad, equidad y pertinencia la diversidad cultural, lingüística, étnica y demás gama de diversidades” (SEP/CGEIB, 2009, p.9).

Se espera lograr “una intervención educativa flexible, equitativa y pertinente que atienda a las características y necesidades educativas de las niñas y los niños” (SEP/CGEIB, 2009, p.9). En el curso se abarcan como ejes temáticos los referentes conceptuales de la educación intercultural, el marco normativo y jurídico, la planeación didáctica y de estrategias pedagógicas en contexto multiculturales, además del proyecto escolar intercultural, implicando un enfoque de trabajo colegiado, que se analizará más adelante como punto de interés para este estudio.

Lo que se pretende generar es “una nueva forma de enfrentar la diversidad”, para lo cual se considera fundamental “tomar conciencia de la problemática que se genera cuando hay relaciones desiguales entre culturas” (SEP/CGEIB, 2009, p.9). Aquí se enfatiza que es necesario “resignificar la interculturalidad como oportunidad, no como problemática, aun cuando haya que reconocer que es conflictiva y está sujeta a negociación” (SEP/CGEIB, 2009, p.10).

Se afirma que “la propuesta de la Educación Intercultural consiste en sostener que la diversidad, entendida como realidad y superficie de inscripción de las culturas, debe orientar la acción educativa en México” (SEP/CGEIB, 2009, p.10). Se plantea además la importancia del “reconocimiento, la valoración y el aprecio de otras lógicas culturales igualmente significativas para la construcción

nacional mexicana” (SEP/CGEIB, 2009, p.10), punto que nos remite a los posicionamientos de los actores de la CGEIB entrevistados, en cuyo discurso se articuló incluso la idea de la deconstrucción de la identidad nacional para reconocer los procesos históricos implicados en la búsqueda, parte de las políticas asimilacionistas, de una homogeneización de una pluralidad de identidades, tendencia histórica que actuó en detrimento de éstas. El curso busca, en cambio, armonizar las actuales relaciones entre diferentes grupos poblacionales, por medio de la “aspiración de trato equitativo y respetuoso entre miembros de culturas diferentes” (SEP/CGEIB, 2009, p.10) en la sociedad mexicana.

Las facilitadoras que impartieron el curso fueron dos maestras ATPs de la zona escolar; al iniciar el curso, presentaron como objetivo el trabajar a partir de la experiencia de los docentes presentes (Ob-curso formación docente)¹⁴, que son alrededor de 40 maestros con diferente antigüedad en el sistema y escuela. La facilitadora especifica la pertinencia de la temática del curso para la modalidad educativa, afirmando que en telesecundaria se atiende a una población escolar caracterizada por la diversidad cultural y lingüística.

Vamos a conocer, reconocer, valorar y apreciar la diversidad cultural, lingüística y étnica. Yo creo que estamos en un país propicio, en un lugar propicio y en una modalidad propicia, dado que telesecundarias trabajamos con una gran diversidad, no nada más cultural, sino en algunas zonas también de manera lingüística. (Ob-Transcripción-curso)

En relación a la diversidad, plantea que “tiene que ver con los estilos de aprendizaje y también tiene que ver con la diferente forma de ser y de actuar de cada uno de los jóvenes, de todo este bagaje cultural que traen de su familia” (Ob-Transcripción-curso).

La metodología con la que se trabaja el curso es llamada REREBUPLAFO, e “implica el ordenamiento y desarrollo de algunas acciones que regularmente se llevan a cabo en todo proceso de aprendizaje, tales como son; el reconocimiento, la reflexión, la búsqueda, la planeación y el fortalecimiento” (SEP/CGEIB, 2009, p.14). Durante las observaciones en el curso, se notó el énfasis en dinámicas lúdicas, por una parte, y en el análisis de fragmentos de lecturas por equipo y la presentación de los resultados en plenaria, por otra. En relación al programa del curso elaborado por la CGEIB y la transferencia mediada por las facilitadoras, se observó que se realizaron algunas adecuaciones y variaciones de las actividades propuestas en el documento base.

A continuación voy a plantear el análisis de algunos puntos específicos, de relevancia para las preguntas de esta investigación, que aportan a la comprensión del proceso de resignificación del

¹⁴ Utilizaré la abreviación Ob- de aquí en adelante para referirme a los registros de observación a través de los cuales se recuperaron los datos de campo.

enfoque intercultural a nivel de telesecundaria. Entre estos puntos, enfatizo el aspecto del manejo conceptual de diversidad, interculturalidad y educación intercultural; los planteamientos respecto a la transferencia del enfoque en la práctica áulica, por medio de estrategias didácticas, cómo son trabajadas y sugeridas en el curso e interpretadas por los mismos docentes participantes, y la percepción que tienen los participantes de las dificultades en cuanto a las posibilidades de implementación en la realidad educativa que enfrentan en su cotidiano quehacer. Aquí busco resaltar, más allá de los planteamientos del curso en sí, cuál es la construcción de las concepciones relacionadas al eje intercultural en la interacción entre los integrantes, facilitadores y participantes del curso, y cuál es la percepción del rol del docente en la tarea de la introducción del eje transversal en el aula.

b) Aproximación conceptual: Diversidad, interculturalidad y educación intercultural

La facilitadora enuncia en la fase de introducción del curso que el tema principal es la “diversidad cultural y lingüística” (Ob-curso formación docente). Esto, como ya he mencionado, no excluye también otras expresiones de la diversidad humana, y, como veremos, genera ciertos conflictos en cuanto a la percepción del objetivo y de la utilidad del curso para los participantes.

El curso es introducido por medio de una lluvia de ideas respecto a las definiciones de los conceptos centrales a tratar en este espacio de actualización docente. Los docentes plantean la diversidad como presente en términos de “formas de pensar, actuar, origen, realidad”, y la asocian con la diversidad de pensamientos y acciones, y también con las diferentes experiencias que los alumnos han vivido, y con las “capacidades diferentes” (Ob-curso formación docente). Se propone en este sentido considerar la diversidad como “ventaja pedagógica”, debida al “aprendizaje en contacto con lo diferente” (Ob-curso formación docente). Estos planteamientos se basan en materiales de la CGEIB, elaborados bajo la coordinación de Javier López Sánchez, que se utilizan durante el curso.

La interculturalidad es definida inicialmente por los participantes como el “relacionar culturas, formas de ser y actuar”, para lograr una “interrelación más armónica” (Ob-curso formación docente). Se relaciona la interculturalidad con la convivencia de varios grupos sociales, implicando el “compartir con otros más, cada quien su costumbre” (Ob-curso formación docente).

La educación intercultural sería para los docentes el aprender de los alumnos pertenecientes a otras culturas, aprender de las diferencias, y estos aprendizajes son asociados por los participantes con las experiencias comunitarias que en su trayectoria laboral han vivido (Ob-curso formación docente).

Por otra parte, se entiende por educación intercultural el implementar la democracia en el grupo escolar, y también se plantea como reto “conocer [la diversidad] para una mejor calidad de enseñanza” (Ob-curso formación docente). También este pensamiento, del compromiso del docente de conocer a sus estudiantes y de conocer su contexto, es reiterativo durante el curso en relación a la educación intercultural.

c) Diversidad, inequidad y discriminación desde la perspectiva pedagógica

La facilitadora aduce que la diversidad se vive “de manera desigual, diferentes niveles económicos” (Ob-curso formación docente). Esta connotación del concepto de diversidad, relacionada a la desigualdad, es un elemento que se percibió como presente a lo largo de los diálogos en el curso. Se asocian, también por medio de las lecturas realizadas que orientan los aspectos a abordar, temas de discriminación e intolerancia, de etnocentrismo, prejuicios, estereotipos y “rechazo a la diferencia” (Ob-curso formación docente).

En el marco de las actividades introductorias al curso, una presentación proyectada de un gran número de imágenes sucesivas que aluden a una gama sumamente amplia de expresiones de diversidad humana, y en relación a las cuales se les pide a los docentes expresar sus sentires, abre el panorama a una comprensión extensa de lo que es la diversidad. Las imágenes inducen a pensar en términos como “indígenas, homosexuales, pobreza, lujo, hotel junto a suburbio, modernidad, edad, personas de color y policía, manifestantes, religión islámica, emos, discapacidades, grafiti, (...) escuela con computadoras, escuela pobre, escuela grande con recursos, niños mendigando, niños bien vestidos, bellas artes” (Ob-curso formación docente). Esto nos lleva a una concepción abierta de la diversidad, no reducida al factor étnico; aquí se vislumbra una tendencia distinta al discurso de presentación del curso, enfocado a la diversidad cultural y lingüística referida a las culturas originarias del país, como adaptación del mismo programa a contextos donde no se percibe una presencia importante de alumnos y familias indígenas.

Las imágenes llevan a los docentes a plantear problemáticas relacionadas con la diversidad en el contexto mexicano, cuestionando la calidad educativa y la pobreza que sufren las escuelas, las “prácticas de discriminación”, la falta de equidad (Ob-curso formación docente). Pero también resaltan su propia falta de intervención; “nosotros no hacemos nada (...) en nuestras manos puede estar poner un granito, nosotros también discriminamos” (Ob-curso formación docente). Las imágenes, en la intención de transmitir contrastes, llevan a una connotación dicotómica de la diversidad; la diversidad como

desigualdad: “Es parte de nuestra realidad, la dualidad creada por el hombre” (Ob-curso formación docente).

Encontramos reflejada aquí, desde los materiales utilizados en el curso, la intención de hacer a los participantes cuestionar la realidad cotidiana y de precisamente tener en cuenta el aspecto de la desigualdad que implican las relaciones sociales en cuanto a determinadas expresiones de la diversidad o inequidades sociales relacionadas con ella.

Es desde esta posición como se comienza el curso, trabajando en la primera sesión con los temas de estereotipos y prejuicios, y cuestionando en qué medida su uso “impacta la relación entre alumnos, docentes y familia” (Ob-curso formación docente). Además, se aborda la transmisión social de los estereotipos, también por medio de los medios de comunicación masivos. Una maestra reconoce que “los maestros nos comportamos de acuerdo a los estereotipos”, y en el grupo se reflexiona que “debemos modificar [esto]. Una religión diferente, no lo rechaza uno, pero sondea y echa sus hipótesis. Sondear cómo es la persona. Una niña seria, voy a sondear con ella. Saber cómo acercarse a la persona, para eso sirve el estereotipo” (Ob-curso formación docente). Y concluye una docente: “Hay que romperlo porque es generalizar” (Ob-curso formación docente).

Se genera una reflexión crítica acerca de la discriminación, a partir de las primeras lecturas, y un maestro plantea que “es muy peligrosa la xenofobia, el racismo. Somos racistas, los negros son racistas, ¿quién no es racista?” (Ob-curso formación docente). Las facilitadoras manejan también el concepto de tolerancia/intolerancia en este sentido. Observamos cómo la discriminación se relaciona e interpreta por los docentes con referencia a sus experiencias propias; es en la dimensión de la experiencia laboral en comunidades rurales donde se significa el enfoque de lo intercultural en relación a los pueblos originarios durante el curso; relata, por ejemplo, uno de los docentes, que le tocó observar un caso de discriminación en relación a las lenguas originarias:

Entonces ya retomabas, de todo lo que veías, tú retomabas, o a veces el libro, que abrieron el libro, ellos no abrían el libro, lo tenías que abrir tú porque ellos, para leerlo, no lo entendían, ¿no? Desgraciadamente, los compañeros que estaban allá (...), cuando yo llegué, decía ahí, no hablar otomí. Entonces, yo les pregunté a los chavos, quién puso esto, por qué lo pusieron. Los chavos se quedaron callados. Entonces desgraciadamente, por uno pagamos todos. Y fue triste porque con los otros dos compañeros que tenía, lo mismo, ¿no? Entonces optamos precisamente, el consejo técnico, pues que teníamos que hacerlo igual, ¿no? Que nosotros teníamos que adaptarnos a ellos, no ellos a nosotros. Por la situación en la que estábamos viviendo. Y empezamos, ¿no? Nos enteramos de muchas cosas, verdad (...) había alumnos que ya no iban a la escuela. (Ob-transcripción-curso formación docente)

En relación a los estereotipos, se abordan las cuestiones de identidad y pertenencia social, la construcción del autoconcepto y la aceptación en un grupo social, que implica el rechazo a los que son

diferentes, en relación a determinadas categorías, como pueden ser raza o género. Se relacionan estos planteamientos con el aprendizaje social y las relaciones de poder y autoridad, con ideologías, pero también con la “resistencia al cambio” (Ob-curso formación docente).

Encontramos, por ende, la relación de la educación intercultural con una crítica a prácticas sociales de discriminación y a las desigualdades relacionadas con distintas categorías de “diferencia”, como una de las perspectivas fomentadas en el curso, por medio de lecturas y dinámicas. Se trabaja en este sentido el tema de la toma de conciencia de los propios esquemas de pensamiento; se plantea que hay que, para “entender a los alumnos, primero conocernos a nosotros mismos, qué valores tengo” (Ob-curso formación docente), tanto como reflexionar sobre las propias cualidades y defectos” (Ob-curso formación docente).

En lo que respecta a los valores, éstos son un tema central en el curso, donde se resalta sobre todo la importancia del respeto ante la diversidad, ante la diferencia, posicionamiento externado en varias ocasiones por las facilitadoras y relacionado con la ética del docente. Se habla literalmente del “respeto intercultural” y se considera la diversidad como “enriquecimiento a la sociedad” y la educación como “vía contra los prejuicios” (Ob-curso formación docente).

El curso abarca en un segundo paso la revisión de los fundamentos jurídicos de la educación intercultural en México, para enfocarse posteriormente a la práctica docente, las estrategias didácticas y la planeación como herramienta para incluir el enfoque intercultural en la práctica áulica. Es aquí donde es de interés para esta investigación recuperar los planteamientos del curso, para poder, en un siguiente paso del análisis, el tercer nivel de concreción curricular, revisar el quehacer docente en el entorno de la telesecundaria Carlos Fuentes (cfr. apartado 5.3).

d) La pluralidad epistemológica, los procesos de aprendizaje y la interculturalidad

En el marco del replanteamiento de la práctica docente que se busca hacer durante el curso, se aborda el tema de la “pluralidad epistemológica”, en la sesión 5 del curso. Aquí se realiza una revisión teórica y se abordan los contenidos de los programas de estudio concretos en relación a su enfoque epistemológico. Hemos analizado en puntos previos de este análisis que la cuestión epistemológica constituye un factor central para pensar la interculturalidad en educación. El programa del curso busca que se “valoren y aprecien la existencia de diversas concepciones sobre el mundo propias de las regiones y los pueblos, las cuales incluyen, entre otros aspectos, formas de crianza, de enseñanza, de

aprendizaje, de construcción del conocimiento, de relación y de comunicación” (SEP/CGEIB, 2009, p. 36). La facilitadora plantea que “esto es para un aula incluyente, de manera que el trabajo escolar incluya a la gama de diversidades que ahí se presentan... eso también se está enfocando a la diversidad cultural, a la diversidad lingüística, pero no nada más...la diversidad, de los estilos de aprendizaje de las necesidades educativas especiales y de todos aquellos diferentes casos que tenemos en nuestros alumnos” (Ob-transcripción-curso formación docente). Observamos cómo aquí se busca significar el curso desde una visión de la enseñanza diferenciada para una gama amplia de diversidades.

A partir de una lectura¹⁵ se reflexiona sobre las formas del conocimiento de la cultura occidental y de la cultura Ódami, retomando aspectos de ideología y legitimación del conocimiento. Se analizan diferentes conceptos en torno a la epistemología; conforme presentan los diferentes equipos sus resúmenes, surgen reflexiones en torno a los referentes concretos de los docentes (las diferentes formas en las que los alumnos resuelven ejercicios de matemáticas, p.ej.), donde observamos cómo se resignifica el texto que es denso en el manejo conceptual, el cual gira en torno a conceptos como creencias, razón, racionalidad, objetividad, etc.

Uno de los participantes explica que el tipo de cognición y del actuar en el mundo de la cultura odamí, partiendo de un contexto particular, lo remite a sus experiencias respecto a la enseñanza del inglés a alumnos nahuas. Constata la presencia de una limitante debida a un “idioma con lógica y contexto diferentes”, por lo que desde su punto de vista “es difícil lograr aprendizajes significativos” (Ob-curso formación docente). Se percibe la diversidad lingüística en este sentido como desventaja para el aprendizaje. En términos epistemológicos, por medio de la lectura se analiza, sin embargo, la posibilidad de diferentes maneras de comprender la realidad, de un “conocimiento diferente porque es una cultura diferente”; se constata que incluso pueden ser diferentes “las ciencias que ellos generan” (Ob-curso formación docente). Se aborda cómo la racionalidad de un grupo cultural es aprendido y transmitido de generación en generación, pero cómo se requiere apertura hacia “otras soluciones, pragmáticas” (Ob-curso formación docente).

Aunque las aportaciones se reducen a los resúmenes de la lectura y la discusión de los conceptos, observamos que la lectura genera reflexión; el siguiente nivel de resignificación se articula en el mismo contexto del curso, al tener que elaborarse propuestas didácticas interculturales en una

15 Balbuena Mejía, 2006.

siguiente sesión, lo cual es un producto del tema.¹⁶

Para este fin, se aborda en el curso también el tema la planeación didáctica con enfoque intercultural, para finalmente, pedir a los participantes que realicen una planeación en equipo y la presenten en plenaria. Se trabajan de esta manera ejemplos de diferentes asignaturas. Una docente explica al respecto que “hay que relacionar la planeación con la interculturalidad, lo hacemos al adaptarnos al entorno social, a las necesidades” (Ob-curso formación docente). Un maestro reafirma que hay que “tomar los medios al alcance, relacionar con el medio, vincular con el entorno social”; el tema que el equipo presenta se relaciona con la introducción a la literatura, por lo que el docente argumenta que “en cada comunidad hay formas de hablar, cuentos, lo que la abuelita contaba”, recurso que hay que incluir en el aula, para que “los alumnos desarrollen valores e identifiquen su diversidad cultural” (Ob-curso formación docente).

Para la materia de biología, se propone “un proyecto didáctico, que los alumnos apliquen el concepto de biodiversidad, que lo analicen en relación a los cambios de su región y presenten, comuniquen sus resultados a la comunidad”; para esto, desde la visión del proyecto didáctico, se sugiere elaborar un plan de trabajo para la solución de las problemáticas detectadas por los estudiantes en relación a la biodiversidad (Ob-curso formación docente). En esta dinámica, expone un docente, por medio de la convivencia y el proceso de llegar a acuerdos, “se pone en juego la interculturalidad a través de las ideas que los muchachos tengan” (Ob-curso formación docente).

Resultan especialmente interesantes las propuestas que elaboran los docentes para la materia de historia. La maestra que presenta el trabajo conjunto explica que en la lectura se indica que hay que “respetar particularidades culturales y contexto comunitario de los alumnos”, lo cual el equipo buscó lograr en su planeación (Ob-curso formación docente). Los docentes eligieron la secuencia de “los pueblos mesoamericanos y su conquista”, y refieren que “lo que hicimos, [fue] relacionar las costumbres de Xico. Fue la ruta que utilizaron los antepasados al DF, por esa zona, la gente tiene apellidos prehispánicos, costumbres”. Como metodología, el equipo sugiere “ordenar cronológicamente en línea de tiempo, y los procesos relacionados con el desarrollo cultural del México prehispánico” (Ob-curso formación docente). En este marco, se plantea trabajar con un mapa para “identificar las rutas de comunicación” y “el tránsito de [los] españoles en la conquista” (Ob-curso formación docente).

16 Se observó posteriormente una clase de una docente que tomó el curso, donde en la asignatura de Español se abordan las distintas cosmovisiones, la occidental y la maya-quiché (cfr. Apartado 5.3).

De esta manera, explica una maestra, hay que promover la interculturalidad, que “todas las asignaturas la incorporen, que los adolescentes comprendan que formamos parte de diferentes culturas, lenguajes, costumbres, tradiciones. Reforzar el sentido de pertenencia, identidad” (Ob-curso formación docente). Ella explicita que “en inglés, hay un texto de juegos de los aztecas, juego de la bola de piedra. Aquí hay una interculturalidad. Así [se] puede detallar con las asignaturas. Se facilita que los chicos expliquen algunas características actuales a través del pasado” (Ob-curso formación docente).

La docente concluye: “Se enfatizan los aportes de los pueblos al patrimonio cultural. Zonas Arqueológicas. Comprensión del tiempo y espacio históricos. Hay una maestra, que los jóvenes danzan y tejen al bailar un tapete. Ella ha tratado de mantener las costumbres”, y agrega de manera contundente: “Así debemos ser” (Ob-curso formación docente). Retomo este ejemplo específico de la penúltima sesión del curso para analizar en qué medida se refleja aquí el enfoque intercultural y cómo es interpretado por los docentes. Es importante mencionar que ante las propuestas de las planeaciones didácticas no hay una retroalimentación o un cuestionamiento crítico por parte de las facilitadoras, es decir, se aprueban las participaciones sin profundizar en el trasfondo pedagógico o de interpretación implícita del concepto de interculturalidad en las propuestas presentadas, por lo cual el enfoque en sí se no se clarifica para los participantes de manera más diferenciada.

De esta manera, desde el punto de vista de este análisis, es posible decir que lo que se comprende como interculturalidad en la práctica áulica queda articulado en diferentes niveles. Por una parte, se presenta como la atención diferenciada y el fomento al aprendizaje situado, como podemos observar en la propuesta referente a la biodiversidad. Esta propuesta se desarrolla con miras hacia una aplicabilidad a las necesidades comunitarias, impulsa la reflexión conjunta de los jóvenes, y además, contempla la devolución de lo construido durante la clase en relación a problemáticas reales, a la comunidad, lo cual es importante en cuanto al eje de escuela-comunidad, aunque no se observa el involucramiento de conocimientos comunitarios respecto a las especies y su protección.

Por otra parte, la propuesta didáctica para la materia de historia concibe el enfoque intercultural como el retomar las costumbres prehispánicas en el aula y conocer las rutas de la conquista de los españoles en la región. Aquí no se articula, al menos en lo presentado en el pleno del curso, un cuestionamiento crítico de las implicaciones de las relaciones y los conflictos de poder sobre las culturas originarias y sus conocimientos, sino que se comprenden la identidad y pertenencia como la suma de diferentes culturas. No se plantea la posibilidad de abordar la asignatura desde la perspectiva de una pluralidad de historias.

La práctica de danzas regionales de origen prehispánico en el aula constituye para los docentes una aportación a la educación intercultural, sin que se reflexione sobre la posible folklorización de las culturas indígenas, representadas de esta forma sólo por medio de ciertos “emblemas de contraste” (Giménez, 1994; Dietz, 1999).

e) Educación intercultural como adecuación de contenidos y diversificación de estrategias

En cuanto a los libros de texto y las actividades que en él se sugieren, un equipo cuestiona si se puede “planear lo ya planeado”, dado que “los libros ya vienen planeados” (Ob-curso formación docente), revelando aquí el papel central del libro de texto para la práctica docente. Las facilitadoras sugieren adecuarlo: “Acuérdense de la diversidad, [de] hacer adecuaciones” (Ob-curso formación docente). Un maestro enfatiza que los “conocimientos no se den de manera burocrática y descontextualizada” y ejemplifica: “Quizá el alumno nunca salió de la comunidad y no conoce un barco” (Ob-curso formación docente).

El director de la telesecundaria Carlos Fuentes, participante del curso, interviene aquí con una crítica importante, aduciendo que “el maestro transmite los conocimientos de los planes, [aunque] ni participó en la elaboración de los temas, se lo imponen” (Ob-curso formación docente). De esta manera, las posibilidades de adecuación son limitadas a los contenidos dados, ya que existe el “miedo de los compañeros de incluir temas que no están” (Ob-curso formación docente).

Plantea que “a veces, está muy barata la palabra 'adecuar', a veces sólo usamos un sinónimo” (Ob-curso formación docente). El director aquí enfatiza un elemento que trasciende en el análisis posterior de la práctica de la telesecundaria Carlos Fuentes, por lo cual la referencia cobra especial interés; él explica que desde su punto de vista, en relación a la transversalidad de la atención a la diversidad, “la inteligencia emocional, social, es el hilo conductor”, y observa que “a veces se ha perdido; no sólo es lo actitudinal, cognitivo, también es lo emocional” (Ob-curso formación docente). Aquí, encontramos además una relación establecida entre educación intercultural y la formación de los niños para ciertos niveles de reflexión crítica en el aula; el maestro aduce que “de primaria [los niños] vienen alineados”; sin embargo, “habemos quienes quieren ir más allá” (Ob-curso formación docente).

En cuanto a las orientaciones que brinda el curso a los docentes para pensar el trabajo áulico, ha de resaltarse, como parte del paradigma pedagógico vigente en la actualidad en la educación básica de México, el énfasis en la autonomía del alumno en la construcción de sus procesos de aprendizaje, tanto

como también la diversificación de las estrategias de aprendizaje que con ello se relaciona. A partir de las lecturas, se expone que los estudiantes “eligen la opción con la que más pueden aprender”, por lo que los profesores “debemos ser abiertos al cambio, [a] la diversidad de estilos de aprendizaje, no limitarnos” (Ob-curso formación docente).

Otro aspecto que mencionar en relación a las propuestas de la CGEIB para la educación intercultural, articuladas en el curso, es el del “proyecto de escuela intercultural”; la guía del curso especifica que se trata de reflexionar sobre “la importancia de un proyecto de escuela con Enfoque Intercultural”, y en su marco, sobre “el trabajo colegiado y el profesionalismo colectivo” (SEP/CGEIB, 2009, p.15), para lo cual se enfatiza principalmente la importancia del trabajo en equipo, reflexivo y autónomo de los docentes (Ob-curso formación docente).

En la guía del curso se presentan algunas preguntas de reflexión sobre la elaboración de un proyecto escolar, más allá de ser un trámite administrativo, y su utilidad. Si rastreamos los planteamientos del proyecto de escuela intercultural en los documentos de la CGEIB, encontramos que la CGEIB edita en el año 2006, como resultado de un taller nombrado “Hacia un proyecto educativo intercultural en la escuela primaria”, una guía para la “Autoevaluación y Seguimiento en y desde la escuela. Orientaciones para sistematizar y documentar la práctica educativa con enfoque intercultural bilingüe” (López Sánchez (coord.), 2006b). Aquí se articula la idea del proyecto educativo y éste se busca fortalecer a través de su evaluación sistemática con la ayuda de esquemas de indicadores y preguntas integrados por la guía. Observamos el énfasis de la guía en la participación de los diferentes actores, docentes, alumnos, comunidad y padres de familia; la comunicación; la articulación de los objetivos escolares, entre otros, además de proponer algunas herramientas como un diario docente para recuperar la práctica.

En el curso DCADE observado en telesecundaria, entre las lecturas, se aborda el tema de la planeación escolar, pero queda a nivel de exposición del equipo que trabajó la lectura en cuestión; se observan las otras lecturas de la secuencia como diversas, abordando desde problemáticas educativas a nivel más global, hasta la cuestión de la formación de los docentes y sus competencias. En conjunto, se desdibuja el tema del proyecto escolar intercultural. En el marco de las aportaciones de las lecturas para las competencias docentes, se introduce el valor del trabajo colaborativo por medio de un video descontextualizado con el audio de muy baja calidad, mientras algunos equipos aún están concluyendo la elaboración de un producto del curso, por lo que pocos prestan atención (Ob-curso formación docente).

Finalmente, se implementa una dinámica de trabajo por equipos en el que se valoran y jerarquizan elementos del entorno escolar, los cuales son *currículum, profesor, clima aula/escuela, proceso enseñanza-aprendizaje, relación con padres/comunidad, organización y liderazgo*. Un maestro, al presentar los resultados del trabajo en equipo, que consiste en la jerarquía de los elementos establecida por los docentes, sugiere que hubiera sido más provechoso no tener que establecer una jerarquía al tener que relacionar los elementos para el proyecto de la escuela intercultural (Ob-curso formación docente).

Desde mi percepción como observadora, con esta dinámica no se logró una reflexión real sobre la posibilidad de pensar un proyecto intercultural basado en la labor colegiada de los docentes. Quizá contribuya también a ello la conciencia que tienen facilitadoras y docentes de los limitantes que impone a esta propuesta el mismo sistema educativo y su estructura administrativa. A continuación, recupero algunas miradas críticas de los docentes participantes en este sentido.

f) Miradas críticas – las posibilidades de un proyecto escolar intercultural

En el marco de la reflexión en torno a un proyecto escolar intercultural que permita “atender con calidad, equidad y pertinencia a la diversidad desde el enfoque intercultural” (SEP/CGEIB, 2009, p. 9), los docentes en equipo revisan diferentes lecturas, una de ellas es un capítulo del informe Delors con perspectiva crítica respecto a la labor docente. El equipo que expone reflexiona sobre algunos factores aplicables en el contexto mexicano, en relación al sistema educativo y otros factores estructurales. Constatamos como factor de interés que el curso contemple la generación de este tipo de críticas en relación a las implicaciones de una educación intercultural, tomando también en cuenta la reflexión en términos de la transversalidad explorados en la entrevista con los representantes de la CGEIB. En este respecto, a partir de la lectura se plantea el cuestionamiento del real alcance de las políticas educativas y del papel del maestro como agente de transformación social; se revisa cómo “se espera mucho del maestro como agente activo para resolver problemas que instituciones no llevan a cabo” (Ob-curso formación docente). Se comenta de las aspiraciones a una calidad educativa frente a los apoyos insuficientes del sistema, y en este marco, se señalan los desfases entre planes educativos y las necesidades básicas de las familias no resueltas: “El maestro les puede platicar, los niños con frío y hambre” (Ob-curso formación docente). No se observa, sin embargo, la articulación de estas reflexiones a partir de la lectura con lo que implicaría un enfoque intercultural transversal a nivel de sistema desde esta perspectiva crítica; es de suponerse que en la modalidad de transferencia en cascada,

las facilitadoras no tuvieron la oportunidad de llevar tales procesos de reflexión – en la entrevista con la supervisora, no trascendió la perspectiva crítica en este sentido. Observamos, sin embargo, niveles de criticidad entre los participantes que se articulan en algunos comentarios a partir de las lecturas revisadas y con base en su propia experiencia. Así, uno de los participantes comenta respecto a las adecuaciones de secundaria por medio de la materia de Lengua y Cultura Indígena, que “es un paliativo, la asignatura de náhuatl” (Ob-curso formación docente). Esto, porque el que se tenga que alcanzar un porcentaje determinado de habitantes indígenas de la localidad, es una limitante pues muchas veces no se supera. El docente atribuye esto al mismo sistema: “la autoridad está cuarteando [la atención a los alumnos indígenas]” (Ob-curso formación docente).

g) El curso *DCADE* – apreciaciones docentes e implicaciones para la resignificación del enfoque intercultural

Sin cuestionar aquí la estructura y concepción del curso en sí, se buscó recuperar algunas apreciaciones de los actores y participantes para darnos cuenta de las diferentes percepciones de su aplicabilidad en la práctica. Respecto a la pertinencia de la temática, una de las facilitadoras plantea al comienzo del curso ante los participantes que se abordará la “diversidad bilingüe” aunque “en Xalapa hay pocas posibilidades” para encontrar estos escenarios. Resalta que aun así, “si los maestros supiéramos el gran valor [de la diversidad lingüística], esa sociedad caminaría diferente (...). También los maestros cometemos errores garrafales y dañamos a los muchachos” (Ob-curso formación docente). Aquí nos remitimos a los propósitos de la “educación intercultural para todos” que se maneja a nivel institucional; el objetivo de la formación en términos del replanteamiento del proyecto como nación que menciona una representante de la CGEIB queda aquí desdibujado, al comprenderse el curso como destinado a regiones con población indígena y bilingüe – como hasta hace poco, había sido la propuesta educativa del país. No se logra resignificar esta percepción a lo largo del curso, pues me comenta una participante en la última sesión en una plática informal que “en su contexto no se puede aplicar lo del bilingüismo, que en la periferia de Xalapa había alumnos que hablaban dialecto pero también muy bien el español. Entonces no había este problema. Que igual era bueno saber, pero no para este contexto” (Ob-curso formación docente).

El carácter innovador del enfoque intercultural no fue percibido por todos los docentes como tal; al respecto, opinó una docente de la telesecundaria Carlos Fuentes que “fue como un repaso que nos dieron para tener más presente lo que es la diversidad y estrategias de cómo trabajar con ellos la

diversidad también. Por medio de técnicas didácticas (...) pero de hecho, siempre lo hemos venido trabajando” (E-Docente-Martina). Esta percepción de la atención a la diversidad como parte de la práctica docente en telesecundaria se relaciona sobre todo con los contextos comunitarios y suburbanos en los que se inserta la mayoría de las escuelas de esta modalidad.

En cuanto al impacto que pueda tener en la práctica, un maestro reflexiona que el propósito de la equidad que se transmite es bueno, pero que “no nada más basta con eso, yo creo que también implica el compromiso de los actores, en este caso nosotros, los docentes” (E- Docente-Hilario). Es decir, no lleva a una transformación de la práctica si no se asume a nivel personal. Una limitante para propiciar mayor profundidad es para el maestro el hecho de que “no hay un criterio de quien lo imparte como para decir, a ver, permítanme, maestros, respetable su opinión pero (...) estamos un poquito equivocados” (E- Docente-Hilario). El problema radica, desde este punto de vista, en la preparación de quienes imparten el curso, pues la formación en cascada ha hecho que “ahora somos repetidores” (E-Docente-Hilario).

Este es un problema que se nombra de manera repetitiva y no únicamente en relación a este curso específico, pero genera en muchos participantes desde antemano una receptividad distinta en cuanto a los contenidos a trabajar: “Te predispones. Ya vas así, y llegas y, ¿a qué horas vamos a salir?” (E-Docente-Enrique). La formación en cascada, sin embargo, es una realidad, con sus implicaciones en cuanto a las posibilidades de los multiplicadores de adquirir los suficientes conocimientos sobre el tema a trabajar. - El director de la telesecundaria Carlos Fuentes se informó acerca de la interculturalidad vía internet al concluir el curso, pues opina que “en el curso se había perdido mucho tiempo y que no quedaba más que llenar uno mismo los vacíos que quedaban, investigar en internet. Que las facilitadoras sólo reproducían el curso que habían recibido, y a eso se ajustaban (...) que no se aterrizaran los temas” (D-Director).

Lo que hace falta desde la perspectiva docente a este respecto es escuchar a personas que tengan “hechos, argumentos, herramientas para decirte, está pasando esto, se está haciendo esto (...). Que te cuestione (...), cómo lo está percibiendo el docente que se está enfrentando a esta pluralidad” (E-Docente-Eréndira).

Otro maestro explica que un punto de crítica es la metodología del curso: “Casi el curso lo tienes que hacer tú. Porque la dinámica siempre ha sido, tú vas al curso, te presentan el curso, te dan los contenidos, léalo maestro, y páselo a explicar”. Lo cual lo lleva a cuestionar “cuál aprendizaje hay ahí, pues, no hay retroalimentación” (E-Docente-Enrique). El curso concreto de las competencias para la

diversidad, para él fue “nada más una embarrada. Una pincelada, nada más. O sea, fue cumplir nada más la asistencia. (...) Los cinco puntos [de carrera magisterial]” (E-Docente-Enrique). En este sentido, el maestro considera que no va a haber una incidencia de la formación recibida en la práctica de los centros escolares: “Para mí fue más que nada algo teórico, algo, nada más como una información” (E-Enrique), reflexión que nos remite a las percepciones críticas de una representante de la CGEIB respecto a la inclusión de temas de diversidad los libros de texto como simples cápsulas informativas y pretender con ello haber interculturalizado el plan de estudios.

5.2.3. Otros agentes de formación para la diversidad en el escenario de la telesecundaria Carlos Fuentes

Como otros agentes formativos en el contexto de la telesecundaria Carlos Fuentes, considero para este análisis a dos actores; por una parte, el personal de USAER presente en el escenario escolar y cuya función, entre otras, es la sensibilización de los docentes, además de ofrecerles herramientas y orientaciones para atender los grupos heterogéneos, con énfasis en aquellos con niños con NEE. Por otra parte, llamó la atención la percepción que algunos docentes externan respecto a cursos recibidos en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, en el marco del programa de tutorías, el que implica que cada ciclo escolar algunos maestros aceptan a practicantes de la escuela Normal en su salón, los cuales participan en dar clases y reciben las orientaciones de sus tutores; es para estos tutores que la Normal ofrece cursos especiales. Respecto a estos cursos, un docente opina que “en la Normal, como que es, pues es otra mentalidad” (E-Docente-Enrique). Se reconocen los cursos como más dinámicos, con métodos de taller, y orientados a la práctica.

El curso más reciente, fue de educación especial. Se enfatizó la socialización entre los participantes; “después fuimos leyendo temas, diferentes, analizando algunos aspectos legales. Y entonces la maestra nos empezó a dar algunos temas, así, en tiras. Tú lo leías, y tenías que dramatizarlo” (E-Docente-Enrique). Por las dinámicas implementadas, el curso se percibió como más vivencial; “a mi equipo le tocó simular un niño con discapacidad” (E-Docente-Enrique), relata un docente y explica que se generó “una lluvia de experiencias, ¿sí? Porque el tema que nos tocó era cómo tu escuela trata algunas discapacidades.” Concluye al respecto que se sintió retroalimentado por medio del curso y que aplicó la reflexión a su propia práctica docente; “la verdad sí me gustó porque, ya te llevaste algo bien importante.” Concluye que en comparación con los cursos ofrecidos por la Secretaría de Educación, el de la Normal “es un verdadero curso, un curso-taller” (E-Docente-Enrique).

La incidencia del personal de USAER como agente de formación en la misma práctica de la telesecundaria, se percibe, a través del presente análisis, en tres facetas; una, las iniciativas de proporcionar y difundir información; dos, la orientación personal a docentes con alumnos con NEE; tres, la participación de la docente USAER y su equipo itinerante, integrado por un maestro de comunicación, una trabajadora social y una psicóloga y que atiende a varias escuelas de la zona escolar, en algunas reuniones grupales con un “seminario”; un espacio de 45 minutos en el marco de la reunión en la cual se implementan dinámicas lúdicas, por una parte, para brindar herramientas para el aula a los docentes, y por otra, para generar reflexiones colectivas acerca de la atención diversificada. Además, se busca, en este marco, reforzar la sensibilización de los docentes de la telesecundaria ante las necesidades educativas de los alumnos.

Al respecto, se percibe en el escenario escolar la iniciativa de la docente de USAER al difundir información, para lo cual busca apoyarse en los alumnos con NEE.

La maestra de USAER colgó un cartel gigante que elaboró para el día de las personas con discapacidad que es el tres de diciembre. En la mañana la vi pegando las aportaciones de los chicos en él y adornándolo. Un poco más tarde ella se me acerca y me regala un tipo de tríptico que elaboró para distribuir información al respecto, y promover la inclusión. (Ob-Docente USAER)



Foto 3: Cartel del día internacional de las personas con discapacidad.

Algunos docentes reportan haber solicitado el apoyo de la docente para orientarlos para su práctica: “Sí realmente es difícil. Entonces ahorita yo sí me estoy auxiliando mucho de la maestra de

USAER. Quiere que le demos un seguimiento - más que de conceptual, por decirlo así, es actitudinal” (E-Docente-Hilario).

En este respecto, se percibe el interés y la iniciativa de la docente de apoyo pedagógico de USAER, aunque también se vislumbra un lugar periférico en cuanto a la práctica educativa de la escuela, pues algunos maestros externan no conocer exactamente las funciones de la maestra.

La maestra también está en un, en una buena disposición. La verdad, está trabajando, está interesada, está muy interesada. Yo no sé sinceramente bien en qué consista su trabajo y qué es lo que tenga que hacer, pero sí está interesada y me da ahí algunas, igual, sugerencias, tips. (E-Docente-Ariadne)

En los seminarios y reuniones, ella procura enfocarse, al dirigirse a los docentes, en términos de la atención a la diversidad y plantea que esto no aplica únicamente para los estudiantes con NEE. “El trabajo que yo realizaré, no está enfocado al trabajo individual, sino en el aula, en grupo. Favorece a todos.” (Ob-reunión docente). Hace énfasis en la comunicación adecuada en el salón, en relación también a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, con lo cual encuentra eco especialmente en la psicopedagoga. De esta manera, en la reflexión colectiva, se aportan algunos elementos para la atención diferenciada de los estudiantes, además de que se observa cómo algunos docentes retoman efectivamente las dinámicas en sus clases: “Después de la junta de maestros, veo primero a Sebastián y luego a unos alumnos suyos, regresando de Educación Física, cantando la canción de las caricaturas - Sebastián ya aplicó la dinámica de la maestra de USAER” (Ob-Patio).

A continuación, presento una revisión y reflexión de lo observado hasta aquí respecto a la mediación institucional del enfoque intercultural y en atención a la diversidad a partir de diferentes actores en el escenario escolar; hemos revisado aquí el papel de los cursos de actualización de la Secretaría de Educación, a partir de un diseño de la CGEIB, y las intervenciones de USAER en la formación docente.

5.2.4. Mediaciones del enfoque intercultural en la formación continua de los docentes

Como hemos observado en este nivel de concreción curricular, inciden en términos de formación docente tres actores institucionales en la práctica de la telesecundaria. Por una parte, interviene la misma Secretaría de Educación, que canaliza cursos de actualización impartidos por los Asesores Técnico Pedagógicos de la supervisión escolar; en el caso analizado, el curso fue concebido por la misma CGEIB, al buscar incidir en la preparación de los maestros para incorporar un enfoque

intercultural en su labor pedagógica. Por otra parte, reconocemos la presencia de USAER como agente de educación especial que promueve la integración/inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales en la telesecundaria. Y finalmente, la escuela participa en los procesos formativos de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, al aceptar jóvenes maestros practicantes, en fase final de su formación como docentes con especialidad de telesecundaria, asignándoles tutores entre los docentes, quienes, junto con el director, reciben invitaciones periódicas para asistir a cursos que ofrece la Normal; detectamos que una temática trabajada es la cuestión de la educación especial.

Ante este panorama de la actualización docente en la práctica para la atención a la diversidad, observamos que el curso de la SEP representa el único caso en el que se aborda propiamente el concepto de la educación intercultural, además de recurrirse a ciertas temáticas relacionadas con la diversidad étnica y lingüística. Las otras dos opciones pertenecen al área de educación especial; en el caso del acompañamiento de la práctica por parte de USAER, observamos que se plantea desde el reciente Modelo de Atención (MASEE) del 2011 la intención de abrir el panorama más allá de la atención a los estudiantes con diagnóstico de NEE, para incidir en la atención diferenciada de todos los alumnos en el aula, lo cual implica incluir una mirada hacia otras expresiones de diversidad.

Esta tendencia hacia la atención diferenciada prevalece, sin embargo, también en el curso DCADE analizado, aquí con un énfasis en la no discriminación y la implementación de estrategias que tomen en cuenta el aula heterogénea, como la contextualización de los contenidos y ciertas adecuaciones didácticas. No se llega a un cuestionamiento de la selección de los contenidos y sus fundamentos en términos epistémicos; esto, a pesar de resaltarse el aspecto epistemológico y de la diversidad culturalmente determinada de concebir la realidad que implica el enfoque intercultural. Se enfatiza el trabajo colectivo en el aula, como parte del enfoque constructivista en el que se basan planes y programas, sin plantear un análisis más a fondo de la cuestión de las relaciones horizontales en el aula, ni tampoco en relación al diálogo de saberes en cuanto a los conocimientos del entorno comunitario – cuestión presente en cierta medida en los materiales del curso, pero no llevado a un cuestionamiento de las relaciones de poder establecidas desde tiempos coloniales en la educación mexicana, como propone la misma CGEIB. En este sentido, considero que no están presentes los aspectos de la decolonización del currículum en la formación docente; un factor aquí sería la cuestión identitaria en su dimensión plural e histórica. Observamos, sin embargo, que en el marco del curso de formación docente, se presenta la identidad mexicana como suma de pluralidades, sin analizar la sumisión histórica de las culturas originarias, además de las implicaciones de la homogeneización para

la misma educación mexicana desde su conformación histórica. Ésta incide en la concepción curricular. Me remito aquí nuevamente a De Alba (1991) y a Popkewitz (2001), quienes consideran el currículum como proceso estructurado a partir de su historia, contexto social y luchas sociales, pero también estructurante en relación a sus objetivos de formación ciudadana para la sociedad actual y futura.

En el aspecto del proyecto escolar intercultural, por otra parte, se percibe la revisión de una gama de elementos entorno a aspectos de planeación y de competencias docentes, pero no se articula un enfoque integrado hacia lo que significaría plantear efectivamente en la práctica un proyecto de una escuela intercultural; no se percibe un enfoque propositivo desde el mismo curso. Las lecturas enfatizan el papel del profesor como agente escolar, tema que se relaciona con el constructivismo y la experiencia de los docentes. Los aspectos más institucionales-estructurales se retoman a partir de Delors y son contextualizados parcialmente por los docentes a partir de sus percepciones del contexto mexicano y su sistema educativo. Sin embargo, y aunque los maestros plantean, a partir de lo leído, que la transformación de la educación parte de la labor docente - “este país no va a cambiar si nosotros los docentes no hacemos mejor educación” (Ob-curso de formación docente) - la propuesta del proyecto escolar intercultural se queda a nivel de contenido, trabajado a partir de exposiciones por equipo, sin convertirse en una real propuesta para la acción. El curso, en este sentido, busca incentivar elementos de reflexión para la práctica docente, pero no para la transformación de las escuelas como tales. De esta manera, a partir de una lectura¹⁷, se articula la necesidad de una transformación de todo el sistema para poder educar en la interculturalidad (Ob-curso formación docente). Este proceso de transformación, sin embargo, no se traduce en un impulso a la agencia del centro escolar desde los planteamientos del curso de actualización. Me remito aquí a Schmelkes quien a partir del 2001 encabezó la introducción de la “educación intercultural para todos” desde la CGEIB; ella afirma respecto a estas constelaciones que “el sistema educativo ve a sus profesores y a sus directores como quienes deben de seguir instrucciones, y no como profesionales capaces de tomar decisiones” (Levinson, 2008, p.214). Observaremos en el análisis de los datos cómo esta situación se refleja en el discurso de los docentes y especialmente del director de la telesecundaria Carlos Fuentes.

En el curso se plantea, en relación al proyecto intercultural de la escuela, la vinculación con la comunidad y los padres de familia; los docentes reflexionan sobre sus experiencias en haber buscado

17 López Sánchez (coord.), 2006a.

conocer las necesidades que plantean los padres de sus alumnos, pero también sobre la dificultad para involucrarlos. En las lecturas se sugiere su participación “incluso desde que se planifican y diseñan los programas educativos” (Ob-transcripción-curso); sin embargo, no se llegan a esbozar estrategias de participación. Las lecturas consultadas proponen la concepción de un proyecto escolar desde los mismos centros escolares como actores locales, pero en las reflexiones del curso no se llega a articular este nivel de autonomía.

Schmelkes plantea al respecto y en el marco de la relación entre educación intercultural y democracia que “la escuela tiene que asumir esta responsabilidad, es evidente, y la tiene que asumir de manera intencional, de manera dosificada, evolutiva, y no solamente como un hecho trasmisivo, sino también como hecho vivido. Esto le impone a la escuela la necesidad de convertirse en ese espacio común de organización en donde se puede participar, en donde se puede negociar” (Levinson, 2008, p.206). Concibe en este contexto la autonomía escolar como un factor clave, “en cuanto les des mayor capacidad de decisión a los directores y a los docentes, eso te permite tener más decisiones en la escuela y eso también te va a permitir mucho más margen de innovación” (Levinson, 2008, p.214).¹⁸

Otro punto de interés en esta investigación ha sido la cuestión de la incidencia de la formación docente en la práctica. A través de las conversaciones con los actores educativos de la telesecundaria y la observación en clases, se llegó a descubrir la relación importante entre trayectoria docente y desempeño práctico, desde las significaciones de su experiencia y recorrido profesional de los mismos docentes. También considero que existe una incidencia importante desde la formación inicial de los maestros; Schmelkes constata que sería justo en ella, como fase sumamente significativa en la trayectoria docente, donde habría que incidir en términos de la formación para la democracia (Levinson, 2008, p. 213). Es esta fase, tanto como la de los estudios de posgrado, los que orientan los intereses profesionales de los docentes que inciden en la práctica educativa en la telesecundaria. Esto, más allá de la implementación del plan de estudios y de los cursos de formación docente, como revisaremos en relación a las emergencias curriculares (cfr. apartado 6).

Schmelkes, en relación a la formación para la interculturalidad y democracia, constata que es menos probable que se logre la transformación de la práctica a través de la actualización docente; “la

18 Schmelkes constata a este respecto que se requiere una transformación radical del sistema: “Es un cambio muy radical al sistema lo que necesitamos, porque no son parches, ni programitas distintos, sino que tenemos que voltear las cosas de cabeza, yo creo. Ya más de lo mismo no nos va a llevar a estas cosas profundas que queremos hacer” (Levinson, 2008, p. 214).

actualización como la llevamos, pues eso de sacar al maestro de su medio para tomar un curso que es estándar para todo el mundo, no nace de los problemas que tienes en el salón de clase” (Levinson, 2008, p. 214). Planteo aquí que estas trayectorias, con sus respectivas elecciones formativas y experiencias profesionales, inciden en la práctica de la atención a la diversidad en telesecundaria y pueden resultar para algunos profesores de mayor significación que los cursos de formación en los que participan como parte de su ejercicio docente en el sistema educativo.

5.2.5. La trayectoria docente como proceso formativo. Su incidencia en la práctica

“Los profesores imparten un currículum, pero ellos mismos son fruto del currículum de vitae cursu.” (Bolívar, 2006)

Ser docente de telesecundaria puede haber implicado un camino azaroso de llegada. En todo caso, para cada uno de los maestros, ha sido un camino distinto. Este es un aspecto que nos interesa en términos de la formación docente, pero que dado el objetivo de esta investigación, abordaré sólo de manera breve.

Los docentes vienen de diferentes ámbitos, cuentan con distinta formación profesional, variadas experiencias laborales en otros contextos y otras áreas. Algunos siempre quisieron ser maestros, otros llegaron a esta labor por alguna casualidad. En conjunto, sin embargo, destaca el compromiso con la profesión y el esfuerzo para brindar una atención educativa con calidad.

Bolívar habla, en cuanto a estos recorridos y perfiles, del 'vitae cursus' del maestro; “aquello que una profesora o profesor sea, se sienta e incluso la pasión con que vaya cada día a clase será, así, fruto del *vitae cursu* (Bolívar, 2007, p.14). El autor constata que el “aprendizaje para la docencia es un proceso complejo que cada sujeto construye de modo propio y singular, a partir de su trayectoria de vida, que hace reconstruya y resignifique de un modo particular lo que aprende” (2007, p. 19). En este sentido, la trayectoria personal contribuye a conformar la identidad del docente en el ejercicio de su profesión.

a) La diversidad del equipo docente en términos de la formación profesional y recorridos laborales

Los docentes de la telesecundaria Carlos Fuentes cuentan con una formación profesional

sumamente heterogénea. En cuanto a lo que a la diversidad en el escenario escolar respecta, el mismo equipo de maestros constituye un ejemplo de las pluralidades, en muchos aspectos, que se articulan en el trabajo educativo.

En cuanto a la formación profesional inicial, debido a la posibilidad de ingreso a la docencia en telesecundaria con perfiles universitarios distintos y no únicamente pedagógicos, existe una gama amplia de estudios, que como veremos más adelante, incluso llega a incidir en la práctica educativa. Presento aquí una relación de los profesores de la telesecundaria con los datos de su respectiva formación profesional.

Maestro	JUDITH	CINDY	ILEANA	AURELIA	RAQUEL
Edad	46	46	39	47	52
Formación	Académica comercial, Lic. En Pedagogía Normal Superior, Maestría en docente-investigación	Lic. en Pedagogía	Lic. En Administración de empresas	Lic. en Historia	Lic. Normal Superior en Ciencias Naturales
Antigüedad escuela	7 años	S/D	S/D	7 años	4 años
Antigüedad en el sistema	21 años	22 años	S/D	21 años	S/D

Maestro	ERÉNDIRA	ESTHER	RODOLFO	ARIADNE	SEBASTIAN
Edad	35	49	47	34	47
Formación	Lic. En historia diplomado en desarrollo de competencias para el docente, en el jardín de niño	Lic. en Pedagogía. Mtra. en Terapia Gestalt. Especialidad en ciencias naturales	Lic. En Administración de empresas	Lic. Letras españolas UV Mtra. Ciencias de la Educación IEU Puebla	Lic. en Derecho, Normal Superior en ciencias sociales, maestría en docente-investigación
Antigüedad escuela	Al momento entrevista 9 meses	12 años	Octubre 2011	7 años	3 años
Antigüedad en el sistema	Septiembre 2011	22 años	Octubre 2011	7 años	17 años

Maestro	HILARIO	HERIBERTO	ENRIQUE	PETRA	ERNESTINA
Edad	50	58	45	34	53
Formación	Ing. Agrónomo Normal Superior en Ciencias Naturales	Filosofía teología Normal Superior Matemáticas	Lic. En Biología Normal Superior: licenciatura en educación media, área de ciencias naturales	Normal Superior con especialidad en Español	Lic. en pedagogía, IRDA: ed. artística; Escuela industrial: corte y confección, dibujo y pintura, bordado.
Antigüedad en la escuela	S/D	1 año	3 años	1 año	3 años
Antigüedad en el Sistema	S/D	21 años	18 años	5 años	22 años

Grupo/cargo	LILI	GISELA	SABRINA	MARTINA	OSWALDO
Edad	46	37	42	43	44
Formación	Pedagogía	Sin entrevista	Lic. en Pedagogía. Mtra. en Terapia Gestalt.	Lic. Historia Normal Superior Ciencias Sociales	Ing. Civil, Normal Superior Matemáticas, Maestría Tecnología Educativa
Antigüedad en la escuela	S/D	1 año	4 años	3 años	18 años
Antigüedad en el sistema	S/D	S/D	18 años	19 años	21 años

Se observa que la formación inicial es variada y no siempre pedagógica. Es una historia común de los docentes, pues muchos de ellos, y sobre todo en el caso de las primeras generaciones de ingreso al sistema de telesecundaria estatal, no contaban aún con estudios pedagógicos cuando salió la primera convocatoria de esta modalidad en el estado de Veracruz en el año 1989. Sin embargo, incluso hoy – y aunque ya exista la licenciatura en educación secundaria con especialidad de telesecundaria – todavía se repiten historias formativas similares.

Una docente de apenas 7 años en el sistema y con formación de Lic. en Letras relata que, ya ejerciendo como maestra, cursó una maestría en ciencias de la educación, ya que “como en Letras no vemos nada de pedagogía, pues sí me hacía falta porque andaba yo media desubicada” (E- Docente-Ariadne).

Remarcamos entonces aquí un factor de inseguridad, tal vez de crisis identitaria, como considera Bolívar (2007), que implica la inserción a la práctica, muchas veces sin contar con la formación pedagógica previa, y así se observa en un caso de reciente ingreso al magisterio y sin antecedentes formativos correspondientes: “Tengo que cambiar ciertas cosas también de mi. O sea, soy un profesor, tengo que cambiar ciertas situaciones o ciertas prácticas mías. Porque llegué de improvisto, me ha sido difícil (...) tomar mi papel - ¿cuál será? Mi papel en serio” (E-Docente-Rodolfo).

Naturalmente, también hay muchos casos de formación inicial pedagógica donde la inserción al magisterio ha sido un proceso planeado, en el que se refleja la correspondencia a lo que el docente considera como su proyecto de vida: “Yo estudié la licenciatura en pedagogía. (...) Posteriormente, pues, como yo, mi meta era ingresar a la Secretaría, al magisterio, esa era mi meta, pues estuve buscando mucho tiempo la oportunidad para obtener la plaza” (E-Docente-Eréndira). En el caso de la maestra, la docencia era el objetivo de sus estudios y encuentra en ella su realización como profesionista, pues constata que “me encanta. A mí me gusta mucho mi trabajo” (E-Docente-Eréndira).

Pero también de los antecedentes distintos los profesores han obtenido aprendizajes para la profesión docente. Así, uno de los maestros, de formación inicial ingeniero agrónomo, nos hace ver que un factor que incide en la configuración de la identidad profesional del profesor es la propia experiencia formativa (Bolívar, 2007), que incluso puede marcar el estilo docente que el futuro maestro adopte en el ejercicio profesional.

(...) también es en base a que, yo tuve en mi formación universitaria. Entonces mis maestros sabían mucho de lo que me daban, pero nunca tenían nada de didáctica, de metodologías, de pedagogía, nada. Entonces a mí se me hacía un desperdicio, si me permites el término, de que alguien que tanta capacidad, a veces no te la pudiera poner a tu disposición. (...) Yo trato de poner en práctica lo que no me gustó en mi formación. (E-Docente-Hilario)

Una maestra de primer grado, en el mismo sentido, relata su historia partiendo de su propia experiencia como alumna: “Yo soy de telesecundaria. Estudié telesecundaria porque yo soy de un municipio [alejado], allá hice la telesecundaria y llegó el telebachillerato, yo hice telebachillerato. O sea que yo traía como que la idea” (E- Docente-Judith). Aquí es interesante constatar los orígenes de la

identificación de la docente con el medio en el que se desempeña.

Encontramos, incluso en el caso de quienes no tenían la docencia como meta inicial, un alto grado de identificación con la labor docente. Esto tiene lugar en la mayoría de los maestros de la telesecundaria, incluso cuando su formación inicial ha sido otra y la entrada al magisterio se haya debido, en alguno u otro caso, a situaciones de estabilidad económica u otras. Así, uno de los docentes de tercer grado, con 18 años de experiencia en telesecundaria, admite que “debo ser sincero, tal vez entré por necesidad porque cuando yo salí de la universidad siendo biólogo, sí encontré algunos trabajos pero temporales, y digamos que mi entrada al magisterio fue un tanto fortuita” (E-Docente-Enrique). Hoy confirma que han sido “18 años, pues lleno de, creo que de gratas experiencias. También algunas no muy gratas, pero creo que haciendo una suma, ha sido alentador y gratificante, el trabajar en telesecundarias” (E-Docente-Enrique).

Observamos, por ende, recorridos formativos entre los cuales muchos se distinguen por el esfuerzo de haber estudiado una segunda carrera o incluso un posgrado para obtener una mayor preparación para la labor docente.

Otro factor que incide en la conformación de la identidad del profesor de telesecundaria, es el propio trayecto laboral como maestros, el cual, en muchos de los casos de la telesecundaria Carlos Fuentes, ha sido de considerable extensión. Bolívar plantea que el conjunto de las experiencias formativas y profesionales del docente puede considerarse como formativo; “la formación se entiende, así, como un proceso de apropiación personal y reflexiva, de integración de la experiencia de vida y la profesional, en función de las cuales una acción educativa adquiere significado” (Bolívar, 2007, p.15).

b) La experiencia laboral del docente de telesecundaria

La experiencia laboral de los docentes se caracteriza en muchos casos por haber trabajado en diferentes localidades, en el contexto rural del estado de Veracruz. Estas experiencias resultan significativas para la identidad profesional de los docentes.

Con el afán de recuperar la diversidad característica del equipo docente de la telesecundaria Carlos Fuentes, quiero mencionar aquí también a aquellos casos donde la labor docente no constituye la primera actividad laboral de los hoy maestros, sino que ha sido antecedida por diferentes actividades laborales. Así, uno de los maestros relata su trayecto laboral previo a la educación telesecundaria. Es una historia interesante, por lo que aquí cito el fragmento recuperado por medio de la entrevista:

La docencia es mi última actividad laboral remunerada, por decirlo así. Anduve en la iniciativa privada, una compañía que estuvo en la ampliación de redes de teléfonos de México. Estuve en una compañía de la industria del rastro, concretamente. Y estuve trabajando como vendedor. También de pequeño aprendí algunos oficios. Como eléctrico, cuestiones de electricidad, nociones de sastrería, nociones de fontanería. Incluso algunas nociones de albañilería. Entonces eso, te digo, me ha permitido a mí tener una visión diferente de lo que es el trabajo en sí, de acuerdo al área, al rubro donde te desempeñas. (E-Docente-Hilario)

Otros trayectos se enfocan más al área de docencia, aunque en otros ámbitos. Una de las docentes trabajó en la formación docente antes de integrarse a telesecundarias (E-Docente-Esther). Otras maestras se desempeñaron en el nivel de preescolar e incluso como fundadora de un jardín de niños comunitario (E-Docente-Eréndira). El mismo director de la telesecundaria, a su vez, trabajó en la formación de docentes de matemáticas en la Normal Veracruzana, antes de laborar como maestro y director de telesecundaria (E-Director).

Lo que, además, se considera que ha resultado significativo para la conformación de la identidad profesional como docente de telesecundaria es la experiencia de trabajar en diferentes comunidades rurales del estado. Los relatos recuperados en entrevista nos despliegan un panorama de experiencias significativas y en las que se enraíza la comprensión que el propio docente tiene de su labor. A este respecto, una característica es la de haber sido “fundador/a” de telesecundaria, que es una experiencia que han vivido varios de los docentes de la telesecundaria, al haber comenzado su labor en localidades rurales apartadas donde les tocó levantar y gestionar una escuela nueva.

c) La experiencia comunitaria – contactos con los otros

Llamo experiencia comunitaria a las vivencias de los docentes de telesecundaria de haberse insertado en contextos de pequeñas comunidades rurales, para dedicarse a la docencia e incluso participar en la fundación de una escuela. Es en estas experiencias donde han tenido la oportunidad de conocer entornos ajenos y convivir con las familias de sus alumnos y demás actores comunitarios. En estas experiencias comunitarias, han tenido lugar experiencias inter-culturales, de aprendizajes recíprocos y de afectos, de relaciones de apoyo entre docente y comunidad.

Son experiencias que no han sido exentas tampoco de conflictos y vivencias difíciles, lo cual, desde la perspectiva de esta investigación, también forma parte de las relaciones interculturales. Una docente plantea que “muchos maestros que van y que ven el lugar muy feo, que lloran y se regresan, y dije yo, pero por qué” (E-Docente-Judith). Ella decidió enfrentarse con la experiencia de manera positiva. Su relato nos muestra una vivencia enriquecedora y la adaptación de la maestra al contexto y

las condiciones de la comunidad.

Haz de cuenta, el límite aquí estaba Niños Héroes, y aquí estaba un lugar que se llama Esperanza. Yo incluso ahí sigo yendo. Porque me gustó tanto porque es, haz de cuenta, la selva. Así el río entre la selva, bien bonito, y cuando yo estaba allá, íbamos a lavar la ropa al río, a bañarnos al río, todo al río. (...) Se fue mi hijo conmigo y siempre lo traía con flotadores. Y al río. Y ahí aprendió a nadar. (E-Docente-Judith)

Con esa capacidad de apertura hacia el contexto distinto y hacia las diferentes formas de vida, la docente logró superar las dificultades. Además, estuvo dispuesta a aprender incluso la lengua originaria de sus alumnos, aunque relata que “nunca me dijeron nada, no más se reían. Les digo, es que para que yo aprenda también. No, no me enseñaron” (E-Docente-Judith).

Lo que ella ha cosechado de estas experiencias, de estos aprendizajes, marca su práctica docente, sus actitudes y su visión de los sucesos en el entorno escolar. Reflexiona, por ejemplo, acerca de las implicaciones del uso obligatorio del uniforme escolar en telesecundaria y las sanciones que los descuidos conllevan, reconociendo que las reglas pueden ser distintas en otro entorno.

En mi comunidad, en la primera en la que yo trabajé, las chiquillas no usaban zapatos. Las chiquillas no usaban suéter porque no, allá en el Sur, no hace mucho frío. Cuando hacía un frío así como esto, así poquito, todas usaban toalla. Una toalla, nada más se envolvían en su toalla, y se iban a la escuela. Y van a la escuela enchancladas. Nada de que zapatos. (...) Ni uniforme ni nada, así todas tranquilas. (E-Docente-Judith)

En el marco de las preguntas que me interesan en términos de la formación docente, la atención a la diversidad y las resignificaciones del eje intercultural de la RES 2006, planteo por ende que en la modalidad educativa de telesecundaria, las experiencias acumuladas de la práctica docente en comunidad contribuyen de manera importante a la capacidad docente de reconocer otras realidades y otras prácticas cotidianas. También incide en la conformación de los procesos identitarios de los maestros como profesionistas y abre posibilidades para relaciones más horizontales en el aula que impliquen aprendizajes mutuos.

En cuanto a los aprendizajes respecto a otros contextos sociales y culturales, la práctica del docente de telesecundaria en el estado de Veracruz puede efectivamente también haberlo llevado a alguna comunidad de los pueblos originarios que habitan la entidad. Varios de los maestros de la escuela Carlos Fuentes han tenido la experiencia y de esta manera han conocido otras formas y condiciones de vida desde la experiencia personal.

Y allá todavía te hablan dialecto. Todavía, pero ya muy poco, muy poco. Y más las personas que están, que colindan ya con Puebla. Y que hay todavía mucha pobreza, es mucha marginación en donde todavía

la gente que bajaba de ahí, como no tiene dinero, de lo que siembran, bajaban a Barranca, y a hacer el trueque. O sea, yo te traigo ciruelas y tú cámbiamelo por un kilo de frijol. (E-Docente-Martina)

Pero quiero referirme aquí especialmente a las vivencias de una maestra quien trabajó en una comunidad del Norte del estado y atendió a sus alumnos de acuerdo al currículum de la RES 2006. La asignación a la telesecundaria de la pequeña comunidad de la sierra Norte es la primera en el ejercicio docente de la maestra. Experimenta el contacto con las personas de la comunidad de manera positiva, considerando que “es una comunidad muy apartada y pero muy bonita, o sea, es muy muy amable la gente” y relata que “de hecho, hay una materia, porque es lo que se pretendía, no sé si hasta ahorita se pretenda, es recuperar las lenguas, y allá era lo del náhuatl (...) yo tenía que llevar la materia del náhuatl” (E-Docente-Petra).

Sus estrategias para resolver esta situación, de enseñar un idioma que ella no dominaba, fueron creativas, pues buscó la colaboración de niños y adultos de la comunidad.

Lo que hice fue apoyarme en los chicos; “A ver, mañana vamos a hacer el vocabulario del cuerpo humano. En náhuatl. A ver, me traen, ya”. Y ellos lo llevaban. Muchos de hecho no lo sabían. Ya se está perdiendo. Pero muchos de ellos tenían a sus abuelitos, entonces yo lo que les decía: “Sabén qué, le van a preguntar a sus abuelitos y ya sus abuelitos les van a decir cómo se escribe.” (E- Docente-Petra)

Este tipo de experiencias significa un proceso de aprendizaje para la docente e implica incluso transformaciones personales: “Todo un reto. Sí, yo cambié así, al cien por ciento” (E- Docente-Petra). Son experiencias que resultan significativas en el trayecto de los docentes; no siempre son fáciles y dejan enseñanzas para el futuro desempeño profesional. Así, la maestra constata que “sí, yo le estoy muy agradecida a la gente, me gustó mucho, aprendí mucho, sufrí mucho” (E-Docente-Petra).

En estas vivencias, la docente también tuvo un acercamiento a una cosmovisión distinta, con sus saberes y prácticas culturales, lo cual, en términos de la diversidad epistemológica que es de interés para esta investigación, llama la atención como una experiencia formativa. La docente relata que en cuanto a los conocimientos medicinales, “ellos hacían sus preparados. Yo no me acuerdo qué tantas hierbas le ponían, para contrarrestar el veneno de las víboras” (E-Docente-Petra); además, conoció “muchas historias” relacionadas con la cosmovisión local (E-Docente-Petra).

También el contacto con los alumnos y padres de familia en las comunidades se vuelve significativo para el docente e incide en sus concepciones de las interrelaciones docentes-padres de familia y escuela-comunidad. Un maestro de la telesecundaria considera que el trabajo en diferentes contextos “también hace que uno también tenga que adecuarse, tenga que moldearse también, ¿verdad?

Entonces, como toda escuela, tiene su huella, cada comunidad tiene su forma de ser” (E-Docente-Enrique). Aprendió además a cuidar las relaciones con los integrantes de la comunidad, de acuerdo a las reglas implícitas de convivencia del lugar.

Aprendí también, por consejos, que al ser maestro en una comunidad, es importante ganarte el aprecio y el respeto y que tienes que cuidar también ciertos comportamientos, ¿verdad? (...) Y eso es bien importante en un maestro de telesecundaria, cuando llega a una comunidad. Sí, que no solamente es llegar a enseñar y todo, sino también hay un círculo de valores que hay que cuidar. (E-Docente-Enrique)

Otro factor que a partir de estas relaciones se vuelve importante es la cuestión afectiva. El maestro entrevistado enfatiza este aspecto desde la experiencia, al relatar la despedida de la comunidad:

Inclusive recuerdo cuando me vine de allá, los niños me abrazaron. No te vayas, decían (...) Y te lo juro, cuando llegué a tu casa, a mi casa, solté las dos cajas y mi mamá se quedó mirando, dice, ya viniste, ya fue tu último día, y me solté a llorar. (E-Docente-Enrique)

En este sentido, la experiencia en contextos ajenos, de adaptación, de respeto y cuidado, al mismo tiempo de relaciones de afecto con alumnos y familias, forman parte de la experiencia comunitaria de los docentes de telesecundaria y contribuyen a la conformación de su identidad profesional. Estas experiencias de la diversidad, tanto en lo laboral como en lo personal, han motivado procesos de reflexión en los maestros que aportan a una mirada crítica para el ejercicio de su profesión.

d) Experiencias de diversidad – reflexiones para la práctica profesional

Las experiencias docentes a lo largo de su trayectoria laboral también motivan procesos conscientes de reflexión acerca de la diversidad que inciden más claramente en la práctica profesional. Uno de los docentes de tercer grado, quien trabajó en una comunidad donde se hablaban varias lenguas originarias, explica que obtuvo aprendizajes importantes para la didáctica áulica.

Terminas por entender luego lo que tú en teoría manejas. O sea, cómo aprender a ser tolerante, como aprender a ser respetuoso. Cómo tratar de transmitir a través de otros recursos que no sea lo oral un aprendizaje. Te digo, personas adonde te hablaban dialecto, que el español no te lo dominaban mucho, tú tienes que ver otras formas aparte de lo oral, de cómo hacerte entender. Y que realmente lo bueno lo alcanzaran. Aunque te digo, ya tomas en cuenta aspectos culturales propios de esa lengua (...). El aprendizaje que uno como mestizo les quiere dar a ellos, a veces, no va a la par con su idiosincrasia. (E-Docente-Hilario)

Observamos, por una parte, un reflejo del discurso de la RES en términos de interculturalidad, - el “respeto”, la “tolerancia”- pero también se plasma aquí un cuestionamiento de los contenidos del plan de estudios en relación al contexto concreto y sus características socioculturales. El docente en este sentido, a través de la experiencia, reflexiona su propia práctica y las implicaciones de los

contenidos que es su labor llevar al aula.

También encontramos experiencias docentes que implican la vivencia de la diversidad en otros sentidos. Una maestra con ya doce años de antigüedad en la telesecundaria Carlos Fuentes, relata que hace muchos años le tocó participar en la introducción del programa gubernamental del Rincón de Lectura en las comunidades donde conoció e interactuó con una niña que padecía de epilepsia.

Me tocó ir a una comunidad que caminábamos, o sea, se llamaba Paraíso Viejo. (...)Y ahí conocí a una niña que era, le daba ataques. De epilepsia. Y me llamó mucho la atención esa niña, fue cuando descubrí mi vocación, que sí me gustaba lo que había - hacer esto. (...) Y yo los ponía a jugar y me acuerdo que el maestro me dijo, aquí está su - molesto el maestro, no de muy buenas maneras - pues aquí está el medicamento de esta niña. Porque le dan ataques y no sé qué. (...) María, el tiempo que yo estuve, no faltó, jugábamos, nunca le dio un ataque. (...) Platicábamos. Y a ella nunca le dio, cuando digo que el maestro se fue, me dijo, yo no sé qué hizo con esa niña, pero nunca faltó. Y María falta mucho, siempre está enferma. Y te das cuenta que no es que siempre esté enferma, le enfermaba ir a la escuela porque era maltratada. (E-Docente-Esther)

La docente, como veremos más adelante, enfocó sus estudios de posgrado, tiempo después, en la atención a las necesidades emocionales de los niños y jóvenes e integra esta visión en su práctica docente, para de esta manera facilitar los procesos de aprendizaje; la experiencia del encuentro con la niña María marcó una pauta para su futuro desarrollo profesional.

e) Las trayectorias docentes como procesos formativos que inciden en la atención a la diversidad

Los docentes de la telesecundaria Carlos Fuentes comprenden su profesión y ejercicio profesional desde las experiencias que han marcado su trayectoria; definen sus concepciones de lo que es esencial en la labor docente y en la atención a sus alumnos a partir de referentes que les han resultado significativos a partir de su propio recorrido y sus aprendizajes a lo largo de él; una maestra de segundo grado explica que desde su punto de vista, la docencia está relacionada con “tu estilo, tu vida, tu historia de vida, tu filosofía de vida, tu preparación y tu ética” (E-Docente-Esther).

Planteo aquí, en el marco del presente análisis, que son estas trayectorias las que adquieren un peso importante para la práctica docente y contribuyen en gran medida al posicionamiento del docente en términos pedagógicos y humanos y ante la tarea de impulsar la formación de sus alumnos. Uno de los docentes expresa al respecto que él busca ser congruente en su desempeño profesional con sus propias posturas; “yo creo que todo docente tiene como aspiración ver reflejado lo que tú llevas (...). Yo no le veo sentido, darle términos de valores, si no tratas de que se vean reflejados. Es más, si no los aplicas tú” (E-Docente-Hilario).

Definir estos estilos y objetivos propios lleva un proceso de aprendizaje que precisamente puede

observarse en los relatos de las trayectorias docentes; son procesos abiertos, no concluidos; sin embargo, en algunos casos, observaremos en el análisis de la práctica áulica cómo se reflejan estas posturas, que se relacionan estrechamente con los procesos de conformación identitaria como profesionista, en las acciones e interrelaciones pedagógicas. A través del análisis de la práctica docente en el escenario de la telesecundaria Carlos Fuentes, se vislumbra el peso de la propia trayectoria para el desarrollo de determinadas actitudes y estrategias que se emplean para atender la diversidad de necesidades que se detectan.

En el siguiente apartado, el análisis de la práctica áulica correspondiente al tercer nivel de concreción curricular, se buscó visualizar en qué medida inciden la trayectoria por una parte, y las contribuciones tanto del curso del Desarrollo de Competencias para la Atención a la Diversidad en y desde la Escuela, como también las aportaciones de otros agentes formativos, al quehacer docente cotidiano. Es en la práctica de las interacciones áulicas donde además buscamos conocer las resignificaciones del enfoque intercultural, tomando en cuenta los factores que incidieron en su articulación en el curso y en el plan estudios de la RES 2006. Por una parte, nos interesó además recuperar los elementos de la innovación en el aula y otros espacios escolares, que abordaremos en el cuarto nivel de concreción curricular.

Además de los factores relativos a la formación y trayectoria docente, considero que algunos otros factores inciden en la mediación institucional de las resignificaciones del enfoque intercultural; aquí son relevantes algunos aspectos de carácter institucional y político, como expongo a continuación. Exploraré además la relación entre gestión escolar e innovación educativa como elementos dinamizadores para la interculturalización de los centros educativos y analizaré factores que fortalecen y limitan los procesos relacionados en el caso concreto de la telesecundaria Carlos Fuentes.

5.2.6. Factores de la mediación institucional para una educación de calidad y su incidencia en la resignificación y apropiación del enfoque intercultural a nivel escolar

Planteo como otro aspecto que tomar en cuenta en el nivel de concreción de la mediación institucional la dinámica del funcionamiento interno de la telesecundaria, en relación a la organización del personal escolar. Considero que en estas interacciones y procesos de gestión de la acción educativa al interior de la escuela se articulan factores que pueden incidir en las resignificaciones del enfoque intercultural. También retomo percepciones docentes respecto a las implicaciones de algunas condiciones institucionales en el funcionamiento escolar que parecen relevantes en relación a la

concreción curricular del enfoque intercultural y otras políticas educativas del sistema.

Aquí resultó de interés retomar la incidencia de las condiciones institucionales mayores, relacionadas con la administración educativa, en la dinámica interna de la escuela, en relación a los espacios de organización conjunta de los actores, las posibilidades de la cooperación entre docentes para impulsar objetivos pedagógicos, las dificultades que en estos niveles se presentan y cómo ante este panorama se insertan las innovaciones educativas que impulsa el sistema en la cotidianidad escolar. Retomo aquí la ya mencionada noción del proyecto de escuela intercultural para plantear la gestión participativa como factor para la interculturalización de la educación desde los mismos centros educativos y de esta manera planteo la mediación institucional también en el contexto del interjuego de relaciones verticales y horizontales en la gestión educativa.

5.2.6.1. Los espacios para la gestión escolar y la cooperación docente

Para la organización interna de la telesecundaria, de acuerdo a las políticas institucionales del sistema educativo, fungen las reuniones docentes, constituidos como consejos técnico consultivos, los cuales han de sesionar una vez al mes para atender la organización académica, la participación en actividades culturales y otras, asuntos disciplinarios y de formación docente (SEV, 2011, p.20). En la práctica de la telesecundaria Carlos Fuentes los docentes perciben que “las reuniones de consejo se tratan de una diversidad de temas, pero pocas veces se profundiza en cuestiones de la problemática de enseñanza-aprendizaje”; de esta manera, se organizan convivios de fin de semestre, se atienden tareas administrativas como el seguimiento a ENLACE, y también “cuando hay conflictos con algunos chicos, así, difíciles, conductas muy difíciles, se abordan en consejo escolar. Y se busca la estrategia,” (E- Docente-Eréndira)

Entre los docentes prevalece la percepción de que lo que se abarca en las juntas del consejo son asuntos principalmente de carácter administrativo; los espacios de tiempo reducido y la consecuente priorización de temas a tratar limitan la atención de otros aspectos, que de acuerdo a la perspectiva de algunos docentes sí serían centrales. La prevalencia de temas administrativos se relaciona, según la percepción de uno de los docentes, también con la modalidad educativa y su organización institucional concreta, además de la frecuente migración de plantel en plantel que se refleja también en las trayectorias docentes.

Sí, eso es lo, cómo te diría, el dilema. O sea, obviamente, quizá como docente, sería a nosotros de mayor prioridad el tratar temas propios del proceso. Pero también estamos conscientes que en esquemas como

el nuestro, adonde te ves en la necesidad de abarcar cuestiones administrativas, pues no dejan de ser relevantes. Y más considerando de que existe la probabilidad, o la posibilidad que tú emigres a escuelas adonde estén menos completas que ésta, y que tengas que volverte a encauzar a este tipo de aspectos, ¿no? (E-Docente-Hilario)

En el marco del trabajo de campo para esta investigación, se asistió a una reunión extraordinaria, sobre la temática de ENLACE, para la cual se cancelaron las actividades escolares de este día, medida a la que rara vez se recurre, pues significaría restar tiempo a la enseñanza de contenidos ya programados por sesiones y bimestres de acuerdo a planes y programas.

Se concluye la junta y salimos. Pregunto a Ariadne si estas juntas las hacen frecuentemente y me dice que como una vez al año. Pero tienen otras juntas, pregunto. Y me dice, sí, pero breves y todo rápido, es que no hay tiempo. Pero sí nos hace falta tener estas juntas, sí ayuda mucho compartir entre todos, comentan ella y otras maestras al salir. (Ob-reunión docente)

Al considerar la gestión educativa colaborativa como base para que se articulen procesos para la introducción de innovaciones metodológicas y otras, los docentes perciben esta dificultad para espacios conjuntos de calidad como una limitante para el impulso a los procesos escolares.

Yo creo que deberíamos de darle más énfasis a hacer quizá reuniones de colegiado por grados, y nutrir, enriquecer, o verter los pros, los contras de ciertos procesos, o de ciertas dinámicas de ciertas metodologías. Sería más enriquecedor que luego estar tratando cuestiones administrativas, ¿no? (E-Docente-Hilario)

Constatamos que se percibe una falta de espacios de colaboración académica con el equipo. Incide aquí la organización burocrática del sistema educativo, pero también la estructura de planes y programas, además de las evaluaciones bimestrales, que sujetan los docentes a ritmos predeterminados poco flexibles. Estas condiciones institucionales trascienden al pensar en la relevancia del trabajo conjunto en términos tanto de innovaciones educativas que se introducen por parte del sistema, como las reformas educativas y en este caso la RES 2006, como también en la articulación de gestiones curriculares a partir de los propios centros escolares, como lo plantea la CGEIB en el marco de su concepción del enfoque intercultural.

Los lineamientos para el funcionamiento de las escuelas secundarias (SEV, 2011) plantean además el espacio de las academias de profesores, concebidas para “analizar, planear, proponer y, en su caso, implementar y evaluar estrategias pedagógicas y didácticas adecuadas” (SEV, 2011, p.20); esto “a fin de asegurar sus oportunidades para aprender tomando en cuenta las características particulares de los alumnos, así como la diversidad intercultural y lingüística y la equidad de género” (SEV, 2011, p.20). Aquí, a nivel de los lineamientos oficiales del estado de Veracruz, se hace presente nuevamente el enfoque intercultural de la Reforma, elemento de interés para este análisis.

En la telesecundaria Carlos Fuentes los docentes reconocen que la labor conjunta por grado no se está dando de manera formal a nivel de escuela, pero sí, dependiendo de los docentes particulares, por iniciativa personal. Se reconoce que son factores institucionales-administrativos que tienden a limitar este tipo de espacios de interacción, pero que para el fortalecimiento de la formación de los alumnos sería de importancia contar con ellos.

Ariadne: Hay cosas que funcionan en un grupo y con otro no. Propuestas, que quiten algo de actividades administrativas.

Esther: Apoyándonos para organizar... compartir materiales. Eso falta, no lo hemos llevado bien en la escuela. Qué te ha funcionado, compartir, darnos tips, por grado. Que el consejo técnico, un porcentaje de tiempo, corresponda a que los maestros se retroalimenten por grado.

Practicante: Es la academia.

Ariadne: Que trabajen por academia. Es del currículo.

Esther: Leer planes y programas [de la RIEB 2011].

Ariadne: Se puede hacer por academias.

Esther: Revisar información por competencias. Cómo sabes que desarrollan competencias, aprender nosotros, hace falta. La relación maestro-alumno.

(Ob-Reunión docente 2do)

Al remitirnos aquí al enfoque intercultural del currículum cuya atención, de acuerdo a los lineamientos, se ha de propiciar a partir de la labor por academias docentes, constatamos que las mismas estructuras e inercias institucionales y la carga administrativa que es percibida por los docentes inciden en limitar las posibilidades de articular la perspectiva intercultural – y otros enfoques curriculares - como un proyecto conjunto a nivel escolar. Llama la atención que lo que finalmente influye para que se fortalezcan las iniciativas para el trabajo conjunto en la telesecundaria, justamente es una medida de carácter administrativo-evaluativa, la prueba ENLACE. Una docente observa que ha incidido en unir los esfuerzos en la práctica.

Primero, creo que ha sido por lo del examen este de ENLACE. Que dicen por ahí, la unión hace la fuerza. Sí porque como nos han presionado mucho, y así, señalado, pues sí, sí nos da en el orgullo decir, no, o sea, cómo vamos a ser una de las peores escuelas. No, tenemos que trabajar para subir el nivel. (E-Docente-Ariadne)

5.2.6.2. ENLACE como instrumento de mediación institucional

En la práctica se observa que para el seguimiento a ENLACE, a indicaciones de las autoridades educativas, se suspenden las clases durante un día para llevar a cabo una reunión extraordinaria de los docentes. En ella, observamos cómo a través de los instrumentos de análisis de los resultados de la prueba obtenidos en la escuela, vuelve a emerger el aspecto de la interculturalidad a partir de los

aprendizajes esperados, de acuerdo a los cuales los docentes han de revisar los resultados de sus grupos.

[Las docentes de segundo grado] se ponen a llenar la tabla en las hojas. En la parte de evaluación de acuerdo a los resultados de ENLACE ubican en *incorrecto* más del 40% a la práctica “Investigar y debatir sobre la diversidad lingüística” y en *incorrecto* más del 60% a la práctica “leer para conocer a otros pueblos”. En la última el grupo de segundo a tiene 100% mal. (Ob-reunión docente)

Para obtener tales estimaciones, se revisan los resultados cuantitativos por reactivo y por grupo, para posteriormente, a partir de los porcentajes de error, plantear cada docente estrategias para incidir en mejorar la práctica y los resultados de la prueba. El compendio unificado de las estrategias de cada escuela se entrega a la supervisión.

Pregunté también cómo les había ido con los talleres de ENLACE, y Oscar me enseñó los productos, que los maestros habían tenido que analizar todos los reactivos que todos sus alumnos sacaron, tanto bien y mal, para proponer estrategias de mejora. Los formatos que me prestó para verlos, eran listas interminables a tres columnas, el número del reactivo, la interpretación del logro o no logro, y la propuesta didáctica de mejora del maestro. Me comentó que el próximo lunes de hecho no habría clases, por una junta programada con todos los maestros para trabajar las estrategias de mejora, y posteriormente habría una reunión a nivel de zona, con todos los directores, para poner en común las estrategias de todas las escuelas. (Ob-Dirección)

Uno de los docentes opina en relación a este proceso que la carga que implica este trámite más bien administrativo para los maestros sobre todo es una limitante para una atención de calidad para los alumnos.

Él estuvo el sábado hasta las 8 de la noche trabajando para eso. 'Que no se puede servir a dos amos, y teniendo que hacer los demás, era fácil que se desatendía a los alumnos, y a él eso le parece que es una cuestión de ética también. Calidad no se lograría de esta manera, pero según su opinión, esto lo hacen personas en México desde el escritorio que no saben de las realidades, de los contextos.' (Ob-aula-3ero)

Nos preguntaríamos por ende en qué medida la mediación institucional-administrativa para la elevación de la calidad educativa a nivel de telesecundaria, la cual es implementada con base en indicadores más bien cuantitativos y estandarizados, incide en la práctica escolar. Aquí, con base en la prueba ENLACE, se busca evaluar y reforzar la formación de los estudiantes en competencias, y entre otros elementos, también se enfoca la atención a la diversidad lingüística y cultural. Es relevante enfatizar que también aquí, los conocimientos de los estudiantes son evaluados a partir de reactivos de opción múltiple.

5.2.6.3. Factores estructurales y políticos que inciden en la mediación de las innovaciones educativas institucionales

Entre las dificultades que se presentan en la organización escolar y que determinan muchas veces las acciones implementadas son variadas; las que aquí nos interesan son las de índole institucional-estructural, es decir, dadas por las condiciones del sistema en el que se inserta la escuela. En muchos aspectos, es necesario ajustarse a decisiones de tipo político, donde influye como actor importante también el sindicato – o, en caso de la telesecundaria, los siete sindicatos a los cuales pertenecen los maestros, informa el director, quien constata que muchas veces “no podemos [actuar de manera distinta], porque nos tienen controlados por el sindicato” (E-Director).

Un ejemplo es el hecho de que los docentes son asignados a los planteles de telesecundaria por decisión sindical; decisiones en las cuales ni el director ni la supervisión toman parte. El director de la telesecundaria, consciente de las problemáticas que esto conlleva y que enfrenta la necesidad de integrar a nuevos docentes -a veces sin la preparación necesaria en términos de formación pedagógica-, opta por asignarles un grupo y darles tiempo para aprender en la práctica; “es un voto de confianza” (E-Director).

Aunque es el director quien juega un papel importante en las cuestiones organizativas del centro escolar, su nivel de incidencia se enfrenta, desde su propia perspectiva, a limitantes institucionales y políticos que restringen la toma de decisiones en asuntos escolares.

El supervisor interviene mucho en el funcionamiento. A veces para bien, pero a veces para mal. En la organización de la escuela. (...) Porque la verdad, ser director aquí, es, el sistema te nombra como director pero al mismo tiempo estás muy limitado, ¿no? No puedes, o sea, tú puedes, puedes tener buenos proyectos, buenas ideas, pero no tienes recursos económicos. No. No tienes apoyo institucional, dos, y no tienes libertad de contratación. O sea. Y cuatro, lo que hagas o no hagas tiene que tener el visto bueno de tu supervisor. No puedes ir por la libre. (E-Director)

También influye el contexto institucional mayor, integrado por sindicatos y niveles superiores de la Secretaría de Educación, que determina las condiciones laborales de los docentes, donde existen factores que para algunos llegan a ser percibidos como imposición y ante los cuales también se observan resistencias; así, una docente opina “que esto de irse temprano en quincena era un derecho que tenía que defender, para no someterse en todo al sistema, a la supervisión” (Ob-conversación informal-docente).

En cuanto a los aspectos administrativos y del sistema mencionados, relata el director que otro factor de dificultad son los sueldos de los docentes escalados a partir de la participación o no de los maestros en el programa de Carrera Magisterial, y el nivel, de A a E, alcanzado por cada uno.

Incluso ya hubo una vez una queja enfrente de la supervisora. Que le dicen: Oiga, le dijeron a la supervisora, maestra, nosotros trabajamos, nos exigen, vamos a cursos y todo, y aquí en la escuela hay compañeros que nada más llegan y se sientan y no hacen nada. Y ganan más que yo. (E-Director)

Es esta una de las situaciones que generan diferencias al interior del equipo docente, que en términos de realización profesional de cada uno de sus integrantes, sí tiene peso para el desempeño laboral y la motivación del personal docente. En este sentido, es el sistema que genera diferencia al interior de la escuela.

Y va a generarse ese sistema, que, yo no sé - bueno, aquí, creo que ya también te lo comentaba, hay 19 maestros. Hay desde el maestro que gana tres veces más que otros, pero hay, sobre el camino, un montón de tabuladores, hay maestros que ganan, hay maestros que tienen treinta [horas], hay maestros que tienen treinta y seis, hay maestros que tienen nivel sin carrera y hay maestros con carrera, hay maestros nivel A, nivel B, nivel C, o sea, es un relajito. (E-Director)

Son constelaciones complejas de factores que inciden en la integración del equipo como tal, pero también en el papel docente, en su percepción de sus funciones, en el alcance de sus responsabilidades en relación a la escuela, y en sus derechos como trabajadores y personas. Estos factores condicionan las actividades que como equipo docente es posible realizar en determinados espacios y horarios. Así, el director comenta en una conversación informal que “los maestros trabajan sólo sus horas y no se quedan después de las 2, así que con las juntas les quitas tiempo a los niños en realidad, les propuso en el último consejo trabajar por la tarde, pero no quisieron” (Ob-conversación informal-director).

En términos de las limitaciones para enfocar la labor a una educación de calidad, otro aspecto frecuentemente mencionado por los mismos docentes resulta ser el condicionamiento de la labor docente por lineamientos y requisitos administrativos con los que los docentes en paralelo a su desempeño en el aula tienen que cumplir.

Los programas dicen cosas muy bonitas. Pero en la ejecución es otra realidad. Y empezamos con las autoridades, de que tienes que hacer esto como yo lo digo. Aunque no concuerde con el programa. Y los tiempos no concuerdan. Porque para lograr lo que planteas, necesitas tiempo. Y no lo hay. Estamos como muy cargados de muchas cosas administrativas. Y lo otro que, el sistema de gobierno todo lo quiere resolver a través de la escuela. (E-Docente-Esther)

Son estas mismas limitaciones que también inciden en los resultados y la aceptación de las innovaciones que se implementan desde el mismo sistema educativo, un punto de interés, al considerar el enfoque intercultural como una innovación importante que de acuerdo a los planteamientos de la CGEIB ha de incidir en todo el sistema educativo.

Un ejemplo de innovaciones introducidas desde el mismo sistema y que por diferentes factores

relaciono con el enfoque intercultural, es la propuesta del trabajo por proyectos didácticos. Este enfoque forma parte ya de los planteamientos de la RES 2006, se fortalece en la RIEB 2011 y forma parte también de los nuevos lineamientos de carrera magisterial. La propuesta se plantea enfocada a la participación de los estudiantes, los padres de familia y la comunidad, lo cual en términos interculturales la convierte en un espacio importante, pues puede fortalecer la relación escuela-comunidad y la integración de los padres de familia a las actividades académicas.

Cuando vimos lo de para lo de carrera, los nuevos lineamientos de carrera, fíjese que el maestro Oswaldo nos dijo de los proyectos y nos dijo que sí, que vayamos pensando que pueden ser proyectos que trabajemos con padres de familia. Con padres, con alumnos, con quien nosotros queramos, pero sí tenemos que, haz de cuenta, cubrir cincuenta horas de ese proyecto. (E-Docente-Judith)

En el marco de Carrera Magisterial, los proyectos se articulan como actividades cocurriculares e implican una carga horaria extra para que el docente pueda alcanzar los puntajes que le permiten concursar en el escalafón salarial. De esta manera, la innovación es mediada por una serie de requisitos específicos y se vuelve obligatoria para todo aquel docente que participe en Carrera Magisterial. Esto incide en las percepciones que de ella tienen los maestros. La dimensión cocurricular, es decir, en horarios fuera de los regulares, implica aquí un factor de peso en relación a la carga de trabajo que se tiene.

No nos hemos reunido [para acordar los proyectos] y tampoco lo hemos, pues que yo sepa, no, no veo que alguien lo esté haciendo. Como que luego también dejamos, vamos dejando, vamos dejando, vamos dejando, y nos agarra la apuración al final. Igual que a los chiquillos, ¿sí? O sea que vamos dejando, vamos dejando, y como tenemos muchas cosas que hacer, que ya vienen los exámenes, que pasan los exámenes y que ya viene todo lo del contenido. Que viene el contenido y que hay que hacer actividad del 11 más no sé qué. Y que llega el 11 más no sé qué, que nos toca el acto cívico, o sea que hay muchas cosas que hay que estar al pendiente. Luego también se nos va pasando y vamos dejando y vamos dejando, y ya a la mera hora, es que no he hecho esto. Y ya no alcanza el tiempo. (E-Docente-Judith)

Aquí constatamos que al implementarse como parte de la evaluación de los docentes en carrera, la propuesta, pedagógicamente interesante, carece para muchos de motivación. Al enfrentar estas cargas adicionales, muchos maestros optaron por no inscribirse en Carrera, lo cual es una forma de resistencia. La articulación que el trabajo por proyectos busca hacia la comunidad y padres, se trunca, posiblemente por estas mismas vías de implementación. No se llega a significar como tal la transformación de las relaciones pedagógicas que podría implicar la propuesta, que sería, desde el punto de vista del presente trabajo, un factor a favor de la interculturalidad desde la articulación escuela-comunidad.

Estas tendencias en la implementación vertical de innovaciones no fomentan la labor de la telesecundaria como proyecto escolar en sí, es decir, un proyecto con compromiso y misión propia, un

sentido propio, acordado por los integrantes al interior, como articula De Aguinaga (2010). De esta manera, la labor de cada docente como individuo y bajo ciertos niveles de cooperación a nivel de organización general aporta a lo que la escuela representa en términos de calidad hacia afuera, hacia los padres de familia y ante la supervisión, al cumplir con los planes y programas que son impuestos desde la Secretaría de Educación Pública y en ocasiones, se perciben como desfasados.

5.3. Tercer nivel de concreción curricular: Percepciones docentes y práctica educativa en telesecundaria – articulaciones del eje transversal intercultural y la atención a la diversidad

5.3.1. La telesecundaria como actor institucional – discursos sobre la diversidad y su atención en el marco escolar

En este nivel institucional y de discursos y posicionamientos respecto a la atención a la diversidad y el enfoque intercultural, abordo la perspectiva de un grupo de actores centrales de la telesecundaria, los docentes y el directivo, para analizar cómo se percibe la presencia de la diversidad en el entorno escolar y cómo se articula a nivel discursivo la atención que se está logrando proporcionar; además, a través de su directivo, planteamos el posicionamiento de la escuela como actor institucional frente a la atención a la diversidad. Introduzco con un breve planteamiento de las características que distinguen a la escuela respecto a su papel como actor frente a una demanda educativa específica, en un contexto concreto.

5.3.1.1. La telesecundaria Carlos Fuentes – rasgos identitarios de un centro escolar frente a la diversidad

La telesecundaria estatal Carlos Fuentes fue fundada en atención a los estudiantes egresados de las primarias en el municipio de Tlalnelhuayocan. Desde sus inicios, y a pesar de lograr un crecimiento importante de alrededor de 30 alumnos a más de 200, la ha caracterizado un cierto desarraigo, una falta de apropiación de la misma comunidad de la escuela. En parte, este fenómeno, según recuerda el director que tiene dieciocho años laborando en este centro escolar, se debe a que se construyera en un lugar que no pertenecía a ninguna comunidad en específico: “Como esta escuela también geográficamente no está en el mero San Andrés [cabecera del municipio], (...) esta escuela no es de nadie. No le pertenece exactamente a una comunidad” (E-Director).

Además de que la escuela estuviera ubicada en un espacio “que no le correspondía”, también influyó la denominación ambigua de la misma colonia; “no podíamos tener un nombre porque no estaba bien regularizado eso” (E-Director). La telesecundaria en efecto tiene pocos años de haber sido bautizada con el nombre de ‘Carlos Fuentes’. Fueron diferentes factores los que contribuyeran entonces a que la escuela comenzara su existencia sin una identidad definida y sobre todo, sin una pertenencia comunitaria específica.

Otro de los factores es que a ella acuden niños de muchas diferentes comunidades, de las así

llamadas ‘colonias’ del municipio de Tlalnelhuayocan, lo que conlleva que la escuela “nunca se identifica así, al cien por ciento, con una comunidad” (E-Director). Debido a que se inscribieran alumnos de distintas localidades, se comenzaron además a generar conflictos con otras escuelas en los alrededores (E- Director).

La telesecundaria comenzó como una escuela bidocente que contaba con únicamente dos aulas. Su director, sin embargo, tuvo la visión del crecimiento e invirtió tiempo y esfuerzo en la gestión de apoyos y para la regularización de la situación. Cuando finalmente se formalizaron las cuestiones legales del terreno y la ubicación de la escuela - para lo que pasaron años – se ampliaron las construcciones con ayuda del gobierno, el ayuntamiento y los padres de familia (E-Director).

La matrícula de la telesecundaria ha ido en aumento y la escuela ha logrado crecer y estabilizarse. A pesar de ello, “hay gente que dice (...) que esta escuela no sirve, o sea, que mejor mandan sus hijos a Xalapa” (E-Director). Incide aquí la percepción instaurada en el imaginario de los padres de familia respecto a las estructuras del sistema educativo; el sistema estatal, al que pertenece la escuela, cuenta con menos prestigio que el sistema federal; además, la telesecundaria está ubicada en un municipio de alta marginación y que como tal es visto, a partir de determinados esquemas sociales, de menor rango que el contexto urbano.

Además, frente al prestigio institucional de las escuelas en Xalapa, la modalidad de telesecundaria se enfrenta al imaginario de ser escuela “de segunda” (Torres y Tenti Fanfani, 2000, p.31). Si las condiciones financieras lo permiten, los padres de familia optan por las escuelas de mayor prestigio en el núcleo urbano, la capital del estado. “Ya mandan a sus hijos a estas escuelas [de Xalapa], aunque les salga más caro” (E-Director). Sin embargo, y a pesar de los factores adversos, según la percepción de los docentes y del director, la permanencia de la telesecundaria en la comunidad, la atención brindada y las generaciones subsecuentes que han pasado por ella, han consolidado una imagen positiva en el entorno comunitario.

Sí, hay un aprecio porque ya ahorita ya está entrando la segunda generación. Ahorita ya muchos - bueno, no muchos, pero hay niños que son hijos de ex-alumnos. O, no sé cómo decir, fueron unos como pioneros, de ahí empezaron sus hermanos, sobrinos, y ahora ya sus hijos, ¿no? (E-Director)

En este contexto, la secundaria ha asumido el papel de dar acceso y cobijo a niños y jóvenes procedentes de contextos, características y antecedentes escolares diversos, y, en parte, también con historias de exclusión y rezago escolar, como relata el director: “Aquí han venido, por ejemplo, chicos que de escuelas de Xalapa los expulsan o reprueban y nosotros los aceptamos” (E-Director).

De esta manera, la carta de presentación de la telesecundaria Carlos Fuentes es la apertura hacia

todo aquel alumno que quiera ingresar; los estudiantes provienen de distintos contextos geográficos, sociales y culturales. Esta aceptación de la diversidad es la imagen que la autoridad de la escuela, su director, transmite cuando acuden personas externas al centro escolar a las instalaciones.

[El director] hace énfasis que ésta es una escuela especial. También por la diversidad de alumnos, que vienen de como 8 primarias alrededor, incluso desde Xalapa. Que es por cuestiones económicas, pero también porque hay mucha apertura aquí. Que hay alumnos que son testigos de Jehová y que se ha corrido la voz que aquí se los acepta. Que incluso hay un alumno que viene desde Casa Blanca. Dice que es esta apertura la que hace especial a la escuela. (Ob -Telesecundaria-Visita de estudiantes de la BENV)

El acceso escolar para un alumnado diverso, en parte, se fundamenta en las características de la modalidad educativa, dirigida como modelo específico para áreas de mayor marginación. Sus requisitos de ingreso presentan ciertas facilidades, por ejemplo, un mayor margen para la edad de ingreso, con la aceptación de alumnos hasta de 16 años.¹⁹ En comunidades rurales e indígenas, los lineamientos permiten la admisión de menores de 18 años cumplidos (SEP/SEB, 2011c). En la telesecundaria Carlos Fuentes, la apertura hacia un alumnado diverso también se relaciona con el posicionamiento ideológico de su directivo.

Esta escuela sí ha aceptado y ha sido entre otras cosas también un poco liberal (...) Aquí han venido por ejemplo chicos que de escuelas de Xalapa los expulsan o reprueban y nosotros los aceptamos. (...) La escuela al contrario, siempre ha sido más, muy abierta. Y eso le ha ayudado a crecer en su matrícula. (E-Director)

Esta apertura es un factor importante para la identidad institucional de la secundaria; así lo percibe su director. Se busca facilitar el acceso en términos económicos, dado el contexto de bajo nivel socioeconómico; no se cobra cuota de inscripción, lo cual es un factor para la elección escolar de los padres de familia. “Se corre la voz. Entonces, ¿qué pasa? No pues, que en esa escuela no cobran inscripción, pues me voy para esta escuela” (E-Director).

Se practica la tolerancia en términos de diferentes tipos de diversidad, punto del que se es consciente en el plantel, y, de acuerdo a las palabras del director, también en las comunidades del municipio.

En esa escuela, no; me tratan bien, me voy para allá. Que en esa escuela hay más, digamos, tolerancia religiosa, porque también te lo comentaba, ¿no? Que incluso tenemos niños que vienen aquí, por esa tolerancia. Que en otras escuelas no se los permiten. Porque hay escuelas donde los directores o su, su organización, son muy estrictos, por ejemplo, con los testigos de Jehová, con los símbolos patrios y la participación de ciertas fiestas, les exigen y los obligan a que lo hagan. Aquí no. Como que no, hay respeto, ¿no? Hacia las creencias de cada quien. (E-Director)

19 En escuelas generales y técnicas menores de 15 años.

La apertura y el respeto en este sentido, como arriba mencionamos, son considerados como una fortaleza para la escuela que incide en la matrícula. En riesgo de ser clausurada en el año 1993, comenzó a crecer y a consolidarse, tanto en términos de alumnado, de personal docente y administrativo como en cuestión de instalaciones.

Por otra parte, existe consciencia entre los docentes respecto a la presencia de la diversidad y al esfuerzo que implica representar institucionalmente, como telesecundaria en Tlalnelhuayocan, un nivel de calidad educativa que demuestre que la escuela está en condiciones de atender a las diversas necesidades.

La relevancia es que en esta institución estamos recibiendo alumnos de todo. Pero cada día nos estamos integrando más, cada quien tiene su estilo, pero vamos en un mismo sentido. A los alumnos se les ha formado en cierto nivel cultural. El beneficio, el alumno no va a hablar del maestro sino de la institución. (Reunión de Docentes-Hilario)

La diversidad en el alumnado es, de acuerdo a la percepción de los docentes, múltiple. Las apreciaciones de la atención que se está brindando a las diferentes necesidades no son uniformes. Presentamos brevemente cuáles son estas diversidades, desde la experiencia de ser docente en el contexto concreto.

5.3.1.2. Diversidades en la telesecundaria – percepciones docentes

Presento aquí las percepciones de los docentes respecto a las facetas de la diversidad presente en el escenario de la telesecundaria; busco proporcionar, por una parte, una visión de lo que puede representar el aspecto de lo diverso en una escuela no indígena, y por otra, conocer cómo se configura la mirada de los docentes respecto a las características de sus estudiantes. Es importante recuperar esta visión porque se relaciona estrechamente con cómo los maestros resignifican el eje transversal intercultural -o los elementos del enfoque intercultural de la RES y trabajados en el curso de actualización docente DCADE explorado en el nivel segundo de concreción curricular- en su propia práctica. En relación al curso trascendió que éste no se considerara pertinente para la práctica educativa en el contexto cercano a Xalapa, en el que no se percibe una presencia indígena relevante. De mi interés en esta investigación fue explorar justamente cómo se resignifica el enfoque intercultural en relación a las escuelas no indígenas, es decir, en contextos en los que hasta la introducción de la “educación intercultural para todos” no se implementaba la mirada de la interculturalidad. Estas escuelas se presentan y perciben, sin embargo, como diversas en términos de diferentes características de su alumnado, y es principalmente en relación a estas diversidades como se reelaboran los significados de la interculturalidad en la práctica, en diálogo con los elementos referentes al enfoque

intercultural presentes en la formación docente y en los planes y los programas de la Res 2006, como observaremos en el discurso de los actores.

a) Diversidad de contextos socioeconómicos y geográficos

Un elemento importante en términos de la diversidad y que emerge frecuentemente en las conversaciones con los diferentes actores educativos, es la variedad de contextos de procedencia de los estudiantes. En este sentido, se hace referencia al contexto sobre todo en términos sociales y económicos. Es central la distinción entre contextos urbanos y rurales de procedencia de los alumnos; la diversidad es atribuida a la incidencia del medio en el comportamiento.

La misma influencia de la forma de convivir en nuestros contextos. Tú ves aquí chicos que ya tienen un comportamiento muy urbano. A aquellos que son todavía muy tradicionales o campiranos, si me permites el término. Entonces, diversidad, sí lo hay. (E-Docente-Hilario)

Desde la percepción docente, la procedencia de contextos urbanos y rurales tiene implicaciones en los alcances económicos de los padres de familia, pero también en cuanto a la familiarización y el acceso a diferentes recursos tecnológicos, y en este respecto, la diversidad es percibida también en términos de ventajas y desventajas.

El niño de aquí, por ejemplo, en casa, una desventaja. El chico de aquí, de comunidad, pues no tiene computadora, y si ya lo tiene, pero no tiene internet. El niño de Xalapa ya tiene todo eso. Entonces aquí viene el desequilibrio, exactamente, en cuanto a investigar, por ejemplo. (E-Docente-Raquel)

Por otra parte, la procedencia – geográfica y de contexto familiar – es relacionada también con la diversidad de características sociales y culturales, las cuales inciden en el comportamiento estudiantil.

No sé cómo sea que haya cambiado pero esas niñas que, ella viene creo de acá de Xocotla, no sé, por aquel lado viene. Y como que aquellas niñas de allá, como que son otro tipo de niñas, más tranquilas. Y luego te vas con las de acá, y también depende. Si la de acá tiene puros hermanos varones, es más activa la chiquilla. Y luego si son de por acá de Otilpan, sí, sí hay diferencias. (E-Docente-Judith)

En este sentido, el aspecto cultural no se comprende desde la mirada étnica sino como actitudes y prácticas de la vida cotidiana. “Desde las preferencias por entretenimiento, hasta las culturas, yo creo que sí hay esa diversidad” (E-Docente-Hilario), constata uno de los maestros. La actitud que prevalece entre los docentes frente a la diversidad es de comprensión y aceptación.

En lo social, hay chiquillos que de plano ni siquiera se expresan, ni siquiera te hablan, son muy tímidos, y uno dice, bueno y este, ¿qué? O sea que uno trata de darles confianza. Pero ellos no. Pero es parte de su cultura, parte de su contexto. (E-Docente-Judith)

La postura institucional respecto a la diversidad de contextos de procedencia radica, de acuerdo

al director, en la actitud de apertura y aceptación hacia las diferencias: “Y los chicos que vienen de la ciudad para acá, pues son chicos muy - son porque allá los discriminaban, o allá no los entendían mucho. Y se vienen acá y aquí, los tratan bien, normal. No hay ningún problema” (E-Director).

El posicionamiento del director como representante institucional es claro: “Si un niño aquí viene y es extraterrestre y - ¿me puedo inscribir? Sí, pásale, inscríbete, convive con los demás. No, no vas a estar segregado” (E-Director).

Más adelante, presentaré cómo se articula esta apertura en la práctica educativa cotidiana.

b) Diversidad de desempeño académico y aspiraciones de vida

Encontramos, en relación a la procedencia y los contextos familiares, la articulación de una percepción clara también en cuanto a las aspiraciones académicas de los estudiantes, que presentan otro factor de diversidad en el aula.

Él, para mí, viene ya de una zona urbana y (...) tiene una visión diferente. En lo que es la formación. Él aspira más que nada a salir, esto quizá para obtener un papelito. Y ponerse, o tomarlo como un referente para ingresar a la fuente laboral. A diferencia de por decirlo, de, por decirlo, un Darío. Que netamente viene con un propósito de adquirir más conocimiento para la siguiente etapa académica. Entonces, tratamos - o trato de compaginar de que ambos sean respetuosos de la situación que estamos viviendo, que es común para nosotros, que es el aula. Entonces, tú me respetas, respétalo a él. (E-Docente-Hilario)

Para los docentes, de las aspiraciones futuras también depende la conducta de los alumnos en el aula; la postura del estudiante frente a la escuela y los estudios representa una faceta de la diversidad que cotidianamente se atiende en la práctica educativa, la cual por lo demás, se percibe como una situación normal.

Pues mis chicos, hay variedad. Hay unos chicos que (...) le ponen mucho empeño, hay otros chicos que nada más vienen a pasar el rato. Porque luego se da uno cuenta. Y hay que estar diciendo, saquen libretas, ya nos toca matemáticas, ya abran su libro, ya abran su libro. Y es un cuento de no acabar. (...) Entonces sí, es, es muy variado. (...) Pero de ahí en fuera, son un grupo normal. (E-Docente-Petra)

También se percibe una incidencia clara del nivel de estudios de los padres de familia y el apoyo y las condiciones favorables con las que cuentan los alumnos en su casa. La baja escolaridad aunado a una economía familiar limitada, se asocian, por una parte, a un menor acceso a una “cultura general” desde casa (E-Docente-Rodolfo), y por otra, a la necesidad de un esfuerzo más autónomo del alumno para alcanzar logros académicos (E-Docente-Martina).

Aquí llama la atención la equivalencia que un docente de segundo grado establece en términos

de capital cultural y capital económico²⁰, que incide en el éxito escolar de los alumnos y de esta manera constituye un factor de diversidad en el escenario escolar.

Quien tiene más acceso a la cultura, también tiene otra forma muy diferente de pensar, de ver las cosas. Y obviamente, la persona que no tiene cultura y no tiene esa poquita preparación, también que da la cultura, ¿no? (...) Y también, (...) mi opinión particular, también la cultura cuesta también, (...) está en función también del dinero. (E-Docente-Rodolfo)

Desde el punto de vista del docente, es el contexto social marginado que incide en las capacidades de adquisición incluso de capital cultural, representado por formación escolar y acceso a medios culturales, y de esta manera determina las expectativas de formación y proyecto de vida de los estudiantes. El testimonio del docente articula un concepto de cultura que se relaciona con la adquisición de conocimientos y hábitos valorados de acuerdo a los criterios de la sociedad occidental que implica una concepción jerárquica.

El contexto familiar en términos socioeconómicos y en cuanto a la formación de los padres, se percibe de esta manera como relevante para las actitudes de los alumnos frente al estudio, mas no determinante. Esto trasciende tomando en cuenta el contexto de la escuela en el municipio de Tlalnelhuayocan, marcado por la marginación socioeconómica, donde la mayoría de las familias, según la experiencia de los docentes de la telesecundaria, no cuentan con los suficientes recursos.

c) La cuestión del género en un contexto social marginal

El contexto familiar cobra relevancia en diferentes sentidos para la situación de los alumnos en el aula. Así, llama la atención que un factor relevante y recurrente en el discurso docente, se refiere a la cuestión de género y su articulación en el entorno. Este aspecto es percibido como decisivo para las posibilidades de estudio de los jóvenes y para las actitudes que estudiantes varones y mujeres despliegan respectivamente en el contexto escolar.

El papá no tiene peso en las casas, sino que es la mamá la que lleva la economía, inclusive, hasta los mismos chicos expresan, es que yo, algunos dicen, yo no quiero (...) que me mantenga la mujer. (E-Docente-Martina)

Según la percepción docente, y aquí retomo la entrevista a una de las maestras con mayor antigüedad en la telesecundaria Carlos Fuentes, este tipo de constelación de relaciones de género se encuentra con alta frecuencia en el entorno y en las familias de los alumnos que atiende esta escuela:

Aquí se da, como casi es un cuadro continuo. Papá alcohólico y mamá es la que trabaja, y entonces ellos observan esa situación, porque además aparte que el papá es alcohólico, maltrata a la esposa o a los hijos,

20 Bourdieu, 1979.

y entonces solamente es mamá la que trabaja y se ausenta todo el día. Entonces, ven sólo un papá alcohólico, y mamá no está. (E-Docente-Esther)

El tema de género y las situaciones de violencia que se viven en las familias de los alumnos, nos lleva al siguiente aspecto de diversidad que es percibido por los docentes de la telesecundaria, referente a las situaciones emocionales de los niños y jóvenes. Estas situaciones, generadas en las familias, inciden de manera importante en el bienestar de los niños y en sus posibilidades de terminar exitosamente su formación, pero también son relevantes para su futuro.

Luego el grupo anterior que está ahorita en segundo, distribuidos en los tres segundos, me decían los chiquillos, hay un niño que me decía, ‘mh, llega bien tomado’, y a las risas. ‘Llega a pegarle a mi mamá’. Y jaja, y él se reía. Digo, a ver, Lupe, lo estás viendo muy normal. Eso no es normal, es agresión, es violencia intrafamiliar, hijo. No te tienes por qué reír. Sí pero, o sea lo ven normal que tome que pegue y que maltraten a la mujer. (E-Docente-Aurelia)

Se percibe a las niñas como más expuestas a las situaciones de violencia: “Yo luego veo a mis niñas y digo, qué puedo darles, qué puedo traerles, para que estén bien ellas. Las niñas. Sí me preocupan los niños. Pero aquí las niñas son muy marginadas” (E-Docente-Aurelia). Sin embargo, durante el trabajo de campo se evidencia que también existe el maltrato en caso de los varones.

Otro factor relacionado con la cuestión de género, son de las alumnas embarazadas; durante la fase de trabajo de campo de la presente investigación, se presentaron dos casos; una alumna de tercer grado, la otra en primero. Frente a la reacción de los padres de familia preocupados, quienes optaron porque sus respectivas hijas dejaran sus estudios, el director de la telesecundaria abogó por la continuidad de la formación de las jóvenes y apoyó en conjunto con el personal administrativo de la escuela para que pudieran obtener además el apoyo de una beca del gobierno.

Mientras espero a las dos, llega un padre de familia y quiere hablar con Oswaldo (...) le dice a Oswaldo que su niña ya no va a ir a la escuela. Oswaldo dice qué pena, y pregunta si la va a mandar a otra escuela entonces. No, le dice el papá. Oswaldo indaga por la razón de esta decisión. Y poco después alcanzo a escuchar como Oswaldo le dice al señor que hay un programa de becas para estudiantes embarazadas y que tienen otra estudiante en esta situación en este momento. Intenta convencer al padre para que deje que la chica siga estudiando. (Diario-patio)

El director se posiciona al respecto desde los reglamentos de telesecundaria, pero aludiendo a las prácticas escolares que muchas veces son contrarias; comenta que aunque el reglamento prevé que las alumnas embarazadas pueden continuar sus estudios, son expulsadas de algunas escuelas. En estos casos, incide el desconocimiento de los derechos de las alumnas por parte de los padres de familia (Ob-Dirección).

d) La “diversidad emocional” como elemento emergente en el discurso docente

Se relaciona aquí el factor del contexto familiar directamente con un aspecto de la diversidad

emergente en el discurso docente en este contexto concreto, que incluso ha tenido como resultado innovaciones en la práctica docente, como se verá más adelante.

Llama la atención que al nivel discursivo, el aspecto emocional ha llegado a convertirse en un centro de atención para muchos docentes, pues afecta directamente el desempeño escolar de los estudiantes. Planteo aquí el concepto emergente de “diversidad emocional” que retomo de las entrevistas a los docentes del plantel educativo. Se habla de una diversidad “emocional, social, económica, una diversidad completamente diferente” (E-Docente-Petra). Se constata además que “esa diversidad siempre está presente. Las carencias. En todos los sentidos. Y en esa comunidad se junta todo. La parte económica como afectiva, la afectiva la tienen muy, muy lastimada” (E-Docente-Esther).

Este es un tema presente en el discurso de diferentes maestros de la telesecundaria; se retoma con frecuencia la percepción de lo emocional como aspecto característico de la diversidad que se presenta en las aulas:

Eso también tiene que ver con diversidad. La situación familiar que vive cada chico. Y aquí en esta comunidad, hay unas situaciones familiares bien tristes. Bien tristes. Tenemos muchos problemas de violencia intrafamiliar, abuso sexual, también en las muchachas, o en los chicos. Y entonces, pues también sus intereses, pues van variando. Hay chicos que uno dice, este muy bien, cumple con todo, viene bien motivado y - pero también su contexto familiar es más tranquilo. Y tengo gente agresiva, gente desinteresada, gente apática, pero su contexto familiar es muy triste. (E-Docente-Ariadne)

El aspecto emocional es percibido en relación estrecha con la capacidad de aprendizaje, por lo que la atención a estos factores se considera esencial: “Yo creo que si ellos emocionalmente no están bien, no van a aprender” (E-Docente-Aurelia); este factor emocional es percibido como relacionado principalmente con las condiciones del entorno familiar del que provienen los estudiantes, su integración y estabilidad.

e) Diversidad religiosa y la postura de la no discriminación

Un aspecto de la diversidad presente en la telesecundaria que ya se mencionó, es la diversidad de religiones, que es una de las características que de acuerdo a la percepción del directivo define a la escuela como institución. En mi primera visita a la telesecundaria, el director comenta que hay una docente que pertenece a los testigos de Jehová, por lo que los padres de familia que profesan esta religión, también enviaban a sus hijos a la escuela (Diario-patio).

Lo que se procura practicar en la secundaria es una actitud de tolerancia y respeto, lo cual, desde la perspectiva del director, ha contribuido al aumento de la matrícula. “Que en esa escuela hay

más, digamos, tolerancia religiosa (...). Que incluso tenemos niños que vienen aquí por esa tolerancia; que en otras escuela no se los permiten” (E-Director).

Observamos que la cuestión de la religión constituye un factor de frecuente discriminación en los medios sociales en los que se desarrollan los jóvenes, e incluso a nivel institucional. En la telesecundaria, varios maestros profesan un credo distinto al católico; este hecho llega a ser relevante en el marco del trabajo pedagógico, como se verá en el análisis de la práctica.

f) Los “niños problema”²¹ y la diversidad de edades – rezagados, repetidores y expulsados

La telesecundaria Carlos Fuentes no condiciona el acceso escolar a determinados promedios: “Hay escuelas que sólo aceptan a alumnos con 9; aquí con 6.1, y hasta reprobados desde antes”, constata el director (Ob-Dirección). La admisión de alumnos de diferentes niveles académicos constituye un factor de diversidad:

Pues son totalmente megadiversos porque los dos [grupos] tienen sus propios estilos diferentes. En uno, porque su situación es diferente de que son más juguetones, más relajientos. O sea, ellos sienten que como tenemos muchos repetidores, sienten que ya saben, y al saber, se chocan de los temas que se están viendo porque hay algunos que se les facilitan más. Ay, eso ya lo vi. Y ya lo sé. Y en lugar de poner atención, mejor me pongo a jugar o a distraer a los demás. (E-Docente-Martina)

La admisión de alumnos que repiten el grado conlleva también la presencia de una diversidad de edades, como ya se ha mencionado anteriormente. La edad del alumno incide en su integración al grupo tanto como en su comportamiento en el aula: “Hay niños también repetidores, diferencia de edades y niños muy inmaduros y que se dejan llevar por lo que dicen los grandes” (E-Docente-Martina).

Siendo la telesecundaria una modalidad educativa para zonas marginadas, tiene la posibilidad de admitir a niños que salen de los límites de edad que marca la Secretaría de Educación; además, se buscan estrategias para facilitarles el acceso.

Por ejemplo, del chico de 17 años de primero. Según, pudo entrar a la escuela porque tiene labio leporino y aunque no es una incapacidad en su caso, aprovecharon el hecho para poder hacerlo entrar a la escuela a pesar de los límites de edad. (...) [El director] dice que han tenido incluso algún alumno de veinte años en tercero en algún momento. (Ob-Visita estudiantes BENV)

g) Estilos de Aprendizaje – factor de la diversidad en los procesos pedagógicos

21 Expresión tomada de una entrevista a un docente de la telesecundaria: “Con los niños problema yo me llevo” (E-Docente-Sebastián).

Una faceta de la diversidad percibida por los docentes de la telesecundaria Carlos Fuentes se relaciona con los estilos de aprendizaje. Este concepto, por una parte, es planteado por la misma Reforma, en la que se constata que los docentes han de ser “sensibles, en la planeación de las actividades, a diversas formas de aprendizaje, ritmos, ideas, experiencias y diferentes estilos de relación” (SEP/SEB, 2006a, p. 48); por otra, es reforzado por el discurso de dos de las agentes de atención a la diversidad de la escuela, la maestra de USAER y la psicopedagoga, quienes retoman el término también bajo el concepto de tipos de inteligencias.

Nosotros debemos de capacitar al maestro, para echar mano de sus propias estrategias. De sus propias herramientas y poder generar un ambiente en donde se atienda la heterogeneidad que existe. Porque son diferentes, hay estilos de aprendizaje distintos. Entonces, si el maestro crea un aula para todos los estilos de aprendizaje favorece no nada más al niño especial sino a todos. (E-Docente USAER)

Se observa que aunque el concepto de los estilos de aprendizaje o inteligencias es conocido para los docentes; sin embargo, se percibe como limitada la transferencia a la propia práctica.

La diversidad que encuentro en ellos, es por decir algo, también en su forma de aprendizaje. Porque ya todos sabemos, ¿no? Que tenemos chicos que son auditivos, que son visuales, y los que, kinestésicos. Pero a mí, sinceramente, como que siento que todavía falta aún más por hacer por todos ellos. (E-Docente-Ariadne)

h) Diversidad lingüística y cultural – entre integración e invisibilización

Otra faceta de la diversidad presente en el discurso docente es la diversidad lingüística y cultural. En la telesecundaria Carlos Fuentes estudian durante el tiempo de esta investigación dos alumnos con trasfondo migratorio y raíces indígenas, además de un alumno indígena que salió de la escuela sin concluir el grado en el ciclo escolar anterior, pero cuya historia me es relatada por varios docentes.

Se percibe en especial a uno de los estudiantes como renuente frente a las indicaciones docentes cuando recién ingresó a la escuela.

(...) estaba muy rebelde, que no era fácil con él (...) porque al parecer no quería hablar, o quizá no entendía lo que le decían. Además, la rebeldía, que si le decían, ponte zapatos negros, se ponía zapatos blancos, y aunque le insistían porque era parte del uniforme los negros, al otro día el volvía a presentarse con zapatos blancos. (Ob-dirección)

En el discurso de una docente de primer grado se percibe consciencia de las implicaciones de la migración y del cambio del entorno también en términos culturales y lingüísticos. Ella trabajó en el ciclo anterior con el alumno que después dejó la escuela y no volvió a reanudar sus estudios.

Sí, a Beto, traté de, lo ayudé lo más que pude, me lo acerqué, él traía problemas muy fuertes de repente, cambia de identidad, vienen de Oaxaca y llegan a Veracruz con su hermana. Para ellos fue cruel porque

todavía queda un hermanito de él, eran dos hermanos, hablan el náhuatl, no lo quiso hablar nunca aquí, el español le cuesta trabajo hablarlo. (E-Docente-Raquel)

Ella detecta que el joven estudiante “capacidad tenía, era inteligente, llegó a exponerme algo que era tan difícil que Beto hablara, Beto me expuso. Beto se integró haciendo ejercicios. Beto, lo jalaron. Pero él se deprimía” (E-Docente-Raquel). Como razón de su depresión, ella considera su situación de migración y de desarraigo identitario y cultural, según revela su discurso, pues comenta que el alumno y su hermano Jerónimo “se vienen acá, fue todo un cambio. Todo un cambio. De la noche a la mañana pierdes todo. Y de la noche a la mañana tienes que migrar. O sea, era terrible” (E-Docente-Raquel).

Por otra parte, el discurso nos muestra una cierta tendencia a la invisibilización de esta presencia de la diversidad cultural y lingüística en la escuela, que se manifiesta, por ejemplo, en la entrevista al maestro del grupo del que forma parte el alumno Jerónimo y que expresa en relación al estudiante que “el otro muchachito, la verdad, no es que yo traiga algo con él, pero supercerrado. (...) No te da pie a, a entablar una, pues una amistad. La verdad, no” (E-Docente-Rodolfo).

En este sentido, también encontramos ausencias al nivel discursivo porque casi al término de la fase de trabajo de campo de esta investigación, se presenta una situación inesperada relacionada con este aspecto. Muestro un fragmento del diario de campo:

En el camino se habla de los alumnos de [3er grado] y se menciona a Rafael, un chico de baja estatura que ya se quería ir pronto. Y para mi gran sorpresa me dice [el director] que Rafael es zapoteco, que es sobrino de Jerónimo. (...) ¡Tanto tiempo y nunca me mencionaron a Rafael! (Ob-conversación informal-director)

Aquí en el análisis de la práctica habrá que retomar cuáles estrategias se percibieron en la atención de los alumnos presentes y en qué medida estas estrategias obedecieron a impulsos a nivel del centro educativo como institución o dependieron de las iniciativas de docentes por compromiso personal. Menciono aquí de antemano que al concluir el ciclo escolar, ninguno de los dos estudiantes permanecía aún en la telesecundaria. De acuerdo a los docentes interrogados, en un caso por decisión personal del estudiante, y en el otro, por una sanción aplicada a raíz de repetitivos problemas de disciplina. El aspecto de la invisibilización de los estudiantes indígenas en el entorno escolar se profundiza en el análisis de la práctica educativa (cfr. apartado 5.3.2.3).

i) Alumnos con necesidades educativas especiales – la integración de USAER al contexto escolar

Desde hace tres años, la telesecundaria Carlos Fuentes recibe niños con Necesidades educativas especiales. Actualmente, estudian seis alumnos atendidos por USAER en la escuela, ubicados en los tres grados. Constituyen quizá uno de los grupos más fácilmente distinguidos por los actores como “diversos”. En sí, la presencia de los alumnos con NEE, además de las acciones e incidencias de la maestra de USAER que permanentemente atiende sus necesidades en la escuela, constituye un factor importante en términos de la concepción de la telesecundaria como una escuela abierta hacia la diversidad y está presente como elemento alusivo a la diversidad en los discursos de docentes y directivo.

[El director] les da una introducción a los normalistas [visitantes] en el patio y me pongo a escuchar. Habla de la escuela, de sus características. De los seis alumnos NEE que hay, dice que dos en tercero, ambos con discapacidad intelectual, tres en segundo, uno débil visual, otro de discapacidad motriz y uno de discapacidad intelectual. Y una chica en primero. (...) Cuenta que los que van a salir de tercero, son la primera generación de chicos USAER de esta secundaria. Que se maneja la integración de alumnos USAER desde hace tres años. (Ob-Visita estudiantes BENV)

Interesante resulta también la instauración reciente de un nuevo actor intrainstitucional de atención a necesidades específicas de los alumnos, el Departamento Psicopedagógico, cuya atención se relaciona sobre todo con problemáticas de conducta, de aprendizaje y emocionales, como se profundizará más adelante. Al respecto, en el mismo discurso frente a los alumnos normalistas, el director comenta:

(...) también del departamento psicopedagógico, les dice que atiende actualmente a 26 chicos (según yo son 28), y que la maestra responsable tiene una maestría en psicología. Comenta que estos chicos son medio USAER y medio no lo son, y que aunque en la escuela crean que algunos los deberían de aceptar en USAER, no es tan fácil, tienen requisitos y estudios médicos que hay que hacer. Entonces son atendidos por el departamento. (Ob-Visita estudiantes BENV)

Este planteamiento por parte del director de la institución es un punto a discutir más adelante, para lo que se revisará cuidadosamente la concepción que se maneja a nivel discursivo en la escuela respecto al nuevo departamento psicopedagógico y respecto a sus objetivos. Aquí constatamos que hay alumnos percibidos como diferentes por sus características y que reciben una atención especializada.

La atención de niños con NEE, diagnosticados por los servicios de educación especial, ha sido un proceso no fácil para la telesecundaria y sus docentes. Se percibe el reto de la atención al “diferente” y las exigencias pedagógicas que esto plantea para los maestros. Así, un maestro de tercer grado en cuyo grupo se encuentra un niño categorizado como con necesidades educativas especiales expresa que: “con Ignacio es muy diferente, o sea, ahí sí realmente es difícil. Entonces ahorita yo sí me estoy

auxiliando mucho de la maestra de USAER. Quiere que le demos un seguimiento más que de conceptual, por decirlo así, es actitudinal” (E-Docente-Hilario).

En el discurso de varios de los maestros está presente la percepción del compromiso que implica atender a los alumnos con NEE, al mismo tiempo que también se vislumbran siempre las dificultades que presenta la situación para el docente. El mismo docente de tercer grado plantea que para él contar con un alumno con estas características implica “un compromiso fuerte tuyo como docente. Creo que los que requieren de más apoyo son ellos. Y en ese sentido sí me siento muy limitado” (E-Docente-Hilario).

Por otra parte, también hay docentes que expresan su percepción de un estudiante con NEE en el grupo en términos distintos: “Sí es que tienes que hacerlos reflexionar, yo digo que los chavos sí pueden. De que pueden, pueden. Tienen capacidades, sí las tienen. Diferentes, pues. Sí, son diferentes. Pero que tienes que estar duro y dale” (E-Docente-Esther).

A nivel de discurso, destaca la percepción de la diferencia, del compromiso, de la dificultad, pero también, en algunos casos, la necesidad de no mirarlos como ‘menos’ capaces, de no mirarlos con lástima (E-Docente-Esther). En este sentido, también hay quien percibe al estudiante NEE como un integrante más del grupo. Una maestra de tercer grado plantea que en su caso, la atención e integración no representa ningún problema.

Con Jesús no tengo problemas. (...) Y estuvo participando mucho, sí trabaja. Dentro de mi clase. Que sí le tengo que estar diciendo, Jesús, por favor, ya apúrate, o, mijo, ya cállate, o - porque le gusta mucho hablar. Pero de cuestión de trabajos, sí ha estado trabajando. Entonces en ese aspecto, sí es lo que le digo a [la maestra USAER], que le tengo que tomar en cuenta pues también todas sus virtudes. No sus defectos. Entonces, pues yo no tengo queja de Jesús. Y está bien integrado, sus compañeros lo aceptan, inclusive, vente, Jesús, para mi equipo. (E-Docente-Petra)

i) Diversidad como característica humana

Por último, algunos docentes de la telesecundaria también plantean la diversidad como una característica eminentemente humana y siempre presente en la labor educativa, en todo contexto y lugar. Al respecto, una docente especifica que se presenta en las formas de aprender, de relacionarse y en los valores.

La diversidad de los chicos existe en todos los salones y en todos los contextos. Como el beneficio que tenga aun cuando el contexto sea, que tenga los suficientes recursos económicos, aún así hay deficiencias. Y la diversidad se da. ¿Y cómo se da? Se da en la parte personal, se da en la forma de aprender, se da en la forma de relacionarse, ¿sí? Y se da en la forma de valores. Entonces, realmente siempre, adonde tú vayas, hay diversidad. Positiva o deficiente, diría yo, la otra, ¿no? Porque lo negativo - no, no me gusta mucho esa frase - como donde el chico carece de un contexto que favorezca sus valores, que fomente el desarrollo de su personalidad, sus intereses. Donde estimule la capacidad

cognitiva, (...) la otra parte integral de su persona, son sus valores, sentimientos, sus emociones. (E-Docente-Esther)

Aquí habrá, como punto de interés, que anotar y analizar en relación a la práctica la percepción de la diversidad, omnipresente, como deficiencia o como recurso. Respecto a lo “universal” de la diferencia, expresa una docente de primer grado: “Pues sí, y de hecho pues cada quien somos diferentes, ¿no? Somos individuales por ahí, individuos. Sí, cada quien tiene sus señas particulares, sus formas particulares de ser” (E-Docente-Judith). Lo cual nos lleva también a retomar el aspecto de la diversidad del mismo equipo docente.

Constatamos entonces los diferentes matices respecto a esta faceta de la diversidad en la telesecundaria Carlos Fuentes, y se profundizará en el discurso de la práctica, así como en la práctica observada en la escuela en un siguiente punto. A nivel conceptual, presento aquí, antes de profundizar en las dinámicas áulicas, las interpretaciones y reflexiones de los docentes de la telesecundaria alrededor de las nociones de educación intercultural e interculturalidad, significaciones que nos darán luz para comprender, por una parte, cómo a partir de planes y programas y del mismo curso DCADE los docentes se han apropiado o no del concepto en sí, y por otra, cómo inciden y se reflejan estas interpretaciones en la práctica de la atención educativa.

5.3.1.3. Concepciones docentes – la interculturalidad y la educación intercultural en el discurso de los maestros de la telesecundaria

En el marco del análisis de la transferencia y de las resignificaciones del eje transversal intercultural en el contexto y la labor cotidiana de una escuela telesecundaria, también se revisó, desde el discurso docente, cuáles son las concepciones de la interculturalidad y de la educación intercultural de los actores. Esto con el fin de darnos cuenta cómo han incidido programas y planes de la reforma del año 2006 y los contenidos trabajados en el curso DCADE en la comprensión y en las resignificaciones de estas nociones.

Observamos, en los planteamientos de varios docentes en entrevista, que la interculturalidad ha sido un tema con el que han sido confrontados en el ejercicio docente. Una maestra se acuerda:

La acabamos de aprender. (...) es la relación entre dos culturas, la interculturalidad. Cuando existe diversidad de culturas, en este caso, por decir, en este salón. Jerónimo trae una cultura, que es oaxaqueña - Bernardo y el otro chico traen otra cultura porque vienen - aunque es aquí cerquita, pero es otra

escuela²². Entonces aquí en la escuela, tenemos otra. Otra, tipo de, forma de llevar las cosas. Entonces yo siento que ahí entraría la interculturalidad. (E-Docente-Ariadne)

De las definiciones dadas por los docentes, retomaré paulatinamente elementos centrales, para poder conformar una visión de cómo se significa la interculturalidad entre los maestros de la telesecundaria. De esta manera, encontramos aquí el aspecto de “la relación entre dos culturas”, comprendiendo cultura como formas de ser y hacer las cosas, incluso distinta entre localidades.

Otra interpretación nos la presenta una docente de primer grado, quien reflexiona que la interculturalidad se basa en el respeto de la persona, además de relacionarse con la justicia y las desigualdades. En su reflexión hay una fuerte crítica a la situación en términos de justicia en México; encuentra que ésta “no es igual para todos”. Llama la atención la mención del aspecto de género en relación a la cuestión intercultural; observamos aquí la ampliación conceptual a otras diversidades que también se detectaron en el nivel previo, la tendencia a “diversificar” las acepciones de la diversidad cultural relacionada con el concepto de interculturalidad.

La interculturalidad sería, más que nada, respetar a cada uno como individuo. Y que hubiera leyes que fueran exactamente para todos. Porque desde ahí empezamos mal. Porque hablamos y hablamos de esto, y no es justo, hay muchas cosas que no son justas. Porque la justicia no es igual para todos. Decimos que somos iguales. Pero tan sólo en el género, qué preferencias hay por el hombre, y qué discriminación hay hacia las mujeres. O sea desde ahí empezamos. (...) Porque son individuos cada quien diferentes, y no porque tengan sexo diferente, uno va a atender al otro. Hay que apoyarse mutuamente y que seamos justos. (...) y respetar a cada uno como individuo. (...) respetar y tratar de que haya ese equilibrio. (E-Docente-Judith)

En cuestión de la educación intercultural y la equidad, ella plantea que como docentes, “podemos nosotros tratar de ir cambiando la mentalidad. (...) Desde, le digo, desde el género, estamos ahí todos perdidos. Sí porque empezamos nosotros, es que es parte de nuestra cultura” (E-Docente-Judith). Aquí observamos que ella concibe los esquemas de desigualdad como parte de la “mentalidad”, es decir, de los esquemas social y culturalmente transmitidos. Considera importantes “la tolerancia, la comprensión, (...) el cariño que se tiene por los demás. Por todos los seres, lo humano de cada uno. Despertar en el ser humano lo humano” (E-Docente-Judith).

Otra de las docentes explica que la interculturalidad en el contexto escolar se relaciona con la interacción con los estudiantes y con los otros docentes, desde sus diferencias como individuos y tomando conciencia de éstas y su relevancia para la comunicación y el aprendizaje.

22 Estos dos jóvenes cursaron primero y segundo en otra secundaria, reprobaron y entraron este ciclo escolar a la telesecundaria Carlos Fuentes.

El interactuar con todos los jóvenes, hasta con tus mismos compañeros, porque cada quien es diferente, pensamos diferente, y para abordar o tratar temas hay que, ahora sí, cuidar nuestras palabras, el vocabulario, de cómo lo vamos a emplear porque tú puedes percibirlo de una manera pero el otro ya lo percibió de otra manera diferente. Y entonces, todos los compañeros pensamos diferente, igual los jóvenes, y tenemos que ubicarlos en lo que nosotros les vayamos, algún tema que se les vaya a dar, tratar de lograr que aquello lo entiendan a su manera. (E-Docente-Martina)

La docente enfatiza la diferencia como inherente al ser humano. En términos del elemento intercultural en la interacción en el aula, resalta que las diferencias individuales pueden implicar distintas maneras de comprender los temas a tratar. El papel del docente aquí sería de mediador para encaminar al alumno hacia los objetivos de aprendizaje, pero “a su manera”.

Otro de los docentes concibe la interculturalidad como basada en los “mundos” de procedencia y las historias de las personas (E-Docente-Enrique).

Y la interculturalidad, pues es que haya una relación, ¿no? De, bueno, ahorita estamos platicando tú y yo, tú eres de otro país, yo soy de acá, tú tienes otra formación, yo tengo otra, y aquí estamos. Entonces, pues hay una influencia entre todas las culturas que se relacionan, a través de las personas. Hay un constante conocimiento nuevo, puntos de vista nuevos, maneras de pensar distintas. Están en continua interacción. (E-Docente-Enrique)

Este es un acercamiento interesante en el que se refleja que la interculturalidad se concibe como relacionada con las diferencias individuales que parten de contextos de procedencia, en el sentido de los distintos “mundos de vida” (Dietz, 2007). La interculturalidad en sí se refiere nuevamente al establecimiento de una relación e interacción – de ejemplo, sirve mi propia conversación con el maestro Enrique²³. Rescatamos la idea de la construcción de nuevos conocimientos a partir de la interacción de quienes son diferentes entre sí; planteamiento posible de relacionarse con la concepción de la interculturalidad como enriquecimiento que se maneja en la RES 2006.

Otros enfocan su interpretación del concepto más bien a “estar inmerso en una sociedad o en un grupo en el cual hay una serie de enfoques distintos y entre los cuales debe de mediar para llevar una armonía en la relación que se establece” (E-Docente-Hilario). Aquí prevalece la concepción de la interculturalidad como relaciones armónicas y mediación de las diferencias, también en concordancia con elementos de los planteamientos de la RES 2006, y en el fondo, con la concepción introducida al discurso latinoamericano desde las experiencias europeas.

Los posicionamientos son diversos, también encontramos planteamientos marcados por cierta horizontalidad en términos de la educación intercultural, donde la docente considera que “toda la

²³ Lo cual es un elemento a retomar en otro momento, en relación a la presencia de alguien externo de un contexto cultural distinto en el escenario escolar, realizando precisamente este tipo de observaciones y preguntas.

cultura que cada alumno posee, sea transmitida entre ellos mismos, adoptarla o conocerla por lo menos” (E-Docente-Petra). Aquí observamos el énfasis en el respeto hacia las diferencias culturales, donde se toman en cuenta las culturas de los alumnos.

Las mismas culturas de los alumnos, de los padres, de la familia, que se dé a conocer. Y hay muchos que a la mejor la adopten ciertas culturas, hay algunos que definitivamente no, pero la conozcan, y la respeten (...). Respetar las diferentes culturas. Y uno como maestro tiene el deber de dar a conocer las diferentes culturas que hay y relacionarlas con el entorno social del chico. (E-Docente-Petra)

Aquí reconocemos un reposicionamiento de la docente en relación a los alumnos y sus contextos y conocimientos. El maestro como tal debe conocer los trasfondos socioculturales de los estudiantes y también dar a conocer la existencia de una diversidad de culturas, visión que se acerca a los planteamientos del enfoque de la “educación intercultural para todos”. Aquí quizá sea relevante retomar el referente de la trayectoria de la docente, pues trabajó en una comunidad indígena e impartió la materia de Lengua y Cultura Indígena. Su historia como profesionista ha incidido en su concepción de la interculturalidad y en la perspectiva de la validación de los conocimientos de los alumnos. Ella plantea como clave para la interculturalidad en la escuela la aceptación del otro: “Hay diferentes culturas, hay diferentes religiones, todos somos diferentes, entonces es bueno que ellos vayan aceptando ese tipo de situaciones y acostumbrarse a trabajar con diferentes factores, diferentes culturas, diferentes personas” (E-Docente-Petra). Nuevamente, el enfoque es hacia la gama amplia de diversidades que se pueden observar en el entorno escolar y social, a partir de las diferencias individuales.

Otra docente resalta la importancia de que la educación intercultural parta de “cómo son las situación en las comunidades (...) y darles lo que de verdad necesitan. Porque si tal vez no siguen estudiando, mínimo sepan defenderse, (...) sepan hacer un oficio. Yo siento que nos faltaría (...) hacer programas reales para los muchachos” (E-Docente-Aurelia). Como se verá más adelante, hay maestros que perciben un desfase entre los programas de la educación secundaria y la realidad que viven los estudiantes. Desde la perspectiva de la docente entrevistada, la interculturalidad radicaría también en adecuar los programas a las necesidades reales.

Para otros, la interculturalidad sería la coexistencia de diferencias sociales, culturales, religiosas, etc. Se plantea como “una mezcla que se da en un lugar determinado en donde influyen diferentes lugares”, como la escuela de Tlalnelhuayocan es un ejemplo. Esta confluencia de diferencias “influye en el ámbito educativo”, pues coinciden valores, hábitos, pero también proyectos de vida distintos. La maestra constata que los alumnos que estudian en la telesecundaria, no poseen un objetivo

común, por ese mismo hecho (E-Docente-Sabrina).

Un posicionamiento que es central también para comprender la visión institucional que se tiene en la telesecundaria de la interculturalidad, lo representa el director. Su reflexión tiene lugar en distintos niveles; plantea que la interculturalidad implica el respeto total al otro.

La interculturalidad, es convivir bajo un ambiente de total libertad y respeto. Sea quien sea. Es como ver un extraterrestre y darle la bienvenida. Y es, no me importa que seas pobre, seas rico, que seas licenciado, doctor o analfabeta, que seas urbano, rural, que seas chaparro o alto. (...) Yo siento que la interculturalidad la vivimos sin darnos cuenta diariamente. (E-Director)

Su planteamiento va de la mano con su concepción del acceso a la educación que se proporciona en la telesecundaria. El director recalca además que para él, la interculturalidad es convivir sin rechazo; se articula la perspectiva de la convivencia que también se plantea en la RES 2006.

Convivir con gente, que tal vez tenemos mucho, somos seres humanos, pero nuestra formación, nuestra forma de pensar, nuestra forma, nuestras habilidades, nuestras competencias, vamos, son muy diferentes a los míos. Los intereses. Pero somos capaces de estar juntos. Y no rechazarnos. (E-Director)

Aquí se evidencian sus referentes personales, pues ha viajado mucho, con el interés de conocer otras culturas y otros lugares del mundo. Hablando de la segregación de los diferentes, ejemplifica: “yo cuando veo ejemplos que hay en México, o lo vi mucho en Palestina o en Israel” (E-Director). Y observamos otra ejemplificación desde la perspectiva escolar:

Por ejemplo, en Estados Unidos y en España (...) puede haber una clase donde el maestro tenga un alumno que no habla su idioma. Sea de una religión totalmente distinta a la suya, o tu cultura, ¿no? Y tenga costumbres o hábitos totalmente diferentes a los tuyos. ¿Cómo trabajar, cómo convivir con ellos? ¿Cómo poder integrarnos? Tenemos que buscar maneras. (E-Director)

En este sentido, él concibe que el individuo en sí es único con su forma de ser, pero que todas las personas tienen los mismos derechos y pueden unirse con base en lo que tienen en común.

Y tienes derecho a seguir siendo como eres, pero vamos a hacer un club, imagínate, donde tú vengas de otro origen tengas tú otra formación, pero tenemos cosas en común. Y convivimos. Por eso, yo, (...) me molesta mucho los odios étnicos. (E-Director)

En este sentido, se posiciona desde el reconocimiento del otro como con capacidades, conocimientos, hábitos, costumbres y una historia con la misma validez que las propias características (E-Director).

Llama la atención que ningún docente relaciona la educación intercultural y la interculturalidad directamente con la pluralidad de culturas en el territorio mexicano, para ser exactos, con los pueblos originarios como factor para pensar la interculturalidad en el país. Se parte de una visión amplia de la diversidad en la que entran factores como género, religiones, etc. La resignificación del concepto de la interculturalidad ocurre por ende a partir de los referentes directos de los docentes en la práctica

cotidiana, pero también llama la atención que esta visión amplia coincide con los planteamientos de la RES en cuanto al énfasis en las desigualdades que se perciben respecto a las relaciones entre culturas o entre grupos poblacionales diversos; aspecto que también volveremos a encontrar en los libros de texto y sus aproximaciones a la temática de la interculturalidad y la diversidad. También en los materiales del mismo curso de actualización docente DCADE está presente esta referencia a una perspectiva más multicultural y multiversa:

Lo anterior implica darnos cuenta de que la realidad es multicultural desde muchos puntos de vista: cultural, lingüístico, religioso, ideológico, moral, de género, etcétera. Porque si queremos educar para transitar de una sociedad multicultural que permite relaciones asimétricas, a otra donde las personas de diferentes culturas se relacionen en planos de igualdad a partir de sus propias identidades, es necesario combatir el racismo, la xenofobia, el etnocentrismo, el sexismo y los prejuicios, así como favorecer el conocimiento, la comprensión, la valoración y el aprecio entre personas de distintas culturas, además de fortalecer las diversas identidades culturales. (López Sánchez (coord.), 2006a, p.24)

El autor del texto revisado, editado por la misma CGEIB para el nivel de primaria, pero integrado a los materiales del curso de actualización para los docentes del subsistema de Educación Básica, aclara que la integración de la mirada de la diversidad cultural en la educación “puede convertirse en un factor potencialmente educativo al proporcionarnos un mayor abanico de referentes culturales” (López Sánchez (coord.), 2006a, p.24).

Para concluir este apartado en el que busco recuperar una visión de la atención a la diversidad y de la misma resignificación del enfoque intercultural a nivel discursivo, abordo a continuación el aspecto de los obstáculos que perciben los docentes para que la perspectiva de la interculturalidad pueda implementarse de manera exitosa en la práctica educativa en telesecundaria.

5.3.1.4. Obstáculos institucionales para la atención a la diversidad desde la percepción de los docentes

En cuanto a la posibilidad de introducir desde el sistema el enfoque transversal intercultural en la realidad de la telesecundaria, existen múltiples obstáculos de carácter institucional e incluso político, que también inciden en otras dimensiones de la práctica educativa. A continuación se presenta un breve análisis, desde la percepción de los actores, de un panorama más amplio de la educación pública en México, relacionado con las características del sistema educativo y político en general. Para esto, se retoma la dimensión discursiva de los datos recabados en el campo de investigación, y principalmente, la perspectiva del director de la telesecundaria como representante de la institución. Se resalta en este apartado el enfoque de las reformas, de las innovaciones y la calidad educativa, pues es en este marco

en el que nos interesa recuperar cómo se inserta el enfoque intercultural en la realidad escolar.

El director de la telesecundaria plantea al respecto una serie de reflexiones y argumentos alrededor de su práctica de 18 años encabezando el equipo docente de la escuela. Los niveles del discurso pasan por un análisis crítico de las implicaciones del sistema educativo y político y un posicionamiento ideológico personal.

Respecto a las reformas e innovaciones educativas en México, el director observa que los cambios, en el sistema burocrático, se transfieren de manera lenta y contradictoria, desde los discursos a nivel de lo escrito en los documentos de reforma y articulación de planes nacionales de educación, hasta las prácticas del ‘cambio educativo’, pasando por los diferentes niveles institucionales hasta llegar al aula, paso en el que inciden diferentes actores políticos y educativos.

El director de la telesecundaria en este sentido plantea que lo que se enfrenta “son las contradicciones. Estamos trabajando con el constructivismo o en las competencias y todo, pero a nosotros, nuestros cursos, nuestras reuniones siguen siendo tradicionalistas. Incluso conductistas. Nada más vas porque no te pongan falta” (E-Director). Ante la pregunta concreta por la innovación en la educación y sus vías de introducción, el director plantea que “no hay innovación (...) porque aquí queremos seguir manteniendo nuestras costumbres, nuestros hábitos” (E-Director). Aduce que la inercia docente implica adaptarse en el discurso a los cambios educativos, y en la práctica, continuar haciendo lo que siempre se hacía.

Por otra parte, la inercia está presente también en el mismo sistema, pues a pesar de las reformas educativas, no hay un cambio real en las estructuras del aparato burocrático; “¿Cómo las mismas personas hacen cambios, hacen programas nuevos, y son los mismos? (...) Y hay arbitrariedades. Y hay ilegalidades. Dices, no. Primero, cambien, quiten estas personas. A cumplir las leyes. (...) ahora sí [la reforma] va de 'a de veras'” (E-Director). Constata que “Mientras, seguimos en un sistema de que, 'ah, ya, no pasa nada'” (E-Director), donde las cuestiones de fondo no se abordan.

Esta resistencia del mismo sistema que percibe en cuanto a las reformas educativas también se relaciona con otras condiciones básicas persistentes, como por ejemplo, las lagunas de formación con las que llegan los niños a la secundaria y que implican un desfase con lo planteado en las mismas reformas (E-Director), mas no son tomadas en cuenta en la concepción de los programas. El director afirma que quienes conciben las reformas, tienen buenas intenciones; sin embargo, “va bajando, así en cascada. Y ya lo van distorsionando, lo van modificando, lo van tocando. Y el político, no pues, para este programa hay dinero, no, ese dinero lo agarramos para otra cosa” (E-Director).

Observamos que un factor para la inercia que se opone a la implementación de la innovación, también es la corrupción del sistema que es percibida como injusticia e incoherencia por los actores educativos: “el maestro no va a cambiar hasta que no se dé cuenta que cambia el sistema” (E-Director). Aquí parece haber una contradicción insorteable, pues según su perspectiva: “el problema es que ellos dicen que el sistema no va a cambiar si el maestro no cambia. Ellos dicen, no, nosotros queremos seguir igual, queremos ser los mismos. Pero que el maestro sea el que cambie” (E-Director). En este sentido, sería demasiado fácil culpar al sistema, pues se reconoce que “el maestro es cómplice de este sistema. Porque también tiene sus garantías (...) y tiene sus privilegios que teme perder” (E-Director).

Realizar esta revisión de la perspectiva del director de la telesecundaria respecto a las innovaciones educativas y las renovaciones del sistema, se vuelve relevante al llegar al punto de nuestro interés, la percepción de la introducción del enfoque intercultural en la educación. El director plantea que a ello se oponen las contradicciones que implica el contraste entre “todos los valores que vienen en los libros” y la cotidianidad que enfrenta, pues “la realidad es otra. El salario mínimo, sesenta pesos diarios, ¿quién va a vivir con sesenta pesos diarios?” (E-Director). Por lo que los estudiantes al enfrentarse con la realidad, pensarán que “en la escuela no más me engañaron” (E-Director).

Desde su perspectiva, a los valores que se buscan enseñar de acuerdo a los planteamientos del plan de estudios se oponen los valores transmitidos por los medios masivos de comunicación que hacen que los niños estén “muy alineados”, pues “tienen otro tipo de educación” (E-Director).

En cuanto a la diversidad y la interculturalidad, comenta que sí se percibe un cambio en los materiales educativos, pues “hace años no se hablaba en los libros y ahora ya se habla, se escribe y se lee” (E-Director); sin embargo, la visión de las posibilidades reales del cambio es a más largo plazo.

Yo creo que dentro de unos veinte, treinta años más o menos, (...) tienen que venir cambios reales. Tiene que cambiar el sistema judicial, el sistema de impartición de justicia, el sistema médico, el sistema educativo. Incluso si cambia el sistema educativo, el sistema es el mejor, si no cambia el sistema de justicia, si no cambia el sistema de salud, si no cambia, no va a funcionar. Va de la mano lo social, no se puede pensar - porque todos apostamos que cambiando el sistema educativo, va a cambiar el país. (E-Director)

En cuanto a la atención y el respeto hacia la diversidad que se está buscando implementar como política educativa, el director plantea contundentemente su percepción del sistema: “lo que el sistema político quiere es homogeneizar. Quiere que todos nos volvamos urbanos, que todos nos volvamos iguales” (E-Director). En este sentido, opina que el discurso político no es congruente con la realidad, pues “no hay un respeto real al derecho de un pueblo de ser como quiera ser. Porque identificamos que el progreso es mayores ingresos, mejores casas, mejores escuelas, más coches, y también (...) eso no es

la felicidad del pueblo” (E-Director).

En este sentido, la introducción del eje intercultural a la reforma educativa y los materiales didácticos, tiene limitantes significativos en cuanto a sus posibilidades de impactar en la realidad social, pues aunque “de veras es un avance, qué bueno que ya están los libros” (E-Director), prevalecen los desfases, y aunque “aquí podemos hacer las cosas perfectas y muy bien, pero llega y se encuentra que el sistema político, el sistema económico, el sistema de salud, el sistema de impartición de la justicia están de la fregada” (E-Director).

En cuanto a la interculturalidad, el director opina que

Es que aquí puedes tú ser, no me importa tu religión. (...) Entonces para mí eso es, puede estar un indígena. Y no lo voy a segregar, ni me voy a aprovechar de él. Pues tiene los mismos genes (...) igual que yo. Sabes más cosas que yo, yo tal vez sé cosas que tú no sabes, pero tú tienes tu pueblo y estás orgulloso de tu pueblo, de tu cultura y tradición, pero no dices que es la mejor o que vale más que la mía. O tú tienes más derechos que yo por estar antes que yo. La multiculturalidad es dejar a un lado (...) esas cuestiones sociales, es como la religión, como la política, como - incluso a veces la historia. (E-Director)

Esta comprensión de la interculturalidad como el respeto y la tolerancia más allá de factores históricos y políticos, en relación a la perspectiva de transversalidad y decolonización planteada por las voces críticas que se recuperaron por medio de entrevistas al interior de la CGEIB, nos indica cómo las resignificaciones, mediadas por la RES y también por el curso DCADE, implican rearticulaciones importantes para la implementación en el sistema, donde el discurso suaviza de alguna manera la amplitud del planteamiento original del enfoque.

En todo caso, desde la perspectiva crítica desarrollada a lo largo de su propia trayectoria, el director de la telesecundaria nos menciona que las estructuras desiguales son algo que “lo tenemos muy arraigado (...) nos cuesta y nos va a costar que no, todavía discriminamos, segregamos, sin querer queriendo, como decimos” (E-Director). Él plantea que efectivamente “eso tiene que ir también cambiando. Te digo, dentro de veinte o treinta años, (...) va a haber más multiculturalidad que ahora. Eso tiene que existir” (E-Director).

En el discurso de otros de los profesores de la secundaria percibimos igualmente una desilusión respecto a las reformas y sus pretensiones de innovación. Expresa una docente en el marco de una reunión de docentes en la que se abordó el tema de la RIEB 2011 que: “Lo triste es que el modelo del conductismo no funcionó. El modelo 2006 no funcionó, ahora retoman otra vez lo del 90. Hacen una combinación” (Ob-Reunión docente). Las dificultades de las reformas, desde la percepción de la misma docente, se reflejan como algo ya conocido: “Los libros son los mismos, no están actualizados, vienen

muy rezagados. Espérate al otro año, nuevo gobierno, nueva reforma” (Ob-Reunión docente). Desde este punto de vista, las reformas educativas se conciben como recurrentes en México, más relacionados con sucesiones políticas que con un proyecto con continuidad.

En la misma reunión de profesores, otro docente constata que “hay rezago en la base, (...) el reto en primero [primer grado] es rescatar lo que viene de abajo. La lectoescritura, razonar, y no [aprendizaje] mecánico. Primaria viene al último en la reforma, los maestros enseñan de forma tradicional” (Ob-Reunión docente). Aquí se observa la dificultad que se percibe respecto a la reforma del 2006, que introdujo el modelo por competencias antes de que lo hiciera la educación primaria, donde se implementó el enfoque hasta tres años más tarde, en 2009.

Con una visión más amplia del contexto del país, la maestra de segundo grado constata que no se pueden analizar solamente las debilidades y fortalezas hacia adentro de la escuela sin considerar el contexto.

Si la escuela no es sólo eso, el contexto de la escuela. México es el tercer país en hambruna, en salarios bajos, otro poco en esta escuela, la localidad, los problemas sociales que tiene el chico. ¿Por qué estudiar si no voy a resolver el contexto? (Ob-Reunión docente)

También se perciben inconsistencias entre el modelo educativo y la atención requerida del docente hacia los alumnos, con las prácticas de evaluación y los respectivos requerimientos administrativos. En una conversación informal en el marco de la observación en el aula, un docente reflexiona al respecto y aborda el tema de las reformas educativas, las prácticas de evaluación y el seguimiento administrativo; desde su perspectiva, son diseñadas desde ‘el escritorio’, sin tomar en cuenta las necesidades y las características de las realidades educativas del país.

(...) la carga que representa lo que tienen que hacer para la prueba ENLACE; él estuvo el sábado hasta las 8 de la noche trabajando para eso. Que no se puede servir a dos amos, y teniendo que hacer los demás, era fácil que se desatendía a los alumnos, y a él eso le parece que es una cuestión de ética también. Calidad no se lograría de esta manera, pero según su opinión, esto lo hacen personas en México desde el escritorio que no saben de las realidades, de los contextos. (Ob-Conversación informal-docente)

La ineficiencia de los proyectos de cambio educativo y la introducción de innovaciones se ha hecho sentir de diferentes maneras en la escuela, desde la perspectiva del director de la telesecundaria. Respecto a la introducción de programas de modernización, el profesor constata que éstos se anuncian, pero posteriormente no se llegan a implementar, como él ha observado a lo largo de los años en la telesecundaria.

Hace cuatro años, decían que se iba a instalar la enciclomedia en toda la escuela, y se preparó todo para esto, pero nunca llegó, e igual con las demás escuelas. Y hace dos años, iba a llegar un programa

llamado Habilidades digitales para todos, pero tampoco nunca llegó. Por eso ya si les decían que llegaría un programa, ya no lo creen. Que de todas maneras sólo a diez escuelas de las más de cuarenta de la zona les iba a llegar. (Ob-Conversación informal-director)

Hemos revisado hasta aquí las percepciones de los docentes y del directivo de la telesecundaria Carlos Fuentes respecto a las diversidades presentes en el escenario escolar y las posibilidades de su atención que visualizan a partir de su experiencia en la práctica. También presenté un esbozo de cuáles son los significados atribuidos por los docentes a la noción de la interculturalidad y de la educación intercultural; aquí se observa una perspectiva amplia en cuanto a la atención y la interrelación con diferentes expresiones de la diversidad, cultural, social, religiosa, etc., pero no se plasma una significación en relación a los pueblos originarios de México. Y finalmente retomé los planteamientos del director de la telesecundaria para reflexionar sobre las limitaciones que se perciben respecto a las posibilidades de introducir e implementar el enfoque intercultural en el contexto escolar, donde se vislumbran factores relativos a estructuras sociales e institucionales.

A continuación, presento el análisis de la articulación del enfoque intercultural en la práctica educativa. Aquí me baso en observaciones realizadas en las aulas y otros espacios de interacción educativa en la telesecundaria, pero también retomo reflexiones puntuales de los actores respecto a sus percepciones de esta misma práctica educativa.

5.3.2. Práctica áulica – resignificaciones del enfoque intercultural en las interacciones de docentes y alumnos

La articulación del eje transversal intercultural en la práctica áulica de la telesecundaria constituye un aspecto clave para el análisis, tomando en cuenta que es en este espacio, donde podemos observar cuáles son las incidencias del enfoque intercultural en la realidad que viven los actores educativos en el aula. En este capítulo abordaré cuál es la atención que se presta en este contexto a la diversidad y cómo incide en esta atención la perspectiva intercultural. Además, busco establecer un diálogo con los contenidos del currículum de telesecundaria, articulados en las diferentes asignaturas. Analizaré en un primer momento cómo se resignifican en la práctica estos contenidos en relación a ciertas líneas de nuestro interés, para posteriormente profundizar en aspectos didáctico-metodológicos.

5.3.2.1. Las asignaturas, los libros de texto y sus contenidos como medios para la transferencia del enfoque transversal intercultural – resignificaciones en la práctica

Un elemento clave para la práctica educativa de la telesecundaria son los libros de texto, integrados por el libro del maestro y el libro del alumno, los cuales son la principal herramienta de trabajo en la práctica educativa de la telesecundaria y guían los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada asignatura. Como tales, los libros representan un eslabón en las sucesivas resignificaciones del enfoque intercultural, pues articulan la interpretación que se dio al enfoque a partir de los diálogos de la CGEIB con el ILCE, institución al cargo del diseño de los libros correspondientes al plan de estudios del 2006, los cuales se encontraron en uso en la telesecundaria durante la fase de trabajo de campo de esta investigación.

Para poder apreciar la articulación transversal del enfoque intercultural en la práctica, se observaron clases de los tres grados en las diferentes asignaturas que integran el plan de estudios de telesecundaria. Se prestó especial atención a algunas asignaturas en las cuales se reflejaron de manera más explícita temáticas relacionadas con la diversidad y la interculturalidad, como, por ejemplo, en Historia – donde se trabajaron temas relacionados con procesos culturales e identitarios en la historia mexicana – o Formación Cívica y Ética, donde el aspecto de la diversidad se aborda de manera expresa, desde los mismos libros de texto. Nos interesó conocer cómo se resignifican estos contenidos en la práctica áulica, por medio de la interacción entre actores educativos, manejo del grupo y procesos de construcción de conocimiento.

Encontramos en diferentes asignaturas contenidos que hacen referencia a temas relacionados con la diversidad, con las desigualdades y la equidad; entre ellos, las culturas y las identidades juveniles, la diversidad de género, los derechos de la mujer, las variantes lingüísticas del español, pero también temáticas que aluden directamente a la presencia de los pueblos originarios en el territorio mexicano, sus culturas y sus condiciones de vida. A continuación, presento una aproximación a ciertos ejes temáticos de los programas de las asignaturas, reflejados en los libros de texto. Se analizó cómo a través de ellos se resignifica el eje intercultural en la práctica áulica y en las interacciones de docentes y alumnos.

Una materia a la que se prestó especial atención en este contexto, es la de Formación Cívica y Ética (FCE), la cual se imparte en segundo y tercer grado. Es en esta materia donde encontramos una gama amplia de referentes a la diversidad, y respecto a los cuales se analizó de qué manera se relacionan con una perspectiva intercultural. Temas a abordar son aquí, en concreto, la discriminación y la identidad.

a) La discriminación como eje temático de la perspectiva de la convivencia

La discriminación se aborda en el marco de la temática central de la “convivencia”, la cual, como se observó desde el análisis del plan de estudios, es uno de los ejes de interpretación de la interculturalidad en la RES 2006. Analizamos aquí algunos ejemplos del segundo bloque del libro de Formación Cívica y Ética, de segundo grado; el bloque se titula *Los adolescentes y sus contextos de convivencia*, y en él se abordan aspectos desde *Ser adolescente en la actualidad*. En este marco se trabajan desde cuestiones identitarias en un entorno social determinado -abarcando puntos como la reciprocidad, la autoestima y el respeto en las relaciones con los demás- hasta cuestiones de sexualidad y género, atendiendo temas que se reconocen como de interés para la fase de la adolescencia.

En la secuencia 6 del bloque, llamada *Aprendo a respetar las diferencias*, se aborda la diversidad social y cultural, y en específico, el papel de los estereotipos sociales en la convivencia humana. Nuevamente se enfatizan valores como el respeto al diferente, el *trato justo e igualitario en la convivencia*, los procesos de conformación identitaria de los estudiantes y la auto-valoración. Nos interesa aquí específicamente el punto de los estereotipos y la discriminación; el bloque plantea como aprendizajes esperados el saber “responder asertivamente ante la presión de los demás en situaciones probables del entorno próximo” y poder “cuestionar y rechazar comportamientos basados en la exclusión o degradación de la dignidad de los demás” (SEP/ILCE, 2007b, p.5).

Se espera que estos aprendizajes sean aplicados por los adolescentes en su vida cotidiana, tanto

en lo que respecta a las experiencias de presión social para corresponder a determinados modelos, como también para, por su parte, no excluir a los demás con base en estereotipos. Para visualizar cómo se busca lograr tal aprendizaje e incidencia en la vida de los estudiantes, retomo aquí el trabajo realizado por una docente de segundo grado. Se observaron clases impartidas en los tres grupos.

Se abordó el tema de los estereotipos de manera inductiva, a partir del imaginario social, reproducido por los medios de comunicación, de los “hombres” y las “mujeres”, actividad correspondiente a la sesión 54. Los alumnos tienen que recortar imágenes de personas de revistas, pegarlas en hojas blancas y describirlas. Luego se comparte en plenaria lo que los jóvenes observaron en las fotos y cómo las describieron. La docente traza una tabla de dos columnas en el pizarrón, diferenciando las descripciones de hombres y mujeres, y en ella recoge las descripciones.

Lo que se menciona es variado, los hombres artistas son guapos, bronceados, cuadrados, fuertes, atractivos, estéticos, tienen dinero, tienen coche, tienen chavas, tienen bonita apariencia y son modernos. Se habla de un actor, William Lewis, que Ariadne pone de ejemplo y parece que lo conocen los alumnos. Las mujeres son altas, rubias, delgadas, sensuales, buenísimas, tienen chofer, “su gorila”; bonitos ojos, dientes y labios; cabello bonito, a la moda, ojos claros. (Ob-Formación Cívica y Ética-2º)

Posteriormente, se analizan estas descripciones con todo el grupo. La docente cuestiona a los alumnos; la pregunta planteada en el libro es: “La mayoría de las personas que conoces, ¿se parecen a los modelos de las revistas? ¿Cómo son?” (SEP/ILCE, 2007b, p. 120). Los alumnos aportan con evidente diversión nuevas descripciones; se observa la intención de molestar a los compañeros del otro sexo.

Los hombres fondongos, trabajadores, con poco dinero, no se bañan (Andreas aquí se queja, dice: ¡Ah, maestra!). Yola dice que son guapos, Nayeli dice que son vagos. Andreas pregunta a Nayeli, ¿dónde vives tú? Alguien más dice que algunos son gordos. Que son negros, que algunos son enanos. Un alumno dice, como el minimini y me pregunto si se refiere a “[apodo de un alumno]”. Además, se dice que son greñudos, borrachos, con vicios. Las mujeres son gordas, feas, delgadas, chaparas, callejeras (la maestra dice: mejor vagas). Leandro dice que Rolando dice que son infieles. Se maquillan, Jessica dice que son celosas y la maestra le recuerda que hablan de características físicas. Son flojas, tienen el pelo negro y maltratado (lo último dice Andreas). (Ob-Formación Cívica y Ética-2º)

Al diferenciar a las personas comunes de los artistas, los alumnos constatan que “el artista se opera, que los comunes no van al gimnasio, no se visten de lujo, no tienen lana, que los artistas son fresas” (Ob-Formación Cívica y Ética-2º). La docente pregunta cuáles, en contraste con el mundo artístico, son los intereses de las personas comunes que se dedican a actividades laborales; los alumnos aportan que “su felicidad, su familia, su bienestar en la vida” (Ob-Formación Cívica y Ética-2º).

Observamos hasta aquí que la docente sigue las indicaciones del libro, lo cual es la práctica

predominante que se desarrolla en las aulas de la telesecundaria. Sin embargo, cada maestro también aporta algunos elementos desde su creatividad personal. De esta manera, la maestra pregunta a los alumnos qué es más importante en las personas, la envoltura o 'lo de adentro', enseñándoles una paleta de dulce, para lo cual, la alumna Nayeli inmediatamente aporta otra paleta de ejemplo. A la pregunta, los jóvenes responden que lo que les interesa es “lo de adentro, el sabor, es más bueno, los sentimientos, que la bolsa se echa a perder” (Ob-Formación Cívica y Ética-2ndo).

La docente concluye la sesión haciéndoles ver a sus estudiantes que quizá “lo que dijeron sobre las personas comunes, hombres y mujeres, son estereotipos que ellos mismos tienen en sus cabecitas, y que eso lo iban a ver la próxima vez” (Ob-Formación Cívica y Ética-2ndo).

Una pregunta que se me plantea en estas observaciones es si para los alumnos, son significativas estas clases y sus reflexiones. Opina la alumna Nayeli, al ser preguntada si los aprendizajes de la materia los aplica en su vida, que sí aplica muchos, aunque “a veces no nos han tocado algunas experiencias, pero sí, sí las han vivido otros de nuestros compañeros, o cualquier cosa. Pero sí, sí, son muy reales” (E-Alumna2ndo-Nayeli). Explica que trabajar esta materia, que es una de sus favoritas, es “como ver en un libro mi vida, o así, es muy lindo”, y agrega que “esa materia me pone a pensar en muchas cosas. En lo que he hecho y en lo que voy a hacer, o en lo que no he hecho. ¡Y todo!” (E-Alumna2ndo-Nayeli). Aun así, la alumna es confrontada también con otras percepciones de la realidad. Relata que “aunque a veces salgo con esas cosas a mi mamá y dice, pues aquí no estás en la escuela, - es como si para ella, lo de la escuela no tuviera nada que ver con la realidad” (E-Alumna2ndo-Nayeli).

En otra de las clases, el tema es la discriminación y las vivencias propias. Se busca generar la reflexión a partir de la empatía con el otro. En esta clase, la docente abre un espacio para compartir experiencias de discriminación que los mismos alumnos han vivido. Varios relatan sus historias, los demás escuchan con interés. Los estudiantes piden a la maestra, con la que han establecido una relación de confianza, que comparta con ellos vivencias suyas, pues ella lo había prometido en la clase anterior. Accede y les habla de lo que significa para ella pertenecer a un grupo religioso minoritario.

Lo comparte con mucha transparencia y los chicos se quedan todos muy atentos y al parecer incluso identificados con lo que ella cuenta. La maestra retoma historias que vivió en sus propios tiempos escolares, lo cual, creo yo, logra establecer el vínculo con los chicos y sus experiencias. Se posiciona muy claramente, dice que ha aprendido mucho de lo vivido, ser firme en sus convicciones, que no le dé vergüenza. Y agrega que además, ahora hay libertad de culto. (Ob-Formación Cívica y Ética-2ndo)

Dos alumnos, después de compartir la docente, espontáneamente relatan ante todo el grupo que

ellos “entienden esta situación porque ellos también pertenecen a otra religión.” Uno de los alumnos relata que como por su religión no puede tomar alcohol, muchas veces le dicen “el aguafiestas”. Una alumna plantea de manera abierta que ella se cambió de religión, por lo cual también ha vivido experiencias de discriminación, pues “ahora le dicen a ella 'satanás'”. Observamos que en la sesión, “el ambiente que se ha creado de esta forma en el salón es muy personal, respetuoso, cercano” (Ob-Formación Cívica y Ética-2ndo).

La docente dirige la plática hacia la realidad escolar, haciendo referencia a uno de los niños discapacitados que estudia en la escuela; menciona como valor positivo que el niño ha sido bien aceptado. Varios niños conocen al alumno en cuestión desde la primaria y relatan cómo éste entonces fue discriminado, incluso por una maestra.

Un alumno dice que ella [la maestra] le decía a Mauricio que era gordo y le preguntaba si en su casa no le ponían a hacer ejercicio o a lavar sus pantalones. Varios comparten cómo se sintieron discriminados por esta maestra. (Ob-Formación Cívica y Ética-2ndo)

La docente acoge los comentarios de los alumnos y les aconseja que “no hay que hacer a otro lo que no quieres que te hagan a ti, y que la vida es un búmeran”. Además, les insiste en que “antes de discriminar, piensen y se pregunten cómo se sentirían en el lugar del otro, que eso es la empatía” (Ob-Formación Cívica y Ética-2ndo).

En el examen bimestral, diseñado por la docente, se retoma el tema. Además de algunas preguntas abiertas, relacionadas con el tema, les pide elaborar un dibujo que exprese su posicionamiento frente a la discriminación. Para fines de esta investigación, fueron recuperados los dibujos realizados por los alumnos de dos de los grupos de segundo grado. Encontramos plasmado en ellos la cuestión de los estereotipos y cómo los estudiantes interpretan los estereotipos, ciertos esquemas de clasificación del otro, además de reflejar ciertos valores que nos remiten al libro de texto.



Foto 4: Dibujo representando la discriminación de indígenas/mexicanos y la “superioridad” de los norteamericanos.



Foto 5: Dibujo representando la discriminación por ser “fresa”, “emo”, “enanito”, “discapacitado” y por usar rebozo y andar descalzo. Valor de la igualdad.

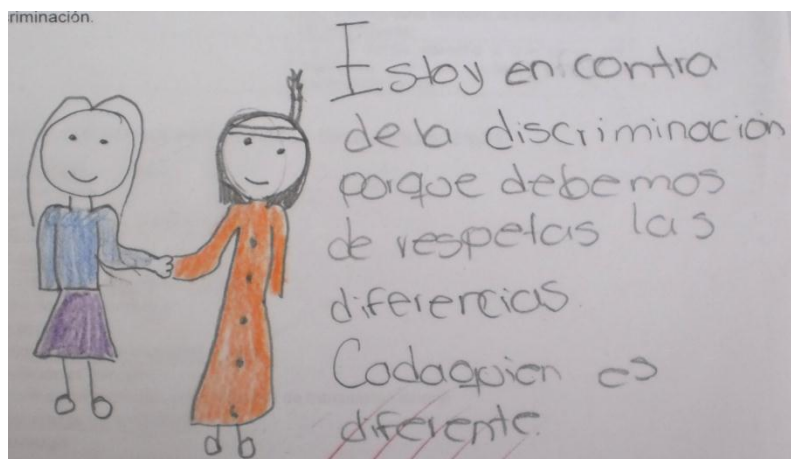


Foto 6: Dibujo representando la discriminación del “diferente”.
Valor del respeto a la diferencia.

Observamos que el tema de los estereotipos y las conductas discriminatorias se hace presente también en otras materias, como, por ejemplo, en ciencias, donde se analizan con los alumnos de primer grado la alimentación y los trastornos alimenticios en el marco del tema del aparato digestivo.

La maestra pregunta cuáles son los problemas alimenticios de la comunidad de los chicos, y responden que anorexia, bulimia, obesidad, enfermedades gastrointestinales y diabetes. La maestra hace énfasis en la importancia de la alimentación justo en la adolescencia, y explica que “en la adolescencia, no confiamos en el cuerpo que tenemos, se dan desequilibrios, desequilibrios emocionales. Se busca copiar estereotipos, estar a la moda, dejamos de comer, o comemos en la calle. (Ob-Ciencias-1ero)

Aquí encontramos lo que se plasma en los libros de texto como transversalidad de los contenidos o ciertos ejes temáticos en las asignaturas de la RES; los mismos libros cuentan con referencias en las orillas de las páginas que remiten a otras asignaturas donde se retoma o donde ya se revisó algo en relación al eje temático en cuestión. Un ejemplo de este tipo de transversalidad podría ser el tema de los derechos, que es tratado en distintas materias; revisamos a continuación.

b) Transversalidad curricular en la práctica educativa - los derechos

Nos interesa, por medio del análisis de la práctica, recuperar también cómo se rearticulan los planteamientos críticos del enfoque intercultural transversal en la cotidianidad escolar en el nivel de telesecundaria y cómo inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Uno de los aspectos relevantes es aquí la cuestión transversal, entendida, desde los planteamientos de la Directora del área de currículum de la CGEIB, como reestructuración del sistema educativo a partir de la transversalización del eje intercultural, para lo cual también es relevante la cuestión a la división de los

conocimientos por disciplinas, en lugar de un enfoque epistemológico más holístico.

En el marco de la RES, se clarifica respecto a los ejes transversales, declarados como tales en el plan de estudios – aquí los temas son educación ambiental; la formación en valores; y la educación sexual y la perspectiva de género – que éstos “están conformados por temas que contribuyen a propiciar una formación crítica, a partir de la cual los alumnos reconozcan los compromisos y las responsabilidades que les atañen con su persona y con la sociedad en que viven” (SEP/SEB, 2006a, p. 20).¹ Aclaro aquí que distingo entre los planteamientos para la transversalidad desde la RES y desde la CGEIB; por una parte, en términos de la comprensión teórica de la transversalidad, y por otra, en cuanto a la interculturalidad en específico. Ésta en la RES forma parte de las orientaciones didácticas, del perfil de egreso, se integra en dos de las competencias para la vida que maneja el plan de estudios, entre otros, por lo que su presencia en diferentes dimensiones del currículum enfatiza su importancia en el modelo de la RES. Sin embargo, no se considera explícitamente como tema transversal, mientras que desde la CGEIB la interculturalización se relaciona directamente con la transversalización del currículum, en los términos críticos que hemos expuesto.

En este marco, se detectaron en la práctica temas que se articulan en las diferentes asignaturas, grados e incluso dimensiones curriculares – considerando el currículum como el proceso que atañe a todo el desarrollo de una propuesta educativa, desde su concepción hasta en su práctica – buscando aportar a los objetivos de formación, y de esta manera se articulan en el plan de estudios. Un tema que a partir de los datos empíricos identifiqué en la práctica educativa es el de los derechos. En el marco de las competencias en que las que se busca formar a los alumnos de secundaria, se especifica que las *competencias para la vida en sociedad* se refieren a “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 paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos” (SEP/SEB, 2006a, p. 12); retomo aquí la mención última entorno a la legalidad y los derechos humanos.

Busco articular a continuación cómo a través de la temática de los derechos, presente en diferentes dimensiones del currículum, cómo se entretajan o no los aspectos relativos al eje transversal intercultural en la práctica escolar, cuáles son los factores que influyen en su articulación y cuáles las percepciones de algunos actores; algunas asignaturas de interés aquí son Formación Cívica y Ética, Español, Historia, pero también el programa de lectura de la biblioteca escolar.

Comienzo, en concreto, por abordar el manejo del tema en dos sesiones de la materia de español de segundo grado, en la Secuencia *Hechos y Derechos*, donde se plantea la práctica social de “analizar

el papel que desempeñan diversos documentos nacionales e internacionales para garantizar los derechos y las obligaciones de los ciudadanos” (SEP/ILCE, 2007f, p.4). En las sesiones que se observan, se abordan los derechos humanos, los derechos del niño y los derechos lingüísticos de los pueblos originarios, en un trabajo por equipo con posteriores exposiciones para la evaluación. Después de la exposición del primer equipo, se desarrolla una pequeña reflexión grupal, impulsada por la docente, en la que los alumnos aportan sus interpretaciones en relación al cumplimiento de los derechos de los niños.

Pasa el equipo 1 enfrente, (...). Presentan los derechos de los niños, resumidos, apoyándose en sus cuadernos. Toca también el tema de la discriminación racial, religiosa, pero solamente la enuncian. Cuando terminan, la maestra hace un comentario de cómo está organizado este documento, por preámbulo y principios.

Y pregunta al grupo: “¿Se cumplen?”

Eric responde que no, que los niños de la calle trabajan.

La maestra dice que hay niños que los ponen a trabajar, que este derecho no se cumple.

Eric agrega que hay niños que no reciben educación.

Antonio comenta que no pueden elegir su religión, y la maestra pregunta quién la elige, y varios responden que los papás.

La maestra reflexiona que si llegan a crecer los niños y no les gusta, y pregunta qué otro derecho no se cumple.

Se comenta del nombre y varios niños dicen que no les gusta su nombre, algunos que sí.

Eric menciona que además hay discriminación. La maestra solamente repite que la hay y pide, sin profundizar, los aplausos para el equipo. (Ob-Español-2ndo)

A otro equipo, le tocó abordar la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Las alumnas presentan los diferentes artículos que engloba la Ley, cuyo documento para este fin revisaron en el libro de texto.

Carmen habla del acceso a una educación bilingüe intercultural y de la obligación de la SEP de fortalecer las lenguas.

La maestra, mientras que el equipo expone, comienza a ordenar cosas en su escritorio, guarda algo en el cajón, saca papeles de una bolsa que trae y los acomoda en una caja de cartón sobre el escritorio. No parece prestar mucha atención a la exposición.

Los niños solos no pasan a expresar alguna reflexión sobre los derechos revisados.

Cuando termina el equipo, la maestra no hace ningún comentario sobre lo expuesto. El grupo aplaude y se pasa al siguiente equipo. (Ob-Español-2ndo)

En el salón en el que se realiza la observación, se encuentra integrado - y presente en la sesión – uno de los dos alumnos indígenas matriculados en la escuela. En la sesión, como observamos, no se realiza ningún análisis respecto a los Derechos Lingüísticos, pues la docente no parece prestar atención a la exposición. Mientras el último equipo expone sobre los Derechos Humanos, la docente sale del salón para atender un asunto administrativo.

Posteriormente, se entrevistó a una de las alumnas integrantes del equipo de los Derechos Lingüísticos, quien constata que esta ley “está interesante porque habla de que no debemos discriminar a las personas que hablan otro tipo de lengua, porque pues ahorita en México están muy escasas estas lenguas. Sí, ya se están perdiendo muchas” (E-Alumna2ndo-Carmen). Ella afirma no conocer a personas que hablen una lengua indígena y reconoce que las prácticas sociales de discriminación han contribuido a la extinción de las lenguas.

Por lo mismo de los grupos sociales que existen, por lo mismo de los grupos sociales pues, van discriminando y hay varias personas que dicen, no pues, es que pues ya la lengua esa ya no se usa, ya no hay que hablarla, y así. Por eso empiezan a hablar el español.
(E-Alumna2ndo-Carmen)

La joven encuentra pertinentes el que se trabaje este tipo de contenidos en la telesecundaria, para de esta manera contribuir a prevenir la discriminación. Y externa que incluso le gustaría aprender una lengua originaria: “Además, pues, no sé por qué dejan de hablar las lenguas, sería bonito hablar más lenguas. De hecho, a mí me gustaría” (E-Alumna2ndo-Carmen).

Observamos aquí que la alumna ha llevado un proceso de reflexión, independiente de lo que se trabajó concretamente en la interacción con la docente en el aula en este momento. Ella misma relata que ya habían abordado el tema de la discriminación en primer grado: “sí vemos mucho, en primero nos tocó ver lo de la discriminación” (E-Alumna2ndo-Carmen), lo cual nos indica un nivel de familiarización previa con temáticas relacionadas. Observamos que temas como la discriminación, las diferencias y la convivencia, tanto como los derechos, cuentan con una presencia a lo largo del proceso escolar en secundaria.

Sin embargo, a pesar de las opiniones positivas que la estudiante muestra hacia la diversidad lingüística, menciona no conocer a ninguna persona hablante de lengua indígena, aun cuando tiene un compañero que pertenece a un pueblo originario. Como ya he planteado, en el caso de este estudiante, y a pesar del discurso de algunos de sus actores, observamos una invisibilización de la presencia de los alumnos indígenas en la escuela y una no revalorización de sus competencias lingüísticas en el aula, a partir de esta misma invisibilización, tanto por parte de la docente como por sus compañeros. Observamos, a pesar de esta tendencia observada, que una docente de otro grupo de segundo grado, a partir de los temas abordados en el aula, reflexiona sobre posibilidad de integrar las competencias lingüísticas del estudiante en la dinámica de la clase. Ella relata en entrevista: “A mí me dijeron, es que fulanito habla. Y yo: 'Ay, estaría interesante que viniera a hablar.' Pero no habla porque todos se burlan

de él. Entonces yo les dije: 'No se burlen. Eso es muy interesante.' Les eché mi sermón” (E-Docente-Eréndira).

A partir de los libros de texto y su utilización en el aula, me pude percatar también del manejo de temáticas relacionadas a la diversidad cultural y lingüística en las materias de Formación Cívica y Ética y Español, donde se aborda el tema de las culturas juveniles en relación a la diversidad cultural, los derechos y la no discriminación. En una clase de español de segundo grado, impartida por un practicante de la Benemérita Escuela Normal de Veracruz, se abordó un texto referente a la cultura del “Mixteco Punk”, artículo tomado de la Jornada y editado para su uso como material escolar en el libro de texto (SEP/ILCE, 2007f, pp. 105-108).

El texto plantea que se trata de una agrupación de “chavos banda” provenientes del estado de Guerrero, quienes “utilizan el rock como forma de manifestación y rebeldía” y “se solidarizan con las causas sociales, promueven derechos y cultura indígena en sus fanzines, y anuncian con carteles un rocanrol por la dignidad del indio” (SEP/ILCE, 2007f, p. 105). Los alumnos leen el texto por turnos y después son guiados en un proceso de reflexión sobre el texto leído. El practicante les pide sus conclusiones y los jóvenes describen lo que les llamó la atención.

Alumno: Son banda.

Alumno: Del rock.

Nayeli: Rebeldes, de pelo largo.

Alumno: Usaban chamarras negras.

Practicante: ¿Qué empezaron a hacer?

Nayeli: Están en contra de la discriminación de los indígenas, hicieron un mural.

Practicante: ¿Con qué propósito?

Alumnos: A los indígenas.

Nayeli: Porque los discriminan.

Practicante: ¿Qué van a hacer? Un mapa conceptual.

(Ob-Español-2ndo)

No se observa un análisis de fondo sobre los contenidos del artículo o una relación con la experiencia y observaciones propias de los alumnos; se implementan las instrucciones del libro respecto a la actividad, que consiste en elaborar un mapa conceptual. Los alumnos elaboran sus mapas de manera individual y posteriormente los revisan en plenaria; el practicante aborda el tema de los conceptos y explica cuáles son algunas estrategias para la elaboración de los mapas, sin abordar la temática del texto trabajado (Ob-Español-2ndo).

Encontramos en la práctica como un fenómeno recurrente el que las temáticas presentes de manera transversal en distintas materias no se abordan en sí, desde sus contenidos y argumentos, sino

que son trabajadas en función de los ejercicios relacionados con la materia, para el desarrollo de determinadas habilidades que forman parte del programa. En los casos que he expuesto aquí, se elaboraron fichas bibliográficas y mapas conceptuales. La significación que los alumnos realizan del contenido como tal, referido a los derechos de determinados grupos sociales, de esta manera depende sobre todo de su propio proceso de comprensión y diálogo con la lectura, ya sea individualmente o en trabajo por equipo.

El tema de los derechos además se retoma en la materia de historia, donde se revisa en segundo grado en relación a los sucesos de la Ilustración. Se abordan los derechos humanos y los derechos de la mujer por medio de textos históricos cuyos extractos se encuentran en el libro de texto, acompañados por preguntas para inducir la reflexión; revisemos el caso de los derechos de la mujer.

Docente: Nayeli, ¿para qué la escribieron?

Nayeli: Para pedirle al rey escuelas gratuitas.

Docente: Para pedirle al rey escuelas gratuitas. ¿Qué más? A ver, ¿Isaías?

Isaías: Para poder hacer valer los derechos de la mujer.

Docente: Ah, bien. ¿Rolando?

Rolando: Para la educación de las mujeres.

Docente: Para la educación de las mujeres. Entonces, vean dónde empieza, se empieza a hablar o a pelear por los derechos de las mujeres, es durante la revolución francesa, ¿sale? Y eso nos tiene que interesar a nosotras, chicas, porque acuérdense que nosotras no teníamos ni voz ni voto. Ahora sí, calladitas nos veíamos más bonitas. Y es durante la revolución francesa que las mujeres empiezan, ¿sale?

(Ob-Transcripción-Historia-2ndo)

Son las mismas preguntas que presenta el libro de texto las que orientan el proceso de la clase; la maestra se guía por ellas y propicia la participación de los alumnos para responder:

Docente: De acuerdo a este primer párrafo, ¿qué papel desempeñaba la mujer? ¿Qué papel? Ahí lo dice, en esos cuatro rengloncitos. Qué papel tenían las mujeres.

Alumna: ¿Ignoradas, el olvido y el desprecio?

Docente: Así es. Estábamos ignoradas, en el olvido y el desprecio, o sea, las mujeres no teníamos la capacidad para opinar, para estar en cuestiones del gobierno, ni para trabajar, etc., etc., etc. Bien. Dinara, (lee pregunta del libro), ¿las mujeres tenían permitido el acceso al conocimiento, si o no y por qué?

Dinara: No.

Docente: ¿Por qué?

Dinara: Porque en esos tiempos, nada más se consideraba al hombre como... como...

Alumno: Es el superior.

Dinara: Ajá, él sí podía estudiar y a la mujer no la...

Docente: ¿Qué creen que les enseñaban a las mujeres en aquella época?

Nayeli: Hacer de comer.

Docente: Hacer de comer, ¿qué más?

Varios alumnos hablan al mismo tiempo.

Docente: A cuidar a los hijos.

(Ob-Transcripción Historia 2ndo)

La docente hace luego una comparación breve con los tiempos actuales, comentando que en el presente, las mujeres no saben ya bordar; un alumno la cuestiona.

Alumno: ¿Usted no sabe?

Docente: No sé, ¿tú crees? Soy muy moderna.

Alumno: ¿Sabe coser?

Docente: No, tampoco.

Alumno: ¿Qué sabe hacer?

Risas.

Docente (se ríe): En la casa... bueno...

Nayeli: ¿Tiene chacha?

Alumno: ¡No se dice chacha!

Docente: No, yo soy la chacha, después de las dos de la tarde, yo soy la chacha de mi casa.

(Ob-Transcripción Historia 2do)

Poco después, se pasa al siguiente tema, relacionado con la revolución industrial. No se ahonda en un cuestionamiento acerca del cumplimiento de los derechos de la mujer en los tiempos actuales o acerca de la experiencia de los mismos estudiantes.

Por medio de la biblioteca escolar, incide un programa nacional de promoción de la lectura en las actividades de la telesecundaria. En la escuela, bajo la dirección de la supervisión, se ha formado un comité de lectura que tiene que atender un programa mensual que les es enviado cada ciclo escolar. Es un programa temático el cual plantea productos que entregar, para dar evidencia del trabajo realizado con los alumnos. Para el mes de diciembre, el tema fue el de los Derechos Humanos y la actividad consistió en elaborar grafitis. Se percibe que en parte, la elaboración de estos productos también representa una obligación y una carga más en el plan de trabajo para los docentes: “El director dice que sabe que hay mucho trabajo. Pero que es obligatorio hacer el trabajo de Derechos Humanos para presentar los informes. Se va a hacer un grafiti para eso” (Ob-Reunión docentes). Los grafitis son elaborados por los alumnos y expuestos en la escuela, bajo la coordinación del comité de lectura.



Foto 7: Cartel del grafiti de los Derechos Humanos

Encontramos, por ende, que el tema de los derechos se encuentra presente en diferentes materias y programas que se llevan en la escuela. Se relaciona a estos derechos con diferentes grupos poblacionales que se ven afectados por conductas sociales discriminatorias, como son los jóvenes, los indígenas, las mujeres, entre otros, y en este sentido, se hace referencia a la diversidad presente en la sociedad, como por ejemplo, la lingüística y la cultural, en términos también de las culturas juveniles y sus expresiones.

Este énfasis en cuestión de los derechos no únicamente se percibe en relación a los contenidos, sino que también permea la práctica a través de las normatividades a las cuales están sujetos los docentes. De esta manera, se llega a articular el aspecto de los derechos en repetidas ocasiones en los discursos docentes, sobre todo en relación a la disciplina; se percibe que, ahora que se reconocen formalmente los derechos de los alumnos, se dificulta más la regulación del comportamiento de los adolescentes, pues ya no es posible que el docente les aplique algún castigo. El siguiente caso me fue relatado por el director de la telesecundaria en una plática informal:

Los tiempos han cambiado; el otro día, la maestra Raquel congeló a un alumno, es decir, que nadie le hablara, que el director habló con ella que esto ya no se hace, que ahora somos más sensibles a cómo es el trato, tanto con alumnos como con los mismos maestros, es por lo de los derechos humanos y todo; antes era diferente, sí se podía, ahora ya no se pueden admitir malos tratos. Le dijo a Raquel que él entiende que ella estuvo molesta pero que esto ya no se puede. Que hay escuelas donde aun así funciona, también entre director y maestros, pero en esta escuela no porque la gente sí es sensible a, y se quejan. (Ob-Conversación informal-Dirección)

Con mirada hacia la cuestión de la transversalidad, se observa que esta modificación en la práctica de las interrelaciones entre maestros y alumnos implica una dimensión de incidencia del tema de los derechos que va más allá del abordaje temático en el entorno áulico. Se reposicionan alumnos y docentes a partir del reconocimiento de los derechos del alumno, lo cual restringe las prácticas

disciplinarias comunes en tiempos anteriores, aún no lejanos. Esta cuestión puede representar para algunos maestros con mayor antigüedad en el ejercicio docente (en el caso de la docente Raquel, más de veinte años), un cambio no fácil de asimilar y al que deben ajustar sus acciones ante determinadas situaciones áulicas.

c) El imaginario del Otro – ¿reconstrucciones o reproducciones?

Otro aspecto que emergió durante el trabajo de campo en relación a la resignificación del enfoque intercultural en el entorno escolar se refiere a la construcción de la imagen del otro, a partir de los materiales, específicamente, los libros de texto, pero también por medio de la interpretación de éstos por el docente y su intervención en la interacción áulica. Considero, apoyándome también en la postura de la CGEIB, que el imaginario social construido o incluso reproducido en el aula es un aspecto importante para poder analizar cómo se articula el enfoque intercultural en la práctica educativa.

Las materias en las que se observaron elementos relevantes son Historia y Formación Cívica y Ética, específicamente. En este caso, me apoyo en observaciones realizadas en las aulas de segundo y en tercer grado. En Formación Cívica y Ética, nuevamente a partir de una actividad del libro de texto, los alumnos tienen que comentar qué sentimientos les provoca observar las imágenes de personas con determinadas características. Se desarrollan los siguientes diálogos:

Docente: (lee) Toma en cuenta los sentimientos que te provocan y responde con honestidad y confianza. ¿Sale? Entonces, nadie se va a burlar. A la mejor algún comentario nos causa risa pero no es lo mismo, de que nos vamos a reír, a burlarnos, ¿sale? Entonces, a ver, ¿con quién empezamos?

Alumnos piden la palabra.

Docente: Lucas, la primera imagen. Qué piensas al verla.

Lucas: Que la mujer de color [de blusa] blanca que le está expresando la confianza a decirle cosas a la otra mujer.

Docente: Ok. ¿Y te provoca algún sentimiento?

Lucas: Mh, alegría al ver que puede confiar en otras personas de acuerdo y.... porque sí, por un problema familiar, puede ser ahí.

Docente: Bien. Leandro, usted, ¿en la primera imagen?

Leandro: Que eran dos señoras que hay mucha amistad.

Docente: Que hay mucha amistad. Ok. ¿Pero cómo son esas dos?

Alumnos: Yo, yo, yo.

Docente: A ver, Artemio.

Artemio: Que son discriminadas por la sociedad humana pero son mejores personas que las cuales discriminan.

Leandro: Las discriminan porque visten de otra manera y que son...

Docente: ¿Como que son qué?

Leandro: Indi...

Coro: Indígenas.

Docente: Indígenas. Dice Artemio, son discriminados por las demás personas, ¿no? Este, bueno, ¿quién

más?, ¿quién anotó algo de esta imagen?

Alumno: La primera.

Docente: Ajá, de la primera. A ver, Andreas, ¿usted qué puso?

Andreas: Eh, yo puse que son muy felices y de ser de ese origen. Y que no les importa lo que las demás personas digan de ellas. Se sienten felices por como son.

Artemio: Orgullosas.

Docente: Ah, muy bien. Entonces, Artemio dice que ellas se sienten felices y orgullosas, ¿no? De ser, y no les importan los demás. Ok. Muy bien. Ahora nos pasamos a la siguiente imagen.

(Ob-Transcripción-Formación Cívica y Ética-2ndo)

Es interesante observar cómo los alumnos no comienzan por lo que para la docente sería la descripción más evidente, el origen étnico de las personas representadas en la fotografía. Observan más bien las características de la relación que existe entre las dos mujeres, sus expresiones y gestos. La maestra dirige la participación para llegar al punto de la “diferencia” representada en la foto, que es el “ser indígenas”. Los alumnos reflexionan, por una parte, sobre la discriminación que relacionan con esta característica, y por otra parte, expresan una valoración positiva de esta diferencia de origen étnico-cultural.

En otro de los grupos de segundo, los comentarios nuevamente giran alrededor de la cuestión de la discriminación y del orgullo; también aquí los alumnos expresan posicionamientos positivos; así, la alumna Carmen constata: “Me admira porque tienen sus costumbres y su cultura. Están defendiendo su cultura aunque muchos los discriminan.” Y una compañera agrega: “Son personas y su cultura, siento respeto” (Ob-Formación Cívica y Ética-2ndo). Los alumnos del grupo abordan el aspecto de los estereotipos que se han generado respecto a las personas pertenecientes a las culturas originarias:

Eric: Los discriminan por su lengua.

Alumno: Indios, nacos.

Bernardo: Burlándonos.

Docente: A otros compañeros les decimos, ay, eres bien indio. Y es como el peor insulto.

(los chicos afirman que se sentirían muy insultados)

Bernardo: Analfabeto.

Docente: No, decimos: analfaburro. Discriminamos a las lenguas nativas, el tarahumara, el totonaco.

(Ob-Formación Cívica y Ética-2ndo)

En este contexto, observamos en el tercero de los grupos de segundo año, donde en distintas ocasiones se observa la creación de un clima de confianza en el aula, cómo la conversación grupal sobre las imágenes también lleva a algunos alumnos a hablar de sus propias experiencias, e incluso sus propias identidades.

Docente: Y como dice Carina, sentirse orgullosos, ¿no? Porque muchas veces nosotros...

Pamela: ¡Se avergüenzan!

Docente: Así es, nos avergonzamos. Si alguien tuviera alguna conexión con algún indígena, muchas veces nos da pena en lugar de sentir orgullo, ¿no?

Alumna: A mí me gusta (...) me enseñaron cosas bonitas, me enseñaron a hablar. Como *tlaxcamate*, es gracias...

Alumno repite: *Tlaxcamate*.

Docente: Bien triste. Además... (hablan todos revueltos)

Elías: Mi abuelo murió, mes y medio, algo así, pero - o un mes, me hablaba en náhuatl [dice que no lo entendía] Mi abuela me lo traducía.

Docente: Así es, pero si no lo entendías, porque no te enseñaron.

Elías: Mi papá sí sabe, más o menos también.

Docente: Y hay gente que habla los dos idiomas, el indígena y con el español. Y algunos son muy, se enorgullecen de eso, y a otros les da pena.

(Ob-Transcripción -Formación Cívica y Ética-2º)

En la siguiente imagen a analizar se observa otra situación de la presencia de la “diferencia”, relacionada con el enfoque de la diversidad en su concepción más amplia, presente en los contenidos de los libros de texto; la maestra invita a los alumnos a describir lo que observan.

Docente: A ver, Artemio.

Artemio: Que se sienten muy mal por tener la - esa enfermedad.

Alumnos: No, no...

Alumno: ... porque me dio miedo...

Alumno: ¡Noo!

Docente: Bueno, a ver, vamos a dejarlo así, a ver, escuchamos a los demás, Andreas, Humberto, y acá Dinara, a ver.

Andreas: Yo le puse que a él no le importa su incapacidad; él demuestra que puede lograr lo que sea.

Docente: Ok, a ver, Humberto.

Humberto: Yo, me da ánimo porque cómo un hombre que tiene una discapacidad hace todo lo que quiere y nosotros que tenemos lo que tenemos, no lo queremos hacer.

Docente: A ver, miren qué bonito, a ver, otra vez, Humberto, vuélvelo a repetir, qué bonito, a ver, escuchamos a Humberto.

Humberto: (repite)

Docente: Ok, muy bien, ¿Dinara?

Dinara: Admiración, motivación, esperanza de vida.

Docente: Así es. Ahora, bueno, ustedes saben, las personas que tienen esta enfermedad, pueden salir adelante, incluso luchando contra su propia naturaleza porque a veces su naturaleza de ellos es ser un poquito agresivos, ¿no? Entonces qué padre que él está ahí, como haciendo ejercicio, ¿no? Está como haciendo ejercicio.

Alumnos: Compite...

Docente: Ajá, como a competir, exacto. Que es un competidor. Entonces, tal como dijo Humberto, él, a pesar de todas, algunas situaciones que se le presentan, verdad, por su enfermedad, él sale adelante, muy bien. De ahí, lo siguiente, la siguiente imagen.

(Ob-Transcripción-Formación Cívica y Ética-2º)

Encontramos aquí la identificación de una discapacidad – la persona de la imagen parece tener el Síndrome Down – como enfermedad, por parte de un alumno y de la misma docente. Aquí es interesante tomar en cuenta que en este salón se encuentran presentes dos alumnos con discapacidad:

un niño en silla de rueda y un niño con debilidad visual. La docente, al analizar la foto, constata que “las personas que tienen esta enfermedad, pueden salir adelante, incluso luchando contra su propia naturaleza porque a veces su naturaleza de ellos es ser un poquito agresivos.” (Ob-Transcripción-Formación Cívica y Ética-2º). Los niños nuevamente relacionan ideas positivas con la situación que se les presenta en la foto: una persona discapacitada que compite en eventos deportivos, como alguien que puede verse como ejemplo. La construcción de la diferencia aquí es cuestionada por los alumnos, pero sólo se analiza de manera parcial. Una persona discapacitada puede sobresalir y realizarse como persona, es uno de los mensajes. Por otra parte, se relaciona la discapacidad con la enfermedad y con la naturaleza “agresiva” y la necesidad de sobreponerse a la misma.

Otra de las imágenes representa jóvenes “emos” y “darketos”. Los alumnos aportan lo que ellos saben sobre estas culturas juveniles y los sentimientos que éstas les generan. No se llega a un análisis crítico de los sentimientos del “miedo” y del “mal aspecto” que se percibe de los darketos y no se deconstruyen estas ideas iniciales en el transcurso de la conversación áulica.

Docente: Ahora, los siguientes, ¿qué son?

Alumnos: ¡Son los darketos!

Docente: Son darketos. Igual, qué sentimos cuando vemos los darketos.

Alumno: ¡Miedo! Esos sí son... (hablan revueltos, no se entiende)

Docente: A ver, es que, ya... no escucho, a ver, escucho a Rolando, a Andreas y a Artemio. ¿Qué sienten cuando ven a los darketos?

Rolando: A mí me dan miedo. Traen una muerte, y así...

Docente: Ajá. Andreas, ¿tú qué sientes?

Andreas: Yo miedo porque luego van así bien...

Docente: ¿Artemio?

Artemio: Igual, miedo. Y se ven muy mal, de la cara también. ¡Tienen los ojos rojos!

Hablan revueltos.

Docente: Y luego los colores así del pelo, yo también...

Alumno: Llevan muchas cadenas.

Alumno: Y se ven muy mal, ¿no?

Docente: Sí, muy, este, no, y las botas. La verdad,... llaman mucho la atención.

Alumno: ¡Sus gabardinas!

Docente: Y las gabardinas. Y por la película esa de 'Inframundo', ¿no?

Alumno: ¡Sí!

Docente: Bueno, bien, ¿quién me lee el siguiente párrafo?

(Transcripción-Ob-Formación Cívica y Ética-2º)

El ejercicio de la observación de las imágenes es la actividad introductoria de la secuencia 6, “Aprendo a respetar las diferencias”. El libro del maestro plantea con cuáles otras asignaturas se puede relacionar el apartado, como por ejemplo, con historia. La actividad de la descripción de las imágenes es de carácter exploratorio, en cuanto a los sentimientos que genera enfrentarse con diferencias. No

observamos en el libro del maestro orientaciones de cómo encauzar las reflexiones; depende de la experiencia y formación individual cómo se articulan los diálogos generados en el aula y en qué medida se cuestionan los estereotipos que en ellos se reflejan, lo cual requiere que el docente desarrolle la capacidad de revisar el discurso propio en relación a lo que sería el objetivo del análisis de dichas imágenes.

d) Construcción identitaria desde la historia - transversalidades

Las clases de historia ofrecen otro espacio para abordar el tema de las identidades, retomando aquí específicamente la historia de México, la colonización y prácticas de poder que caracterizan la conformación de las identidades nacionales. Los planteamientos críticos del enfoque intercultural que he abordado previamente proponen la deconstrucción de los procesos colonizadores desde el análisis histórico y replanteamiento del significado que se ha dado a estos procesos también por medio de la educación como vía para la “unidad nacional”, es decir, con función homogeneizadora en relación a la pluralidad cultural y lingüística del país, y específicamente en relación a los pueblos originarios. Busqué revisar algunas clases de la asignatura retomando este enfoque para el análisis de la interacción áulica, pero también de los planteamientos de los mismos libros de texto. El plan de estudios plantea para la asignatura de Historia como objetivos que los alumnos:

- Identifiquen las acciones que grupos e individuos desempeñan en la conformación de las sociedades, reconozcan que sus acciones inciden en su presente y futuro, y valoren la importancia de una convivencia democrática e intercultural.
- Reconozcan los aportes de los pueblos al patrimonio cultural y comprendan el origen y desarrollo de aquellos rasgos que nos identifican como una nación multicultural. (SEP/SEB, 2006a, p.37)

Este mismo planteamiento nos sugiere la idea de las contribuciones de diferentes culturas a una sola cultura nacional, como una suma de diferencias; la mención de los aportes de los pueblos al patrimonio cultural nos remite a un legado del pasado. Veremos los niveles de criticidad en los análisis que a partir de los contenidos de la asignatura se genera en el aula.

Presento aquí algunos extractos de los registros de observación realizados en un aula de tercer grado, en diferentes momentos del curso. En uno de los grupos se observó el abordaje de la temática del “mundo novohispano”; los primeros tiempos de la colonización de México. El libro de texto plantea para la sesión número 26 que “durante el segundo siglo de historia novohispana, los procesos de aculturación y mestizaje se consolidaron y generaron un conjunto de manifestaciones culturales que dieron rasgos propios a esta sociedad” (SEP/ILCE, 2007g, p. 106).

En la sesión observada, el docente pidió a los alumnos elaborar un biombo como trabajo integrador y de esta manera sería un producto para la evaluación de los estudiantes. En cierto momento, el docente abre un espacio para que los alumnos terminen este trabajo; la actividad es tomada del libro de texto, donde se plantea con los siguientes fines:

Algunos de los elementos de la identidad de los novohispanos, aún forman parte de nuestra identidad nacional y son parte de nuestro patrimonio cultural.

A partir de lo que anotaron en la lectura de imagen, el video y el análisis del texto, comenten cuáles son estos elementos y definan qué incorporar a su biombo.

Redacten un párrafo sobre los símbolos de identidad de los novohispanos y su permanencia en el presente. (SEP/ILCE, 2007g, p. 116)

Para el docente, el libro del maestro cuenta con la siguiente información adicional: “La lección que hagan sus alumnos le permitirá conocer su criterio y lo que actualmente ellos identifican como parte de su identidad” (SEP/ILCE, 2007g, p. 148). Vemos aquí cómo desde la asignatura los procesos históricos son relacionados con identidad de los jóvenes como parte de la nación mexicana; en específico se aborda la conformación de la identidad nacional a partir de las relaciones entre los habitantes originarios y los invasores españoles. En la interacción áulica, es interesante observar cómo los jóvenes y el docente interactúan entorno a la tarea de representar los elementos que conforman la identidad mexicana desde los procesos históricos.

Pregunto de dónde provienen los recortes de los biombos y me dice que de libros de primaria. Los recortes son similares en los biombos [de los diferentes alumnos] que alcanzo a ver. En la parte del mundo indígena, vienen las pirámides, y algunos dibujos de personas escasamente vestidas y morenas, supuestamente indígenas. (Ob-Historia-3ero)

Las concepciones que se manejan en el aula en relación a los orígenes de la identidad nacional se articulan en las conversaciones entre estudiantes y docente cuando éstos le piden sugerencias acerca de sus avances y sus dudas:

[El docente] me enseña dos biombos. Vienen diferentes temas, entre ellos, también “El mundo indígena” y “Sociedad y Cultura”. Revisa un biombo y dice a la alumna: “Del mundo indígena, vienen sus templos, está bien. En sociedad y cultura puedes poner las danzas.” (Ob-Historia-3ero)

A otro alumno, el docente le aconseja sobre una imagen para el biombo, explicándole: “No, esto es tecnología; en identidad tienes que poner danzas, tradiciones” (Ob-Historia-3ero). Para ayudar al estudiante, el maestro revisa el libro de texto donde encuentra la foto de un indígena wixárika en traje tradicional; el alumno explica que es una foto de las danzas, y el docente confirma: “Sí, es identidad” (Ob-Historia-3ero).

Destacan aquí los elementos de los templos, las tradiciones, los trajes tradicionales y las danzas

a partir de los cuales son caracterizadas las culturas indígenas y sus aportaciones a la identidad nacional. El docente reafirma esta visión a través de su interpretación del objetivo de trabajar tales temáticas en el aula; observamos cómo, dirigiéndose al grupo, explica que los contenidos revisados en las últimas semanas se relacionan con comprender por qué se siguen practicando las tradiciones, el día de muertos, las danzas; afirma que esto es algo que “se ha venido cimentando, generación tras generación. El significado de nuestra historia, de nuestra raza” (Ob-Historia-3ero).

Aquí se identifican las tradiciones visibles, la vestimenta y las danzas, como elementos representativos de las identidades indígenas; constituyen emblemas de contraste con base en los cuales el docente reproduce de manera inconsciente marcadores étnicos (Jiménez Naranjo, 2012, p.4); las tradiciones se significan como características que definen la identidad indígena y lo que los pueblos originarios aportan a la nación. En entrevista, el docente constata que

Nosotros, como mexicanos, sabemos que nuestra esencia es de culturas que, de alguna manera, aun cuando quizá había diferencias, pero finalmente estaban unidas, ¿no? Si tú quieres, bajo un poder. En ese tiempo, pues, los aztecas, ¿no? Que gobernaban todo el, - la república mexicana y que sometían a esas culturas, pero bueno, finalmente, sí había una, pues una interculturalidad ahí, ¿no? Presente ahí. (...) Y yo creo que eso es bien bien importante, irlo conservando, generación tras generación, y que creo eso también ha sido una de las cosas que, que como maestros, también debemos ir preservando, ¿no? En nuestros alumnos. (...) Y no, no denigrarnos, por el hecho de que venimos de culturas, ¿no? Que de alguna manera, pues, a lo mejor no tenían una tecnología avanzada, o cosas así, de este tipo, pero que sin embargo, tuvieron una gran presencia. Una gran presencia. Y que de alguna manera, pues también nos legaron muchas, muchas cosas. Que nos definen, ¿no? Quiénes somos. Y adónde vamos. (E-Docente-Enrique)

El docente concibe, y transmite en sus clases, en concordancia con los planteamientos del libro de texto de Historia II, cómo la identidad mexicana también es basada en las culturas originarias prehispánicas. Resalto aquí el enraizamiento de dicha concepción identitaria en el pasado. El docente enfatiza que no habría que “denigrarnos por el hecho de que venimos de culturas”, expresión que conlleva una connotación negativa respecto a los pueblos originarios, la cual corresponde a estereotipos que pueden reproducirse incluso en un discurso que busca ser “intercultural”, como observamos aquí. Por medio del uso de los emblemas de contraste, además se tiende a esencializar la concepción de la identidad del que es diferente - y con ello la diferencia como tal – además de que es lo que en el aula se reproduce en un supuesto diálogo con las culturas originarias: “pertenecientes al pasado”, “representadas por danzas y pirámides”, “pre-tecnológicos”. La localización de la conformación de la identidad mexicana en el pasado además tiende a reproducir la idea de una actual homogeneidad cultural. El libro del docente define en relación a los aprendizajes esperados de la sesión que

la intención de esta sesión es que los alumnos reflexionen y reconozcan la importancia del legado histórico que los pueblos indígenas del periodo prehispánico y los novohispanos dejaron y cómo dicho legado constituye la base de nuestra identidad como mexicanos. De lo que se trata es que los alumnos reconozcan que el espacio, las relaciones, la vida cotidiana y todo lo que conforma su presente, tiene una historia y que es a partir de ella que nos definimos como individuos sociales y como parte de una nación. (SEP/ILCE, 2008a, p. 165)

Busqué conocer cómo otros docentes enfocan temáticas relacionadas en la asignatura de historia; en tercer grado, se observó en específico la interacción áulica en sesiones en las que se trabajó el tema de la consolidación de la colonia en el siglo XVIII. También aquí el docente se guía por las sesiones estructuradas en los mismos libros de texto; retomo aquí la sesión 34 del libro, titulada “Y se hizo prosperidad” (SEP/ILCE, 2008a, p. 170); en ella, se abordan los tiempos de la colonia y del auge económico que en ellos se presentó. Observamos aquí la sesión en otro de los grupos de tercer grado. El docente expone acerca del sistema laboral en la colonia, y en específico, la situación laboral de los indígenas en las haciendas y el funcionamiento de las tiendas de raya.

Hilario: No hay que olvidar cómo se controlaba a los indígenas. Las tiendas de raya, es un esq... En el siglo 18, se retomó en el porfiriato. Para el control de la población. Darío, ¿cuánto quieres de frijol, maíz? (cuenta un ejemplo de qué comprar en la tienda, y en cambio quedar endeudado con el hacendado).

Ingrid: Tenían que firmar.

Hilario: 'No te preocupes, me quedas a deber', ahí se las llevaban, la persona no podía abandonar el lugar, era el control. Los indígenas jamás tuvieron el estatus de esclavos, pero casi los trataban igual, así los detenían. No había ley, trabajaban de sol a sol. No había escuelas, sólo para los mejor posicionados, educación de la iglesia; se los adoctrinaba, pero no a todos. Toda la familia trabajaba.

Alma: ¿Los niños chiquitos también?

Hilario: Todos; ¡qué bueno que ya estamos en un México más equitativo!

Alma: Pero estaban más acostumbrados.

Hilario: Todos nos acostumbramos...

(Ob-Historia-3ero)

Aquí el docente se extiende en los detalles más allá de lo que se plantea en el libro de texto para la sesión, profundizando en la temática de las condiciones laborales para la población indígena; su discurso lleva a una crítica implícita de las condiciones de equidad del México actual. Al concluir la clase, encarga a los alumnos la tarea de leer el siguiente apartado sobre el desarrollo y la economía de la región del Bajío y cierra haciendo alusión a otros momentos de la historia de México:

Acá, Porfirio Díaz, las etnias; tomó a la mamá, el papá y los chamacos, súbete al tren, llegan a Jalisco, te bajas aquí. En Puebla, aquí. En Yucatán, aquí. Es lo que hizo. Cómo se puso la gente, fragmentación de la familia, el núcleo de la sociedad, para romper con la resistencia. Romper la unión. (Ob-Historia-3ero)

Observamos aquí la tematización del trato y represión de los pueblos originarios en diferentes

periodos históricos en las clases de la asignatura y la relación. Llama la atención también el giro que cada docente, desde su propio posicionamiento, da a las temáticas abordadas. Retomo aquí una observación del docente al concluir la sesión; constata, haciendo referencia a regímenes de represión en América Latina, que desde su punto de vista aún falta que en México se desarrolle una mayor capacidad crítica; comenta: “Será así la gente joven: críticos y argumentativos. La búsqueda de la equidad, democracia. Quizá ustedes sí verán un México así” (Ob-Historia-3ero).

En otro grupo, de segundo grado, se observa una clase de cierre de bloque en la cual se repasa la colonización de Brasil por los portugueses; el libro de texto presenta una tabla con preguntas acerca de las características de la sociedad colonial (SEP/ILCE, 2007c, p. 86); plantea en relación a la convivencia de los grupos sociales: “Una parte considerable de los indígenas fue exterminada porque no fue posible asimilarla a la cultura portuguesa” (SEP/ILCE, 2007c, p.86). En la clase se desarrolla el siguiente diálogo:

Docente: ¿Qué pasa con los indígenas?

Alumna: No tuvieron derechos.

Alumno: Que desaparecieron.

Docente: ¿Qué dice?

Alumnos: Exterminación.

Docente: ¿Qué es?

Alumnos: Desaparición.

Alumno: ¿Cuántas etnias eran?

Docente: No sé. Incluso algunas desaparecieron antes de que las pudieran estudiar.

(Ob-Historia-2ndo)

Aquí se observa cómo la aclaración en dudas de vocabulario puede contribuir a la idea que se construye en el aula respecto a los sucesos históricos relacionados con la conquista; aquí se equiparan los significados de “exterminación” y “desaparición”, siendo que la segunda no posee la misma connotación de un acto de violencia. El libro plantea que tuvieron lugar procesos de aculturación donde “las uniones entre portugueses, africanos e incluso indígenas, dio lugar a una variedad étnica” (SEP/ILCE, 2007a, p.86). Se constata la conformación de una sociedad mestiza, “pues la convivencia generó que los diferentes grupos compartieran elementos de sus culturas originarias dando lugar a una nueva sociedad. La aportación africana aún es visible” (SEP/ILCE, 2007a, p.86). La docente explica que el mestizaje “es el resultado del cruzamiento de razas” (Ob-Historia-2ndo) y concluye la clase.

En el libro de texto, se articula aquí, en el contexto de Brasil, la imagen de la suma de las diversidades, de culturas, para conformar la identidad nacional, en relación a la cual el libro habla de “la cultura brasileña”; no se tematiza la supervivencia y presencia actual de pueblos originarios, pero

tampoco la de los descendientes africanos en Brasil, y con ello, no se observa una alusión a la presente pluralidad cultural e identitaria del país.

En suma, podemos constatar que en la resignificación del enfoque intercultural en términos de la decolonización del currículum, por una parte, encontramos reproducciones de ciertos estereotipos y miradas de la historia e identidad mexicana en los libros de texto, y que por otra parte, existe poco cuestionamiento por parte de los docentes; si relacionamos la práctica aquí con lo observado en el curso DCADE como vía de transferencia del enfoque intercultural, se vislumbra que la formación docente no ha propiciado el que los docentes puedan adquirir otra mirada en este sentido y cuestionar el propio relato histórico que ellos han vivido en su personal historia formativa, o incluso replantear los contenidos de los libros. No se observó en el curso DCADE un análisis que enfocara el tema de la identidad nacional más allá de una suma de diversidades, o como un campo múltiple, conflictivo y asimétrico construido a partir de procesos históricos de dominación y subordinación. Se esboza una cierta visión crítica en el caso de uno de los docentes, sin por eso percibirse en su práctica un discurso más explícito en el sentido que nos interesa.

e) Diálogo de saberes desde los contenidos

Un aspecto que sólo de manera aislada se encontró articulado a la práctica desde los contenidos de los libros de texto, se relaciona con el diálogo de saberes. Remitiéndonos al enfoque intercultural, éste es un elemento importante para poder hablar de una transformación de la práctica educativa desde la misma concepción de los programas. A continuación analizo prácticas observadas en la asignatura de español en primer grado para conocer en qué medida se propicia un diálogo entre conocimientos provenientes de distintos contextos socioculturales. En las clases observadas, los temas fueron el mito y el texto de divulgación, como géneros literarios. Este tema corresponde al bloque 3, titulado “De dónde venimos”. La secuencia 7, “¿Eva era africana?” (SEP/ILCE, 2007d, p. 183), desde su título sugiere el diálogo de diferentes concepciones del origen del ser humano.

El libro del maestro indica para el docente que a partir de la revisión de distintas lecturas sobre el origen del hombre, “acepte estas respuestas o parecidas: 'hay distintas explicaciones sobre el origen de los seres humanos porque han surgido en diferentes épocas históricas', 'las explicaciones dependen de los grupos sociales que las dan', entre otros” (SEP/ILCE, 2007e, p. 183), lo cual es una referencia a la pluralidad de cosmovisiones, aunque como tal no explícitamente enfocada.

En la clase que se observó en primer grado, se revisaron dos textos; uno relacionado con la perspectiva maya-quiché de “El origen de los primeros seres” (SEP/ILCE, 2007d, p. 142), y el otro, un texto sobre la teoría de la evolución: “Darwin y la teoría de la evolución” (SEP/ILCE, 2007d, p. 144). Como actividad, los alumnos tienen que responder un cuadro sinóptico que es presentado en el mismo libro de texto, y en los cuales hay que distinguir para el “Mito” y para el “Artículo de divulgación”, “quién creó a los humanos”, “cuándo aparecieron los seres humanos”, “en dónde aparecieron” y “cuáles son las fuentes de información para la explicación” (SEP/ILCE, 2007d, p. 146).

Leyeron al parecer un texto sobre los Quichés, dicen los alumnos, de África, de Guatemala. Judith especifica: “Ellos creen que varios dioses los crearon. Eso es un mito. Pero Darwin descubrió que somos parte de una evolución, igual que las plantas y los animales.” Esto me interesa. Hablan de la teoría de la evolución, de la supervivencia, de los fósiles, de la adaptación. (...) Habla de la gran controversia: “Si creímos que fuimos creados por los dioses, es una blasfemia en contra de los dioses”. Y explica que hoy hay aceptación de la teoría y se enseña en escuelas de todo el mundo. (...) Luego se van al libro donde tienen que realizar un cuadro comparativo del mito y de la teoría de la evolución. Es sencillo, si hay creador o no lo hay, según los textos, de dónde vienen los seres humanos, etc. Los alumnos contestan que vienen de la profundidad del mar. Judith corrige que quizá no del mar, pero sí desde una oscuridad, según el mito. Arturo dice que de maíz y de barro fueron hechos. Y se compara que del mito no hay evidencias, pero de la teoría de la evolución sí porque están los fósiles. Cerrando, tienen que analizar las diferencias de los tipos de texto, de una narración - que es el mito - y de un texto de divulgación científica. (Ob- Español -1ero)

Observamos que aquí se realiza una comparación de dos diferentes cosmovisiones; por una parte, de los indígenas quichés, y por otra, la visión científica occidental. Es un ejercicio interesante, en el que, sin embargo, se observa la reafirmación de esta última perspectiva, la occidental. El posible diálogo de ambas versiones queda limitado; para la docente, la respuesta legítima queda de antemano definida. El libro de texto, no presenta mayores indicaciones al respecto.

Se pueden constatar dos puntos de interés; por una parte, observamos que en el libro del docente, están dadas las respuestas válidas para el cuadro sinóptico: En las evidencias, el libro indica en el caso del mito quiché que “no hay”, mientras que para la teoría de la evolución, se cuenta con “fósiles de humanos y animales” (SEP/ILCE, 2007d, p.146). Además, se analizan los géneros literarios de los textos. El libro presenta la distinción entre la “narración” y la “exposición”, aduciendo que la primera es “una sucesión de acontecimientos reales o ficticios”, siendo el mito un ejemplo de la narración, y la segunda se relaciona con “monografías, los reportes de investigación y los artículos informativos” (SEP/ILCE, 2007d, p. 147). Prevalece aquí el énfasis en la ciencia occidental en términos del conocimiento legítimo.

5.3.2.2. Aproximaciones didáctico-metodológicas y la articulación del enfoque intercultural

No sólo en los contenidos, sino también a través la didáctica en el aula y las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes se articulan las resignificaciones del enfoque intercultural en la práctica. Por una parte, nos interesan las sugerencias que plantean los mismos libros de texto para el docente en cuanto a las estrategias que emplear en el aula; esto tomando en cuenta que el libro planeado por sesiones constituye la guía elemental para las actividades áulicas. Por otra parte, planteo aquí tres puntos de interés observados en la práctica docente en la telesecundaria y que se relacionan con una visión intercultural de enseñanza y aprendizaje: las interrelaciones en el aula, el diálogo de saberes y valoración de los conocimientos propios, y la significación y contextualización de los contenidos desde una perspectiva constructivista del aprendizaje.

Los libros de texto de telesecundaria presentan para el docente “Cinco sugerencias para enseñar en telesecundaria”. Estas sugerencias consisten en: “1) Crear un ambiente de confianza”, 2) “Incorporar estrategias de enseñanza de manera permanente”, “3) Fomentar la interacción en el aula”, “4) Utilizar recursos múltiples” y “5) Desplegar ideas en el aula para consultas rápidas” (SEP/ILCE, 2007a, p. 23–33).

A continuación presento un panorama sistematizado de acuerdo a los criterios de interés de esta investigación respecto a las indicaciones que en este apartado ofrecen los libros de texto a los docentes.²⁴

Validación de conocimientos propios y procedimientos alternativos	Interrelaciones colaborativas para el aprendizaje	Significación y contextualización de los contenidos – ¿aprendizaje situado?	Papel activo del alumno en la construcción de los aprendizajes
- “no obligar a llegar a una solución única” (p. 24) - “comprender a distintas interpretaciones que pueden aparecer en la clase sobre un mismo problema” (p. 24) - emplear preguntas abiertas para “explorar	- los alumnos pueden aprender unos de otros: en el trabajo de equipo es conveniente que tengan diferentes niveles de conocimientos y experiencias” (p.24). - “Formar equipos heterogéneos propicia que unos puedan compartir lo que saben	- ejemplos “del contexto cotidiano y de la experiencia de los alumnos” (p.27)	- abrir espacios para “opinar, explicar, argumentar, fundamentar, referirse a textos, hacer preguntas y contestar” (p.28). - “crear espacios para que los alumnos expresen lo que saben sobre el tema nuevo o lo que están aprendiendo”

²⁴ Los criterios son míos, las indicaciones son tomadas literales de las sugerencias didácticas (SEP/ILCE, 2007a, p.23-33); algunos puntos podrían significarse en relación a más de un criterio.

razonamientos diferentes y plantear nuevas interrogantes” (p. 28) - “extender el conocimiento disciplinario y sociocultural”, promoviendo el “pensamiento crítico” y “la reflexión de aspectos éticos, de salud, ambiente e interculturales” (p.27)	con otros” (p.24). - Material diversificado para “favorecerse la construcción colectiva de significados” (p.25) . propiciar el aprendizaje grupal enfatizando “la valoración y aceptación de las opiniones de los otros” (p.26) - “diálogo e interacción entre pares”, como “parte central en el proceso de aprendizaje”, ya que “la participación con otros nos ayuda a desplegar nuestros conocimientos” y “oír las ideas de los demás y compararlas con las propias” (p.28) - “enriquecer y promover la construcción compartida de conocimientos” (p.28) - “trabajo en equipo en el que cada alumno tiene una tarea asignada” (p.29)	- participación de los estudiantes “en el registro de la historia del grupo y la evolución de las clases”, llevando una bitácora; “cada alumno podrá seleccionar qué fue lo relevante durante el día y escribirá de acuerdo con su estilo y sus intereses” (p. 33).
---	---	--

Observamos un enfoque constructivista del aprendizaje promovido desde las sugerencias pedagógicas de los libros de texto, en el que las estrategias para la colaboración entre alumnos y el trabajo en equipo ocupan un lugar significativo. Además, la participación del alumno se enfoca como activa, se enfatiza la apertura hacia distintos procedimientos y perspectivas, tomando en cuenta también los conocimientos previos y la importancia de contextualizar los contenidos y se plantea el desarrollo del pensamiento crítico.²⁵

Expongo a continuación el análisis realizado a partir de los planteamientos recuperados desde el enfoque didáctico de los libros de texto, en relación con los datos obtenidos en las observaciones de campo. Retomo para este fin, a) el trabajo colaborativo en el aula y la mediación para la participación, b) la implementación de estrategias lúdicas y la convivencia áulica, y c) el diálogo de saberes, donde

²⁵ No retomo aquí elementos que aportan información sobre la comprensión lectora y manejo de la información por parte de los alumnos, aspectos presentes en las sugerencias.

busco articular cómo se genera un diálogo entre los conocimientos de los estudiantes y los saberes a abordar a partir de los contenidos.

a) El trabajo colaborativo en el aula y la mediación para la participación

Una de las estrategias a la que se recurre frecuentemente en el aula es el trabajo en equipo. Observamos en la breve revisión de las recomendaciones didácticas del modelo de telesecundaria que éste busca encauzar un proceso dialógico y de construcción conjunta de los aprendizajes. En la articulación áulica de estas concepciones basadas en el constructivismo pedagógico, vemos que la puesta en práctica depende del estilo personal de enseñanza del docente y sus estrategias concretas.

Algunos docentes utilizan habitualmente esta estrategia, y se nota en la actitud de sus alumnos que están familiarizados. Observamos en uno de los salones de primer grado cómo los alumnos se integran a indicaciones de la docente en trinas y comienzan a trabajar; “al parecer se integran bien, me parece que están acostumbrados a trabajar de esta manera. Les hace énfasis que los quiere escuchar hablar, y que no estén no más trabajando solos, estando sentados en equipo” (Ob-1ero). Aquí, parece fundamental que el docente propicie que efectivamente se desarrolle una interacción entre los integrantes de los equipos; la mediación docente es un elemento importante para que los pequeños grupos logren una colaboración exitosa.

Una maestra de segundo grado reflexionó en entrevista sobre el proceso que llevó en su grupo para lograr integrar a los alumnos al trabajo en equipo. Observamos que adoptó el papel de mediación en el proceso de conformación de equipos que pudieran trabajar provechosamente en conjunto.

Cuando empezamos a trabajar con equipos, ay, de repente sí me costó mucho trabajo. Pero los últimos equipos que integré, me gustó. Me gustaron los equipos (...). No sé cómo explicarlo, se identificaron o están en una misma sintonía. ¿Por qué? Porque están trabajando en silencio, y tú haces esto, se organizan bien, trabajan bien. Chicos que no me trabajaban, trabajaron. En equipos anteriores no me hacían nada, - y trabajaron. Ahora sí, maestra, ahora sí lo hice, porque es que fulanito de tal me estaba apurando. Y hubo un equipo que me llamó la atención, que chocó mucho. Entonces lo que hice fue, los equipos son de cinco, de cuatro y cinco. Ese equipo era de cuatro y tuve que dejar en tres porque había como que un conflicto. Entonces a ese niño lo tomé y lo pasé a otro equipo donde estaban trabajando bien. Y también parece que se quedaron bien, están trabajando bien. Pero me costó trabajo también encontrarles cómo hacerlos trabajar en equipo. (E-Docente-Eréndira)

La docente dedicó tiempo al proceso de integración de los equipos, buscando afinidades entre estudiantes; con los equipos actuales, los mismos equipos inciden en promover los procesos de participación y aprendizaje de cada uno de los alumnos. En esta dinámica participativa desde los mismos estudiantes, también llama la atención que hay alumnos que por su parte, buscan mediar el

trabajo en equipo y la inclusión de un compañero con discapacidad en él.

Mi primer equipo en esta escuela me tocó con Mauricio. Y ahí estaba pero mis compañeras hasta me decían, no, tú, hazte para allá, para allá. Y me mandaban a la orilla para que me sentara junto de Mauricio. Pero todavía faltaban otras y entonces me taparon y ya Mauricio quedó en otro lado. Quedó siempre junto de mí. Y este, pero sí, sí como que ellas sí se sacaron de onda, y como que, ay, qué horror. O no sé, como que viéndolo, oioioi, así, ¿no? Sí hubo esa discriminación hacia él. Pero estábamos haciendo un experimento y yo le enseñaba a Mauricio, y le decía, no pues tú qué opinas. Pero creo que a Mauricio también le daba así como que pena. (E-Alumna2ndo-Nayeli)

En otro de los grupos de segundo grado, la docente me relató en una plática informal, después de haber presenciado sus clases, que uno de sus objetivos consiste en fomentar el trabajo colaborativo entre sus alumnos; “quería lograr que supieran bien cómo trabajar en equipo, coordinar la delegación del trabajo. Le pregunté quién en el equipo de los chicos coordinaba. Y me comentó que generalmente Jerónimo, porque repetía año y ya conocía los contenidos” (Ob-2ndo). En el desarrollo de las clases, se observó cómo el joven apoya a sus compañeros dictándole un texto en inglés que ellos aún no habían concluido; se observa aquí una actitud más bien espontánea del alumno para colaborar.

Recupero aquí en términos de la resignificación del enfoque intercultural en el aula que la perspectiva del constructivismo pedagógico aporta elementos para fomentar una reestructuración de las interrelaciones áulicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje y generar una colaboración entre iguales, mediada por el docente. Si consideramos que tal dinámica aporta a una didáctica relevante en términos de la interculturalidad, es necesario mencionar que aquí no se trata necesariamente de procesos intencionales con mirada hacia el enfoque, sino que, como plantea Jiménez Naranjo (2009), estamos hablando de espacios “clandestinos” que contribuyen a una posible interculturalización de la educación.

b) El enfoque de convivencia desde la didáctica de educación física – resignificaciones de la RES 2006

Otro punto que merece abordarse aquí, en relación al enfoque intercultural que promueve la RES 2006, son las clases de educación física y su papel para la integración y participación de los estudiantes. Aquí se plasma cómo el docente integra la perspectiva de la convivencia presente en planes y programas a su práctica cotidiana. Él mismo en este sentido observa un cambio en la dinámica de sus clases; plantea frente a los compañeros docentes, en una sesión del consejo de la escuela, que “en sus clases nadie puede quedar fuera, que ya no hace ciertos juegos como en el ciclo anterior donde luego quedan alumnos fuera. Que ahora siempre se integran todos” (Ob-reunión).

Recupero aquí el reflejo del enfoque de la convivencia e integración de la Reforma en el discurso y la práctica docente, mediado por los mismos libros de texto; el docente afirma que “que la educación física es para la convivencia, para que socialicen los alumnos” (Ob-Educación Física).

Hoy hay [libros] pero lo que se requiere es la convivencia. Y capacidad motriz del alumno. En cuanto a competencia. (...) Yo sí los leo. Y no me salgo del esquema porque te pide mucha capacidad motriz, capacidad motriz, capacidad motriz, y convivencia. Convivencia, ¿sí? (...) Y los juegos mixtos, hombres y mujeres, hombre y mujer. Y que nadie quede afuera. (E-Docente-Sebastián)

De la misma manera se refleja el énfasis en la no discriminación que se observa en los planteamientos de la Reforma; el docente plantea los objetivos de su clase de la siguiente manera:

Pues que el niño mejore, en este caso, su competencia motriz. Que es lo que, a eso me estoy enfocando. Y la convivencia, y que tenga empatía con sus compañeros, verdad. Y también la no discriminación. Porque entre - aquí se da mucho eso; a Maíke no le escogemos porque no sabe jugar. ¿Verdad? O a Sebastián. Oye, a ti te escogen al último, te dejan al último. Entonces ahí hay mucha discriminación. Entonces es la conducta aquí. Los rasgos que yo califico es eso, actitud, conducta. (E-Docente-Sebastián)

El maestro enfatiza además la importancia de conocer al alumno y su contexto familiar, como clave para poder incidir en su forma de desenvolverse en el contexto escolar; aquí incide la participación del Departamento Psicopedagógico de reciente creación.

Yo tengo estudios que me da la maestra Sabrina, y - que al principio no los entendíamos a los niños. Yo sí los entiendo, llevo empatía. Pero si tú no tienes un estudio psicológico o social o familiar del niño, de sus vivencias, no los comprendes. Era de: “A ver, niño, vete a la dirección.” (E-Docente-Sebastián)

La convivencia de esta manera es aquí el elemento recurrente que se percibe entre los objetivos que los maestros buscan promover en sus grupos; las clases de educación física son un ámbito que se presta a generar competencias a través de estrategias lúdicas. La clase de educación física busca fortalecer la seguridad y la autoconfianza de los niños, partiendo de las condiciones de cada uno, las cuales, según la percepción del docente, dependen de manera fundamental del contexto familiar, de la educación y la dedicación que reciben los jóvenes por parte de sus padres (E-Docente-Sebastián).

En relación al enfoque intercultural, se percibe aquí que los planteamientos de la RES 2006 trascienden en la práctica; son resignificados por el docente en la dinámica de sus clases, las cuales ha analizado en términos de la discriminación o falta de integración que en ellas se pudiera presentar. También se observa la importancia atribuida a que desde la escuela haya una aproximación a los contextos personales de los estudiantes; la Reforma plantea en este respecto que es necesario que los docentes conozcan a fondo a sus estudiantes:

Toda acción de la escuela se deberá planear y llevar a la práctica a partir de un conocimiento profundo de las características particulares de sus alumnos, y considerando su interacción permanente con la

sociedad a través de la familia, la escuela, la cultura, los grupos de pares y los medios de comunicación. (SEP, 2006a, p.14)

c) Las relaciones horizontales y verticales en el aula y las aportaciones del constructivismo pedagógico al enfoque intercultural

En este apartado, me interesa analizar las relaciones entre estudiantes y maestros; desde una concepción tradicionalista, éstas suelen basarse en una jerarquía clara, establecida tanto en términos generacionales, como también a partir del “desequilibrio” en cuanto a conocimientos. En este tipo de relación pedagógica, el docente representa al transmisor de los conocimientos y los alumnos serían los receptores, desde una posición más pasiva; Freire (2005) articula este tipo de interrelación en su concepción de la educación bancaria. Aquí la relación docente-alumnos se caracteriza por la verticalidad. Desde esta perspectiva, me interesó, recuperando ciertos contrastes, analizar la práctica en términos de la verticalidad y horizontalidad de las interrelaciones pedagógicas; retomo aquí también las reflexiones de la directora de currículum de la CGEIB, quien, como se revisó en un apartado previo (cfr. 5.1.) plantea que el enfoque intercultural ha de transformar las relaciones de poder en el aula, hacia relaciones más horizontales y una revaloración del papel del alumno con sus conocimientos y procesos de construcción activos e interactivos.

Son las jerarquías en las relaciones entre docente y alumnos las que confieren cierta estructura a la dinámica de interacción en el aula, y es por medio de esta interacción, aquí sobre todo verbal, que podemos darnos cuenta de las características de las relaciones que se establecen en el espacio áulico. Hay aquí diferentes circunstancias que definen cómo se distribuye el conocimiento en la clase; una es el dominio que el mismo docente tiene de la asignatura o del tema a impartir, lo cual para los maestros de telesecundaria constituye un especial reto, ya que tienen que impartir todas las materias, independientemente de su propia formación inicial o actualización. Influye de manera importante el posicionamiento didáctico-metodológico del docente; planteo aquí que el constructivismo pedagógico, que fundamenta también el enfoque de la RES, puede aportar a que las interrelaciones se conformen de una manera más horizontal.

De esta manera, se presentan casos en los que algunos alumnos en el aula despliegan ciertos conocimientos previos y se percatan de carencias del dominio de la asignatura o del tema del maestro. El caso del inglés representa un reto especial para los docentes.

Para la docente es nuevo el grupo y parece que también la materia; por el cambiadero [de docentes] que

hubo, los alumnos parecen algo renuentes. La clase no es ágil, sino trabajosa. Los pone únicamente a traducir. Varios alumnos no traen sus libros, por lo que trabajan en equipos. Marco parece ser el más renuente, pero a la vez sabe bastante inglés y la docente le dice que ella se ha dado cuenta de eso, pero que eso no significa impedir a los demás que participen. Marco hasta tararea una canción en inglés, parece un poco enfadado, pero sí participa finalmente. (Ob-Inglés-3ero)

Observamos cómo se genera una actitud de resistencia en los alumnos en situaciones como ésta, en la que confluyen varias circunstancias. La actitud del docente ante esta situación parece incidir en el desarrollo de la clase y la dinámica de interacción que se despliega en el aula. Aquí llama la atención que algunos docentes reconocen su falta de dominio del tema y manejan la situación de manera abierta con los estudiantes; presento dos fragmentos de las observaciones en el aula que ilustran el caso.

Aquiles es uno de los más participativos, y parece que él y también Ubaldo saben casi más inglés que la maestra, sobre todo Ubaldo. Corrige la pronunciación de la maestra, que no siempre le hace caso. Sin embargo, es muy abierta en decir y admitir las cosas que no sabe. (Ob-Inglés-1ero)

Aspectos que me llamaron la atención; la docente se salió a media clase para consultar a otro maestro acerca de un problema matemático. Regresó y dijo a los niños que el maestro dijo que sí era de tal manera, y prosiguió la clase con toda naturalidad. (Ob-Matemáticas-3ero)

Observamos que entre los docentes de la telesecundaria hay quienes promueven una perspectiva más horizontal donde los mismos compañeros del salón se constituyen en fuentes de aprendizaje. Aquí, un caso de tercer grado donde el conocimiento parece distribuirse de manera más equitativa en el aula, al reconocer el docente los aprendizajes de los mismos alumnos, capaces, además, de compartir éstos y ayudar a sus compañeros y así fortalecer el grupo.

'Repasen, cuestionen, es una manera propia de ir mejorando. También el maestro, si no me satisface, tengo a mi lado a Darío, Nadia, Ingrid que pueden ayudar. Tienen que comprometerse más con nuestro aprendizaje, les voy a decir aunque les parezca chicle, yo no me preocupo tanto. Vamos a buscar herramientas para levantarnos.' (Ob-Matemáticas-3ero)

A nivel de discurso es interesante el uso de la primera persona del plural al hablar el docente del aprendizaje y de la necesidad de mejorar; se posiciona, de cierta manera, del lado de los alumnos. En el mismo sentido, observamos cómo otra docente de la telesecundaria fomenta dinámicas colaborativas en el aula, para de esta manera impulsar que los estudiantes aprendan entre ellos; aquí un ejemplo de la clase de matemáticas

[La docente] pregunta cuántas dimensiones son, del perímetro, 1, del prisma, 3. Pide a la alumna corregir la fórmula en el pizarrón.

Un alumno también quiere participar.

Esther le dice: Sí, mi amor, tú le ayudas.

(Ob-Matemáticas-2do)

La misma docente también abre el panorama de las fuentes de aprendizaje más allá del aula, remitiendo a los alumnos a los saberes de sus familiares, en este caso, la abuela. Se trata de la organización de todos los estudiantes para participar en el decorado del aula para el día de muertos.

Esther: ...ordenar salón para el día de muertos. Nada de Halloween, van a hacer una calavera con material reciclado. Es libre. Creatividad (...)

José: ¿Si no sabemos?

Esther: Podemos aprender. La abuelita sabe.

(Ob-2ndo)

La docente también toma en cuenta las sugerencias y peticiones de sus estudiantes para aspectos escolares que de cierta manera representan la autoridad docente en las dinámicas escolares: las correcciones y calificaciones de los exámenes.

Esther me platica sobre el examen. Que luego viene una segunda fase, que ellos corrijan su examen. Ella no tacha, sólo pone palomitas, y luego se trabaja sobre los errores. Eso a partir de una evaluación que le hizo a ella un grupo y le pusieron que no les gustaba que les ponía taches. Y jamás los ha vuelto a poner, y sí funciona. (Ob-aula-2ndo)

La docente reconoce el poder que representa el “tache” en términos emocionales y de motivación para los estudiantes y accede a cambiar la dinámica; los errores de esta manera representan oportunidades de volver a intentar.

En las observaciones de la práctica, también me llamaron la atención algunas situaciones donde determinadas circunstancias afectaron las dinámicas de interacción y llevaron a en las cuales quedan afectadas las interrelaciones en el aula y se generan situaciones de conflicto entre maestros y estudiantes, como parte de las dinámicas interrelacionales. Estos conflictos parecen relacionarse tanto con las estrategias empleadas para impulsar el aprendizaje como también con las actitudes de los docentes, lo cual se relaciona precisamente con la configuración vertical de la interacción áulica. En el caso de uno de los grupos, donde se observaron este tipo de situaciones, las estudiantes expresaron en entrevista que su maestro, debido a su manera de impartir la clase, “las confunde, que no permite un buen ambiente en el salón, sólo los calla. Les da los resultados y no comprenden los procesos. Les preocupa porque ya van a querer ir a la prepa” (Ob-pasillo).

El docente, consciente de su dificultad, en una plática informal constata que “él se formó con la enseñanza tradicional y que se le dificulta la nueva metodología, de que el alumno construye y el maestro sólo es como coordinador” (Ob-aula). Observamos que estas inseguridades en cuanto al manejo grupal y la didáctica, aunados a ciertas actitudes de resistencia de los estudiantes que se acrecentaron debido a una serie de desajustes organizativos en la escuela, llevan al docente a ejercer su

autoridad de manera más vertical. La falta de herramientas para trabajar con una metodología más constructivista en el aula constituye una limitante para el maestro, que el mismo percibe y que afecta los aprendizajes de los estudiantes. Llama la atención cómo esto se resignifica en términos emocionales; la psicopedagoga relata que “de este grupo llegan muchos muchachos con cuestiones psicosomáticas con ella, que les duele esto y aquello” (Ob-Departamento Psicopedagógico).

En las mismas interacciones de estudiantes y docentes, en el diálogo entre los actores en el aula fue posible observar algunas características de las interrelaciones y de las lógicas de los procesos de intervención docente. Se observaron en este sentido diferentes dinámicas en los grupos y aulas de la telesecundaria. Aquí un ejemplo de la clase de Formación Cívica y Ética en segundo grado, sobre el tema de la diferencia y la discriminación. Se analiza la imagen de la manifestación gay a la que previamente se ha aludido (cfr. 5.3.).

Karola: Está bien que se manifiesten.

Sarah: No me gusta, no me agrada.

Docente: ¿Que haya gays?

Sarah: No. Un niño, que adopten, van a preguntar, donde está tu papá.

Antonio: Tienen que respetar, cada quien tiene su forma de expresarse.

Docente: Su sexualidad.

Antonio: Sí.

Eliza: Sí, sirven para ser amigos, me llevo con uno, se comporta como niña, pero...

Sarah: Me da cosa convivir con una mujer que le gusten las mujeres.

Docente: Sentimos todos de repente lo que dice Sarah.

Eric: ¡Es su gusto de ellas!

Docente: Sí, hay gente que quiere mucho a los gays, que son buenas personas. La mayoría sentimos rechazo pero podemos aprender a tolerarlo.

(Ob-Formación Cívica y Ética-2ndo)

Sin profundizar en este momento en el contenido de la conversación en el aula – que gira en torno a la discriminación y la diversidad de preferencias sexuales y en la que se articula el valor de la “tolerancia” –, se aprecia la interacción, en la que intervienen diferentes estudiantes de manera dialógica, exponiendo sus posturas y sentimientos sobre el tema en cuestión. La maestra participa del diálogo sin dirigirlo, y al final cierra para pasar al análisis de la siguiente imagen. Se aprecia la libertad de la participación al debatir sobre una temática que resulta polémica. Las clases de Formación Cívica y Ética se prestan para este tipo de interacción. Observamos conversaciones áulicas distintas, por ejemplo, en la materia de Ciencias en el mismo grupo de segundo grado, con otro profesor.

Docente: ¿Qué saben qué es energía?

Alumno: Algo que se mueve.

El docente pregunta a una alumna.

Alumna: Una fuente que nos ayuda a mover algo.

El docente pregunta a otra alumna.
 Alumna2: Fuerza que mueve una cosa.
 Docente: Fuerza que mueve una cosa. ¿Qué es?
 Jerónimo: Fuerza.
 Docente: Escriban en su cuaderno qué es energía, por favor.
 Jerónimo: ¿Energía?
 Docente: Sí. Pongan por ahí: En física se define como la capacidad... (dicta del libro)
 Jerónimo: ¿Energía física?
 Docente: En física... (repite)... para realizar trabajo.
 Jerónimo: ¿Para qué?
 Docente: Para realizar trabajo. ¿Inconvenientes de la energía nuclear? Pros y contras.
 Silencio.
 Docente: Es barata pero contamina.
 (Ob-Ciencias-2ndo)

Mis percepciones en el aula, registradas en el diario de campo, reconocen una dinámica áulica poco variada, estructurada de manera más vertical, basada en el libro y en el manejo de definiciones que son dictadas por el docente.

Trabaja únicamente a partir de los libros, se va directo por los ejercicios y las lecturas que en ellos vienen. Habla rápido y no muy claro y los chicos muchas veces no lo alcanzan a entender. No aclara vocabulario nuevo o desconocido para los alumnos y a veces preguntan, y a veces creo que se quedan con la duda. Dicta mucho y los chicos se enfadan. Deja cosas por investigar, por ende, sin aclarar, como 'energía potencial'. Las clases son muy poco dinámicas. (Ob-Ciencias-2ndo)

Las actitudes de los alumnos reflejan su percepción de la dinámica; las preguntas repetitivas de Jerónimo son una forma de externar su molestia, pero también habrá que tomar en cuenta el aspecto lingüístico, al no ser el español su lengua materna. En otro momento, se observa cómo los jóvenes incluso llegan a retroalimentar al docente acerca de su estilo de enseñanza. En la dinámica de una clase de Orientación y Tutoría, en la que realizan una reflexión conjunta sobre el valor del estudio y de sus perspectivas y proyectos de vida, el docente pregunta, con la guía del libro, si alguna vez han pensado en abandonar sus estudios de secundaria.

Dicen que sí, sobre todo Bernardo y Jerónimo. Bernardo, me parece, en serio; Jerónimo un poco retando al docente y más bien planteando un cambio de escuela porque aquí no entiende. Y dice muy directamente al docente que es que éste no le dice cuando él le pregunta. (Ob-Orientación y Tutoría-2ndo)

En pláticas informales, una alumna del grupo me expresa sus sentires respecto a las clases que les imparte el docente, comentando que ya le “chocaron” las clases porque al docente “no se le entiende” y “es muy enojón” (Ob-conversación informal-alumna-2ndo).

El docente explica en entrevista respecto a su forma de enseñanza que “como no estudié una carrera pedagógica, ahora sí, pues sinceramente, a la antigüita, ¿no? Ahora sí, como a mí me enseñaron,

con el libro en la mano, con los apuntes en la mano, sinceramente aquí dictándoles, explicándoles” (E-Docente-Rodolfo). Las relaciones en el aula se presentan de manera vertical, basadas en la dinámica de enseñanza, el rol de los estudiantes es pasivo en la recepción de lo que se les explica y dicta.

Observamos aquí cómo las aportaciones del constructivismo pedagógico, también planteadas por la misma RES inciden en las horizontalidades o verticalidades de las interacciones áulicas, y cómo éstas contribuyen o no a los procesos de aprendizaje. En este respecto, plantearía que en términos de la didáctica, las estrategias que fortalecen el establecimiento de interrelaciones más horizontales en el aula, contribuyen a los procesos formativos y representan una manera de articular una mirada más acorde con el enfoque intercultural en el aula. Nuevamente, esto probablemente no sea una dinámica que en términos de lo intercultural se maneje de una manera consciente; en cambio, observamos que hay una apropiación del constructivismo como enfoque didáctico por parte de los docentes, a nivel discursivo, y visible en ciertos procesos de la práctica.

Busqué recuperar el discurso de la práctica de los docentes en este sentido, pues complementa la visión de la construcción de las interrelaciones en el aula y nos permite así considerar el lugar de dinámicas verticales y horizontales en la construcción del conocimiento y en las interacciones entre docentes y alumnos. Una docente de segundo grado, cuya práctica revisamos previamente, en una plática informal recomienda enfáticamente una lectura metodológica en la que ella se basa.

El libro de aprender a aprender, de Díaz-Barriga. Para la parte afectiva y de valores trae estrategias en el último capítulo. Para respetar la parte afectiva y de pertenencia, ayuda a la estabilidad de relaciones horizontales entre maestro y alumno. (Ob-Conversación informal-docente-Esther)

Un maestro de tercer grado, a su vez, plantea que “el ser maestro no implica que yo pueda saber todo, o que yo no sea susceptible de equivocarme, le digo [a los alumnos], aquí todos aprendemos, ustedes y yo también. Yo soy el maestro pero todos los días, todos los días, aprendemos algo” (E-Docente-Enrique). De la misma manera, otra de las docentes se comunica de manera abierta con su grupo, “les dice que también aprende de ellos, y que no se impone sino que la comunicación está en el centro” (Ob-conversación informal-docente-Eréndira). Ella misma caracteriza su estilo de enseñanza como poco estricto, y en este sentido, poco directivo: “Yo no me caracterizo como una maestra estricta que ‘¡siéntate!’; no, es más, siento que no me queda” (E-Docente-Eréndira).

En el mismo sentido, ella busca establecer una relación de respeto mutuo con sus alumnos; “aunque son menores que yo, y sí, yo soy la autoridad, pero yo creo que cada quien merece respeto. Entonces a mí me gusta siempre dirigirme con los muchachos con respeto. Ellos me dan la confianza, sí, pero yo sé hasta dónde. Y no sobrepaso.” (E-Docente-Eréndira). Su estrategia ha sido poco

impositiva y se posiciona aquí como docente de reciente ingreso: “Yo no quise llegar como una persona nueva y luego luego meter control desde la conducta - sino írmelos ganando” (E-Docente-Eréndira).

Su experiencia ha sido muy positiva en las interrelaciones con sus alumnos; de hecho, se llega a reflejar en el comportamiento del grupo que se ha constituido como un grupo integrado y con capacidad de auto-organización. La docente relata una vivencia reciente, donde tuvo que ausentarse por un asunto personal.

Y llegué y me dicen, Celia: “Uhhh, ¿no estaba en su salón?” Dije: “No, no.” “Ay, maestra, córrele porque entonces ya se han de haber matado porque no se oye nada. ¡No se oye nada!” Y a mí me dio risa. Y ya llegué, y me dice Ariadne: “Oye, te felicito, tu grupo está bien tranquilo. Si yo pensé que aquí estabas tú.” Dice: “Pero no, cuando yo entré y los vi trabajando y todos bien organizaditos, me sorprendí porque pensé que estabas adentro.” (E-Docente-Eréndira)

Otro posicionamiento interesante en este sentido es el del mismo director de la escuela; plantea cuál es para él el papel del maestro en el aula.

Sobre todo creo que el maestro tiene que ser usado. El maestro tiene que ser usado por los alumnos. Que los alumnos me usen. Que yo sea un factor, un elemento para que ellos progresen, y mejoren sus procesos mentales, sus aprendizajes. Me usaron. Luego hay alumnos que sientes que te usan. Ah, y dices, ah, te deja una buena impresión. Porque tú, a veces, te ha ido, sientes que al usarte, ese ser humano, vas a haberle ayudado. Me usó. Así como yo, agarro el lapicero y escribo, lo usé. Que un alumno te agarre, así, te tome, te toque, metafóricamente, y te use. Para su bien. Para sus necesidades o para su progreso. Eso es bueno. (E-Director)

De esta manera, hay docentes que acceden a los intereses explícitamente planteados de los estudiantes en cuanto a proyectos áulicos. Estas posibilidades quedan, ciertamente, limitadas por la organización de los bimestres y sus respectivos contenidos. Una materia más flexible en este sentido es la de Artes; la docente relata una experiencia de un proyecto surgido a partir de los mismos estudiantes.

Hace dos años, yo tuve un grupo, casi eran puros varones, el que tenía el maestro Enrique. Pesadísimo el grupo, pero en diciembre me dijeron: “Maestra, nosotros no queremos hacer trabajo normal.” “Ah, no hay problema.” “¿Pero sabe qué sí queremos?” Y venía uno con una bufandita que parece - la boa, cuando hicimos las bufandas. “Nosotros queremos que nos enseñe a hacer estas bufandas.” Le dije: “Ah, miren, esas se hacen en un telar, así, asá.” (...) Y los jóvenes hicieron bufandas, hasta vendieron bufandas”. (E-Docente-Ernestina)

Una docente de primer año, plantea la reciprocidad en estas relaciones de enseñanza y aprendizaje; relata una experiencia que vivió durante su desempeño docente en una comunidad alejada y su relación con las estudiantes y jóvenes: “Yo aprendí de ellas, ellas aprendieron de mí. Y así, o sea, que el conocimiento se da de lado y lado. Siempre estamos aprendiendo. (...) De los chiquillos. Y lo que menos te esperas, aprendes. Aprende uno mucho de ellos, y ellos también tienen que aprender de nosotros” (E-Docente-Judith).

Este punto nos lleva a la reflexión sobre el diálogo de conocimientos que se logra establecer en

la secundaria, tema que se considera relevante para el análisis de la práctica del enfoque intercultural en la vida escolar cotidiana; aquí me enfoco específicamente en la validación de los conocimientos de los estudiantes más allá del contexto áulico, es decir, adquiridos en otros espacios de su vida. Son conocimientos que frecuentemente se quedan al margen; encontramos algunas ocasiones en las que fueron integrados a la dinámica de interacción.

d) El diálogo de saberes en el contexto de la secundaria

Desde una mirada intercultural, el diálogo de conocimientos en el aula es un aspecto principal, pues incide precisamente en la horizontalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los cuales se validan, se reconocen y se utilizan los conocimientos propios del estudiante, en diálogo con los saberes a enseñar tanto de acuerdo al plan de estudios como también los de docentes y compañeros estudiantes. Durante el trabajo de campo de esta investigación, se prestó atención a los procesos áulicos en cuanto a esta validación e integración de los conocimientos propios de los estudiantes en la práctica educativa.

Constatamos que hay materias en las cuales las temáticas son favorables para estos procesos, como por ejemplo, la materia de Formación Cívica y Ética, en la cual, como anteriormente he revisado, se toman en cuenta continuamente las experiencias y las opiniones de los estudiantes, pues se busca trabajar temas relevantes para los adolescentes y generar procesos de reflexión. También la materia de tecnología, para la cual apenas fueron introducidos libros de texto a nivel de telesecundaria, puede facilitar el que el maestro tome en cuenta los conocimientos de los estudiantes. Aquí es importante resaltar que no me refiero únicamente a los conocimientos previos adquiridos en experiencias del contexto escolar, sino que también me refiero a conocimientos cotidianos, transmitidos en la familia, en el contexto comunitario y demás espacios de vida del estudiante. Encontramos que la misma RES plantea al respecto que la escuela ha de promover la contextualización de los aprendizajes: “Además de promover el aprendizaje contextualizado, se pretende estimular espacios de participación, reconocimiento social y arraigo del adolescente con su comunidad” (SEP/SEB, 2006a, p.52).

Revisemos la práctica de un docente de tercer grado en la materia de tecnología. Se observa que aquí favorece la formación inicial del docente, en este caso, de biólogo, pues está familiarizado con los temas a tratar respecto a reproducción y cultivo de plantas.

Se nota lo adecuado que es que Enrique sea biólogo, hablan de la reproducción sexual y asexual de las plantas y Enrique les dice que van a hacer un proyecto para la práctica, van a buscar un lugar para un mini-huerto. Y van a intentar a hacer injertos, de lo que se habla un largo tiempo porque es el tema que indica el libro de tecnología. Enrique se dirige muy seguido a Panchito y luego explica [al grupo] que es

porque el papá de Panchito se dedica al campo y que Panchito puede ser ya un maestro para esas prácticas que van a hacer. Involucra mucho al muchacho en la clase, aunque Pancho parece un poco inseguro en algunas cosas, y otras sí comenta, parece un chico sonriente, pero un poco tímido. (...)

Enrique: El corte tiene que tener ciertas características. Otros factores, no me dejará mentir Pancho, - me refiero a Pancho porque su papá se dedica al campo.

Pancho: La luna.

Enrique: Tiene una implicación, la gravedad. (Ob-Tecnología-3ero)

Al terminar la sesión, el docente anuncia lo que van a necesitar para la próxima clase y se remite además a sus propias experiencias en los trabajos de campo.

Enrique: Tecnología, el jueves, [apunten en] su libreta. Ya vamos a ver el material, [pueden] traer su azadón, su machete. Panchito, tú sí sabes, tenemos aquí un maestro.

Iridia: A mí no me salen.

Enrique: No estás acostumbrada.

Iridia: Sí, voy al monte.

Enrique: El campo tiene sus enseñanzas, tiene su chiste, el movimiento. Yo lo aprendí cuando hice mi tesis, tuve que ir a una zona de café. Me llevé mis regaños de la gente del campo, 'no, así...' El fertilizante, el suelo húmedo, para no quemar la planta, todos esos detallitos son importantes para nuestro cultivo. Es bonito. El programa de reforestación, le escarban y ponen [el arbolito]; es así, ¿Panchito? Tenemos que saber las distancias, las raíces que crecen vertical, horizontal, la distancia entre las plantas.

Pancho: No crecen. (Ob-Tecnología-3ero)

Resulta significativo en el diálogo de saberes el que el docente brinda información desde su propia experiencia, además de buscar la incorporación de los conocimientos del alumno; se observa que este diálogo motiva la participación de otra alumna, aunque en este caso, sus aportaciones parecen quedar un poco al margen. Es, sin embargo, de interés cómo la materia de tecnología, para la cual sólo recientemente se ha proporcionado un libro de guía por parte de la Secretaría al docente, brinda espacios de diálogo en este contexto concreto de la telesecundaria, en el cual una parte de la población se dedica a la agricultura.

Otros diálogos con los conocimientos a nivel comunitario, sin embargo, parecen truncarse; en cierto momento, los niños tienen que participar en un concurso de cuentos y poemas y resulta que casi todos los alumnos copian el material de alguna fuente. En una junta del consejo se aborda el tema; anteriormente, observa uno de los maestros, en los concursos se recuperaban cuentos de la comunidad y con los mayores.

Se menciona también el concurso fracasado de cuentos y poemas donde todos copiaron o relataron otras historias. Nuevamente es Sebastián quien aporta y dice que: 'Antes, esos concursos eran de los cuentos que cuenta tu abuelo, tu comunidad.' El director dice: 'Ahora tiene que ser original.' O sea, un cuento inventado por el alumno. (Ob-reunión docente)

El docente considera que es una limitante el que no se remita a los alumnos a recuperar los conocimientos comunitarios y familiares; esto parece de relevancia en el contexto de la integración de

los conocimientos contextuales en la dinámica escolar. Aquí incide el que muchos de los maestros, y entre ellos Sebastián, tuvieron la experiencia de trabajar en contextos rurales, en comunidades apartadas, referentes a partir de los cuales significan y valoran este tipo de estrategias.

Encontramos también una forma distinta en la cual se articula un diálogo más horizontal de conocimientos entre estudiantes y maestros, y aquí me refiero en específico a la interacción que se establece al margen de las clases y actividades de enseñanza-aprendizaje. Aquí se llegan a abordar áreas de conocimiento e interés que no forman parte del currículum. Un ejemplo nos aporta aquí el docente de educación física quien busca establecer relaciones de amistad con los estudiantes. En entrevista, relata cómo ha logrado ganarse la confianza de algunos de los muchachos, y comenta que especialmente de los “niños problema” (E-Docente-Sebastián). Entre ellos, están también estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, específicamente con discapacidad intelectual, de los cuales se considera que llegan a presentar algunos problemas de conducta, además de requerir de adecuaciones al no alcanzar el nivel académico requerido en planes y programas. El docente de educación física comparte cómo estableció una relación de amistad con un estudiante de tercer grado:

Pero también empató con él en muchos aspectos - porque ya le sé el lado. Desde que descubrí que le gustaban los gallos, ahí vino la plática porque yo tengo amigos galleros por la casa. Y le digo, conoces a fulano, sí, es que es muy canijo, ah. ¡Por eso! (E-Docente-Sebastián)

Esta es una forma de reconocer los conocimientos que tienen los jóvenes y de validarlos, aunque esta validación aquí se quede en el plano personal. La buena relación que se establece entre docente y alumno indica el valor que tiene el reconocer los intereses y saberes de los alumnos más allá del contenido académico que rige la evaluación de los estudiantes. Aquí sería de interés mencionar que la docente USAER aclara que en el caso de sus alumnos, no se busca centrar la atención en estos conocimientos, sino en las competencias para la vida, las actitudes y la capacidad de resolver problemas (E-docente USAER).

También, muy reciente aún mi ingreso al campo, observo cómo a partir de una iniciativa de la maestra de USAER, los alumnos con NEE se organizan para construir rampas para un compañero en silla de ruedas que sólo con dificultad y ayuda ajena puede movilizarse en la escuela. Para esto, los jóvenes parecen no requerir de apoyo de los docentes, pues ellos saben bien cómo hacer una mezcla y construir. La docente de USAER relata que a esta actividad, de manera espontánea también se sumaron alumnos regulares, es decir, no atendidos por los servicios de educación especial. Además, la maestra plantea que aquí se demuestran las capacidades que poseen los alumnos con NEE y que normalmente no se llegan a apreciar en el contexto escolar.

Que ellos, o sea, con todas sus, todas las broncas, como decimos, las broncas, tienen la capacidad de hacer una rampa, de ponerse de acuerdo entre ellos y estar haciendo mezcla, y de venir con sus ropas de trabajo, sin importarles que los demás, a lo mejor los demás se iban a burlar, no pensaron en eso. En que alguien se iba a burlar. Ellos pensaron en, sí, maestra, sí, yo, mire, yo traigo material. Para eso sí. Para eso sí fueron muy listos, muy participativos, muy trabajadores. Entonces, yo lo hice más que nada como para que los maestros vieran que, a lo mejor no tienen esto, pero sí tienen esto. (E-Docente USAER)



Foto 8: Construcción de las rampas.

Aquí se observa cómo en espacios no previstos en planes y programas se aplican saberes que generalmente no son incluidos en el entorno escolar, y cómo esto es resignificado por la docente responsable de impulsar esta actividad como una cierta reivindicación de sus alumnos y sus capacidades. Nuevamente, podemos calificar este espacio como “clandestino” en términos de lo intercultural, pues contiene elementos importantes en relación al reposicionamiento de los alumnos y la valoración de sus aportaciones al margen de los esquemas académicos preestablecidos, pues es con relación a éstos últimos que se categorizan como “diferentes” de los demás.

En este respecto, planteo que los conocimientos a ser enseñados, a partir de planes y programas, y de esta manera establecidos como criterios para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, pueden también convertirse en limitantes para el diálogo de saberes en el contexto escolar, pues otras áreas de inquietudes e intereses quedan al margen. Es en este sentido que puede considerarse como una resignificación a nivel curricular el que algunos docentes abren espacios para dialogar con sus alumnos más allá de lo marcado en las asignaturas. Veamos el siguiente ejemplo de una clase de historia de tercer grado, donde surge un tema imprevisto y es puesto incluso en diálogo con los contenidos de la materia. Presento un extracto del registro de observación.

Luego de pronto, a partir de un comentario de Fernando, sobre los changos, se empieza a hablar de la

evolución y de la biblia. Hilario dice que son los changos y Adán al mismo tiempo, uno desde la evolución y uno desde la fe. Que dentro de poco, vamos a ser changos, en comparación con los nuevos seres humanos. Va a haber robots en las casas. Más máquinas, y así vamos a dejar de hacer cosas, y lo que no se usa, se atrofia. Lo primero va a ser el dedo meñique del pie. Yadira dice que ese dedo nos da equilibrio. Hilario dice que el homo sapiens existe desde hace millones de años y que nos estamos haciendo más débiles, casi no caminamos. Eso va a generar cambios, la genética va a hacer modificaciones.

Darío pregunta por el año maya y si se acaba el mundo.

Hilario: 'No, se acaba un ciclo de una cultura. Son ciclos lo que dijeron los mayas. La gente del mundo quiere difundir pánico. Va a haber una alineación de los planetas, supuestamente la fuerza va a causar fenómenos. Pero lo que nos va a matar es seguir tirando unicel al medio ambiente.'

Yadira comenta que su papá vio en la tele algo sobre el magnetismo de un planeta, en lo de la alineación.

Hilario la tranquiliza, no pasa nada. 'El ser humano, para dominar culturas, siempre lo ha hecho sometiéndolas por la fe; qué hicieron a los indígenas, en Tulúm, Chichen Itzá, etc. Si vas a la iglesia, si quieres quitar lo católico, tienes que quitar las iglesias, las imágenes.

Yadira dice que dicen que para creer no necesitas imágenes.

Hilario dice a los alumnos que no se dejen espantar.

(Ob-Historia-3ero)

El profesor mismo percibe que él a veces se vuelve muy flexible y pierde el hilo (E-Docente-Hilario); rescatamos, sin embargo, aquí cómo se da lugar a los diálogos sobre las inquietudes de los jóvenes que no siempre se reducen a los contenidos dados de los libros de texto y pueden llevar a diálogos significativos. En cuanto a la significación de los aprendizajes, busco profundizar en el siguiente epígrafe en el aspecto de la contextualización de los contenidos que se plantea, desde la RES, como parte de las estrategias didácticas.

e) Significación y contextualización de los contenidos

Otro factor importante en relación a los planteamientos del constructivismo es la significación de los contenidos en el aula para impulsar los procesos de aprendizaje. Para esto, se ha de partir de los conocimientos previos de los estudiantes y retomar los referentes contextuales más cercanos de los alumnos, para lo cual también es relevante que los docentes conozcan el mundo de vida de los jóvenes. Observamos que en muchos docentes, se ha vuelto una práctica habitual buscar estas relaciones. Vemos el ejemplo de una maestra de segundo grado durante la aplicación de un examen de la materia de español:

A los alumnos les explica “ambiente” diciendo, cómo es el ambiente en tu casa, cómo la economía en tu casa, cómo es el contexto, pues eso es el ambiente de un cuento. Dice, tú eres un personaje, tu mamá es un personaje, tu papá es un personaje, y cómo es tu casa.

Un alumno pregunta si un animal puede ser un personaje, y ella pone el ejemplo de Nemo. Los alumnos aportan a este ejemplo. Nota: Parece que Nemo les significa. (Ob-Español-2ndo)

En este mismo salón de segundo grado también se observa que las ilustraciones en el aula, hechas por los mismos alumnos en su mayoría, reflejan referentes de su entorno. Así observamos una diversidad de carteles de diferentes tamaños para la materia de inglés, donde hay textos cortos redactados, acompañados por dibujos grandes y coloridos.

Hay un cartel en inglés con un dibujo muy bien hecho de un albañil que está trabajando. Lleva su descripción. Dice: “He is happy building” y “He love build”. Nota: Cuando apunté esto, pensé en el contexto de los chicos, y que el director en algún momento me comentó que los hombres de la comunidad trabajan de albañiles en Xalapa. (Ob-2ndo)

Vemos también la habilidad de un docente de tercero para contextualizar los contenidos a abordar en el entorno de los alumnos. Aquí, el tema es el auge financiero de los tiempos de la industrialización en tiempos de la colonia. Vemos aquí la interacción en clases, en el registro manual realizado en la observación.

Hilario: Aquellos tiempos, empieza la industrialización, bienestar económico, expansión de la población. ¿Qué otro factor? ¿Qué ha cambiado para que creciese más? ¿El tipo de gobierno?

(Silencio)

Hilario: En nuestro pueblito, llega la Coca, dicen que deforestan mucho, una embotelladora en los límites de Otilpan y San Andrés.

Alumno: Empleos. Contaminación.

Alma: La gente consume.

Fernando: Más enfermedades.

Hilario: Creo que [la gente] consume igual...

Alumno: Va a llegar más gente.

Hilario: Exactamente. Si trabajo aquí, compro porque aquí va a haber crecimiento económico y otras cuestiones, ¿por qué gastar en pasajes? Comprar un terrenito aquí. Es lo que pasó entonces, no con los indígenas, sino con maquinaria.

(Ob-Historia-3ero)

Otro ejemplo de la asignatura de historia, aquí en segundo grado, lo encontramos en relación a la aclaración del significado de conceptos. Aplica el concepto al ejemplo de la misma escuela para ayudar a los alumnos a comprender su significado, a lo que los estudiantes responden de manera positiva.

Ariadne: Busquen jerarquía y mestizaje.

Los alumnos buscan, gritan: ¡Yo, yo, yo!

Elías: (lee) Conjunto de dignidades o autoridades ordenadas según su grado.

Ariadne: Vamos a entender ese concepto.

Elías: Administrativas, monarcales,...

Ariadne: Dice (lee la definición) ¿Creen que exista jerarquía en la escuela?

Alumnos: Sí, el director, los docentes, los intendentes, alumnos.

Alumno: Los intendentes al último.

Alumna: Grosero.

Ariadne dibuja en el pizarrón la pirámide de la jerarquía escolar.

Ariadne: Nadie es más que otro. (Sigue hablando de la jerarquía de la colonia y del mestizaje)
(Ob-Historia-2do)

Y finalmente, observamos que también implica creatividad por parte del docente el ofrecerles a los alumnos vías de significación. Aquí, en una clase de tecnología, el docente busca explicar un tipo de raíz de una planta. Ante la dificultad de un estudiante para entender a lo que se refiere el docente, éste ofrece estrategias y explicaciones alternativas. Además, nos damos cuenta que también el sentido del humor del docente en el aula es relevante, como he mencionado previamente ya.

Además Hilario utiliza estrategias que me parecen ingeniosas. Como la de, imagínate cómo dibujarías una raíz y descríbela. - Luego ayuda a Rodolfo con una metáfora de una cola del diablo, que el muchacho retoma con evidente gusto; por su reacción deduzco que le ayudó a pensar y a imaginar. Hilario parece tener una creatividad espontánea en este sentido. Finalmente, él dibuja en el pizarrón, bromea sobre su dibujo y vuelve la clase amena. (Ob-Tecnología-3ero)

El sentido del humor en el aula es una herramienta importante, junto con la contextualización, para volver más significativo el contenido para los estudiantes. El docente Hilario, busca transformar la dinámica regular de las clases con formas poco convencionales e informales de expresión y apelando al sentido del humor de los jóvenes.

Toca Hilario, Alma le abre.

Hilario: Buenos días. Abran las cortinas, que soy claustrofóbico. Estamos en historia y esta es otra historia.

Risas.

Hilario: Estamos en lo interesante, se trata del nacionalismo y la identidad nacional, se trata de la unión. Estamos en la página 163, ahí mero.

[Se relaja el ambiente.] (...)

Hilario: Es lo que con la colonia, - el virrey, un dios en esa región. Bueno, pongo virreinato, todopoderoso. El cuate de España, el rey, fiestas con la corte. (...)

Hilario: Esos dioses se convierten en ángeles y aparecen nuevas figuras. Lectura siguiente. El rey deja de tener todo el poder. Rey: "Soy español y me mandaste." "Sí, pero ya me fallaste, te voy a frenar." Y pone a otro español; mejor que sean doce, para más dinero.

(Ob-historia-3ero)

Estas formas, que resultan muy dinámicas, son percibidas como positivas por los estudiantes. Uno de los alumnos expresa esta apreciación en una entrevista, en relación al maestro titular de su grupo:

Entrevistadora: ¿Por qué son buenos, qué te gusta de tus maestros?

Darío: Mh. No sé. Porque... por la forma que tienen ellos de ser.

Entrevistadora: Por la forma de ser, ajá. ¿Como en qué sentido?

Darío: Pues que son divertidos.

Entrevistadora: ¿El maestro Hilario es divertido?

Darío: El maestro Hilario, sí.

(E-Alumno3ero-Darío)

Se observa que algunos alumnos del salón se sienten en la libertad de interactuar con el docente de una manera informal – donde observamos una mayor horizontalidad en las interrelaciones – y también se sienten en la libertad de discutir con él los contenidos de los libros.

Hilario habla de corsarios, piratas y bucaneros.

Alma: ¡No es cierto!

Hilario: ¡Sí! Por eso México está así.

Alumno: Con maestros como usted.

(Risas)

Alma: No es cierto, no dice eso.

Hilario: Sígueme diciendo.

Alma: Qué es lo que... en la [página] 167 no lo dice.

Hilario: Si no me creen (...) ¡quedan engañados por no leer!

(Ob-Historia-3ero)

La estrategia del docente radica en la significación de la terminología y contenidos por medio de la contextualización y del humor. Aquí el ejemplo de los piratas de los tiempos de la Nueva España.

Hilario: Imaginen, alguien les comenta, el camino que baja a un lado del panteón [de la comunidad], ¿cómo se llama? Imaginen, el camino que pasa a Xocotla. Están pasando las personas cuando salen de cobrar. Nosotros que somos honestos. Pero un maldoso dice: “Shsh [H. chifla], ¡creo que es hora de ir y echar matanga!”

(Risas de los alumnos)

Hilario: En la colonia, (...) empiezan a aparecer los asaltantes del mar, llámense piratas, corsarios o bucaneros, era lo mismo. - Lean, por favor, con eso vamos a tener la oportunidad de darnos una idea.

(Ob-Historia-3ero)

El docente reflexiona en entrevista sobre su estilo de enseñar y la importancia de propiciar un ambiente positivo en el aula, para de esta manera favorecer los aprendizajes de los estudiantes e incidir en sus actitudes.

De que si tú te sientas en un espacio que te permita sentirte a gusto, vas a tener un mejor rendimiento. Indistintamente del ámbito en el que te encuentras, ¿sí? Entonces eso lo trato de aplicar en mi práctica docente, a ser ameno, para cosechar un poquito más. Y te digo, mi propósito es un cambio de actitud, primero. Si cambio de actitud, voy a obtener muchas cosas a favor. (E-Docente-Hilario)

5.3.2.3. A modo de reflexión – rearticulaciones y confrontaciones del eje intercultural en la práctica

Observamos en este tercer nivel de concreción curricular cómo inciden diferentes factores en cómo se articula en la práctica el enfoque intercultural. En estas resignificaciones es central el papel del docente en la interacción áulica, pues actúa como mediador de los contenidos a abordar. Retomo aquí el concepto de la transposición didáctica (Chevallard, 1991) que se vuelve relevante al reflexionar sobre estos procesos. El enfoque con el que los planteamientos de los libros de texto son articulados en los procesos de enseñanza se relaciona con la formación de los maestros en términos de las disciplinas y en cuanto a su manejo de las herramientas y estrategias didácticas.

De acuerdo a la noción de la transposición didáctica, en estos procesos de traslación del saber científico a enseñar, integrado al currículum por las autoridades educativas con base en determinados posicionamientos políticos, al saber enseñado, los docentes pueden incidir en su transformación a través de la manipulación de la direccionalidad del proceso (Cardelli, 2004). Ejemplos para tal transformación desde mi punto de vista y el análisis presentado serían los enfoques que cada docente confiere a sus explicaciones; desde dónde plantea el tema a abordar, cómo interpreta los contenidos, y haciendo alusión a qué tipo de referentes contextuales para propiciar la significación de los saberes por parte de los alumnos. Observamos algunas miradas más críticas, donde el docente relaciona ciertos posicionamientos personales con hechos históricos y actuales y busca encauzar las reflexiones de los estudiantes. Y también el mismo diálogo establecido con los alumnos entorno a los contenidos a abordar es relevante, pues al fomentar procesos más horizontales y la incorporación de saberes propios de los estudiantes en el aula, el docente flexibiliza – o democratiza, diría Cardelli (2004, p.54) – el proceso de aprendizaje.

Aquí se resignificaría, de manera implícita, el enfoque intercultural a través de los procesos didácticos en el aula, en términos de interrelaciones más horizontales, de la incorporación de inquietudes de los mismos estudiantes y quizá rebasando lo preestablecido por la asignatura, y en la contextualización de los contenidos para hacer emerger las significaciones propias de los mismos alumnos. - Por otra parte, se observaron también clases más verticales, o de implementación literal de las indicaciones del libro sin fomentar una reflexión; sería aquí donde se limitaría la posibilidad del docente de contribuir a procesos más acordes con un enfoque intercultural en el aula. Aquí hay que mencionar que los libros y sus orientaciones didácticas plantean ciertos procesos participativos para la interacción áulica, pero se requiere de la intervención de los actores educativos, y del papel del docente como mediador, para que se articulen en la práctica – factor que nos lleva nuevamente a la importancia

de la trayectoria docente para la mediación del enfoque intercultural.

En el marco de estos procesos de resignificación y de transposición, el mismo enfoque, como se plasma en la RES y sus asignaturas, adquiere sus matices en la práctica. Observamos cómo en la interacción se resignificaron, por ejemplo, los imaginarios de las alteridades en relación a la no discriminación en las aulas de segundo grado. O cómo las aportaciones de los pueblos originarios a la cultural nacional se plasmaron en términos de concepciones más folklóricas en un aula de tercero, a partir del enfoque del docente. Un factor de interés es aquí algo que yo llamaría transposición oculta; también las cosas que no son tomadas en cuenta y de esta manera se ausentan en la interacción adquieren un significado curricular importante.²⁶ Trasciende aquí también lo ausente o lo invisibilizado en la cotidianidad escolar como algo que traspasa las resignificaciones del enfoque intercultural; son estos los conflictos inter-culturales los que marcan la práctica y suelen no interpretarse en términos de la interculturalidad.

Quiero hacer referencia aquí, para concluir este nivel de análisis, de manera breve al caso de los alumnos indígenas de la escuela, en relación a los cuales he mencionado la tendencia a la invisibilización que se observa en el escenario escolar.

En este marco, llama la atención un caso específico, referente a uno de los alumnos indígenas de la telesecundaria, quien recibió atención terapéutica en el Departamento Psicopedagógico; en su caso, se conjuntaron factores diversos, familiares, probablemente identitarios, como fue expresado por una docente (E-Docente-Raquel), de desarraigo en cuanto a su contexto de origen, además de problemas de disciplina en la misma escuela. A pesar de la atención recibida, para la cual la escuela buscó establecer comunicación con sus familiares también, el joven no terminó el ciclo escolar y no regresó para el ciclo siguiente.

En las conversaciones con diferentes docentes percibí un interés por apoyarlo; ellos constataron, sin embargo, que las actitudes del muchacho fueron de resistencia e inaccesibilidad, esto, también en relación a los problemas de disciplina en el aula. Aquí se presentó un distanciamiento progresivo a lo largo del ciclo escolar; lo visible fueron los problemas de disciplina atribuidos sobre todo a factores emocionales y de inadaptación. Ante estas emergencias y los continuos desencuentros producidos entre alumno y docentes, el trasfondo cultural, la pertenencia a una cultura originaria, pero también el reto que para el alumno presentó el bilingüismo – detectado como una problemática real por los docentes

26 Celorio en este sentido habla de la transversalidad oculta, como revisamos en los referentes teóricos para esta investigación (cfr. apartado 4.1).

sólo al inicio de la estancia del estudiante en la escuela – se fueron invisibilizando. Se buscó manejar los conflictos emocionales y de disciplina, mientras que la riqueza de la diversidad cultural tan enfatizada en la RES no fue integrada en la práctica educativa y en las interrelaciones cotidianas del contexto escolar. Aquí se observó la dificultad de trascender los planteamientos teóricos, a nivel de discurso y de contenidos, de los derechos, las características y la no discriminación de los pueblos indígenas, y reconocer y atender un caso en la práctica.

Ante la situación compleja que se presentó en torno al caso del estudiante en cuestión, no quiero plantear afirmaciones contundentes, pero quizá sí enunciar la importancia que tendría considerar y tomar en cuenta que la interculturalidad, más allá de la riqueza cultural que subyace en algunas de sus afirmaciones, también se vislumbra como un reto complejo en las interrelaciones de los seres humanos, las cuales también llegan a implicar conflictos, emergentes en situaciones multifactoriales. Comprender que la cuestión intercultural también puede hacerse presente en los conflictos y en las resistencias quizá podría abonar a una comprensión más amplia de las interrelaciones humanas, como en el caso que aquí tocamos. Las dificultades para comprender tal complejidad, a las cuales se suma la invisibilización de una parte del conflicto, se presentan de ambos lados y aquí se fueron articulando en conflictos de disciplina y las respectivas sanciones, y el intento de una atención emocional, por mencionar un concepto utilizado por los mismos docentes.

Considero que habría que reflexionar sobre el concepto de la percepción de la diversidad como déficit. La RES 2006 enfatiza la importancia de ver la diversidad como un enriquecimiento y no como una dificultad; al mismo tiempo percibimos en planes y programas un énfasis marcado en las desigualdades sociales, percepción acentuada a través de la temática de la no discriminación y los derechos de los grupos poblacionales más vulnerables.

Estos planteamientos ocasionan que a pesar de la perspectiva del enriquecimiento se perciba al “diferente” en términos de las desventajas que padece, lo cual en el mismo entorno escolar genera una especie de asistencialismo; constata, por ejemplo, una docente al respecto que ella no está de acuerdo con el que los alumnos con NEE sean percibidos con lástima por los colegas (E-Docente-Esther). Las motivaciones de las acciones han de entenderse por supuesto en términos del impulso humano de ayudar al otro, presente en la práctica; sin embargo, pueden no atenuarse las necesidades de fondo, como en el caso del segundo alumno indígena de la escuela que abandonó la escuela antes de concluir el ciclo, presentando síntomas de depresión. Recibió apoyo, por iniciativa personal de un docente, con el pago de los exámenes extraordinarios que no ha presentado; esto, sin embargo, no resolvió la

situación.

Por parte de la dirección, se buscó establecer comunicación tanto directamente con el alumno como también con los padres; además, se canalizó el caso al Departamento Psicopedagógico. La psicopedagoga percibió que “falta mucha integración con él, que no habla con nadie, ni en el salón.” La docente constata que “eso pasa mucho, también con niños que no son de necesidades especiales. Que por parte de los maestros faltan estrategias de integración de los grupos” (Ob-plática informal psicopedagoga). Se observa aquí que el alumno, a pesar de cursar el último grado de secundaria, no encontró arraigo en su grupo y escuela. El director constata que “tiene que ver con eso de estar fuera de su cultura. Que hay niños, casos que no se quieren abrir y uno no puede ayudar, queda impotente” (Ob-dirección). Observamos que hay conciencia de algunos de los actores escolares respecto al factor cultural e identitario y su relevancia. Aquí también inciden experiencias previas; se me relata un caso similar de otro estudiante indígena que abandonó sus estudios en el ciclo escolar anterior y se regresó a su estado de origen. Retomando el comentario del director, puede constatar que en la telesecundaria no se cuenta con estrategias para manejar estas situaciones en la práctica.

La presencia de alumnos indígenas en la telesecundaria se constituye como casos aislados; se busca recibir e integrarlos a la escuela como a todos los estudiantes que acuden a la escuela. Aquí se percibe un dilema en la búsqueda de una integración de los jóvenes en términos de igualdad; se quiere fomentar la no discriminación, al mismo tiempo de que no se tematiza el origen cultural de manera abierta en el contexto de las clases. El resultado es un proceso más bien de invisibilización en el que se obvian las cuestiones culturales e identitarias que enfrentan los jóvenes.

5.3.3. Las resignificaciones de la participación escolar como dimensión del enfoque intercultural – aspectos clandestinos

Para concluir este capítulo del análisis, esbozaré a continuación otra dimensión de la transversalidad en el contexto de la interculturalización de la educación telesecundaria. Relaciono a esta con el nivel de la participación de los actores en diferentes ámbitos de la cotidianidad escolar, más allá de la interacción de docentes y alumnos en los espacios áulicos. Planteo que la visión crítica del enfoque intercultural busca transformar estructuras del sistema para impulsar relaciones horizontales y participativas en las lógicas de interacción en el interior de los espacios educativos y escolares. Este planteamiento se relaciona con la visión de la innovación desde lo local articulado por la CGEIB (cfr. apartado 5.1). Retomo aquí la idea de los espacios clandestinos (Jiménez Naranjo, 2009) de la

resignificación de la interculturalidad, para de esta manera articular el carácter inconsciente de la relación entre determinadas dinámicas participativas y el enfoque intercultural.

La participación de los actores educativos en la organización escolar es un factor importante para pensar en la educación intercultural como eje transversal que ha de incidir en todas las dimensiones del centro escolar. Desde esta perspectiva, retomo aquí especialmente el papel de los padres de familia y de los alumnos de la telesecundaria Carlos Fuentes. Aquí parto también de los planteamientos de Essomba (2006) quien en relación a la interculturalidad en los centros educativos constata que el contexto de referencia consta de dos dimensiones:

- Una dimensión intrasistémica, conformada por las relaciones que la institución educativa establece en calidad de comunidad educativa, y que determina en buena medida la tipología de alumnado presente en las aulas, la relación con las familias, o las posibilidades de colaboración con otras instituciones del territorio.
- Una dimensión intersistémica, la resultante de formar parte de un complejo más amplio, el sistema educativo. (Essomba, 2006, p.5)

Ambas dimensiones se entrelazan de manera compleja; aquí me interesa enfocarme especialmente a la primera. Me baso aquí, por una parte, en la concepción de la relación escuela-comunidad como elemento fundamental para una educación intercultural y en la participación como aspecto clave para promover una dinámica institucional e interpersonal congruente en términos del enfoque intercultural. Por otra, quiero enfatizar el papel de los estudiantes como actores escolares, retomando de esta manera más allá del aula el papel activo y autónomo que le asigna el enfoque pedagógico de la RES 2006. Aquí planteo el potencial de articularse la participación escolar de ambos grupos de actores, en diálogo con docentes y directivos, en acciones con significación conjunta en atención a necesidades específicas de alumnos y comunidad, lo cual desde mi punto de vista abonaría a una perspectiva intercultural de la educación. De Aguinaga enfatiza a este respecto la configuración de las interrelaciones de los actores educativos a partir de la “‘reciprocidad' comunicativa e interactiva, 'acción conjunta' y 'complementariedad' del hacer intercultural” (De Aguinaga, 2010, p.283)

De acuerdo al contexto de referencia y su segunda dimensión (Essomba, 2006), la organización es condicionada por elementos dados por el marco institucional, es decir, la Secretaría de Educación y los lineamientos para telesecundaria, en lo cual también la supervisión y el sindicato juegan un papel. Estos lineamientos y condiciones institucionales, aunados a la práctica docente y de directivos de la escuela, configuran el escenario de participación y toma de decisiones que define la organización de la cotidianidad escolar. Aquí hay elementos que constituyen un marco determinado, que son, por ejemplo,

el calendario escolar, los requisitos de admisión, entre otros, y también los órganos al interior de la escuela establecidos desde la reglamentación oficial, como lo son la sociedad de padres de familia y el consejo consultivo, pero también la sociedad de alumnos, prevista en los lineamientos para la educación secundaria (SEV, 2011).

Por otra parte, la cotidianidad escolar de la telesecundaria Carlos Fuentes es influida y determinada de manera importante por los factores del contexto, como hemos revisado (cfr. 2.3.). Entre ellos, trascienden la procedencia de los estudiantes de diversas comunidades del municipio de Tlalnelhuayocan y la falta de arraigo que perciben los docentes respecto a la relación entre escuela y comunidad. A este respecto, es importante señalar aquí que para la reflexión sobre la participación de los padres de familia parto principalmente de los discursos docentes, además de observaciones de la práctica de la interrelación en asambleas y reuniones. A un nivel de meta-análisis del proceso de la presente investigación, he de reconocer que las ausencias de interrelación detectadas a nivel escuela se reflejan en la misma falta de diálogo mío como investigadora con los padres de familia en el trabajo de campo. Aquí influyeron también factores relativos a la concepción inicial del proyecto de investigación, en los que fue relevante el posible alcance en tiempos y amplitud de un trabajo de maestría.

Sin embargo, y reconociendo las ausencias de algunas voces para este análisis, decidí abordar este aspecto desde los datos recabados, ya que considero, como arriba he mencionado, que la relación escuela-comunidad y la interacción y participación de los padres en los asuntos escolares son elementos vitales para poder hablar de la transversalidad del enfoque intercultural en el currículum. Incide en esta concepción de los elementos para un currículum con perspectiva intercultural, al comprender la participación y las relaciones horizontales como uno de los fundamentos para pensar en un modelo educativo que responda a las necesidades que emergen en los contextos concretos y cotidianos y que se constituya como significativo para todos los actores involucrados.

5.3.3.1. Padres de familia y comunidad como actores escolares – niveles de participación y ausencias como elementos para la resignificación del enfoque intercultural

De acuerdo a la percepción de los docentes, de cuyo discurso parto, el contacto entre escuela y comunidad ha sido escaso, pues los padres no se involucran en los estudios de sus hijos; influye el nivel escolar de los mismos padres en esta situación, pues muchos no han concluido la primaria y no se

sienten en condiciones de apoyar a sus hijos (E-Docente-Martina).

Aquí, desafortunadamente, a pesar de que la comunidad, los papás viven cerca de la escuela, ya no se tiene el mismo contacto como lo tenía yo en otras escuelas anteriormente. Porque aquí ya los papás, ya trabajan, que no están o que no se quieren responsabilizar mucho de los hijos. Y se van por la libre, ¿no? Es que yo no sé, yo no sé escribir, no sé leer, y pues yo qué puedo hacer, maestra. Y los mandas a traer y ya no es, y ya es diferente, porque ellos dicen, bueno, pero si es que él no quiere estudiar, o no quiere venir, yo no lo puedo obligar como papá. (E-Docente-Martina)

La docente especifica que “aquí, cada quien, vienes, das tu clase, te vas; si algún papá se acercó, qué bueno, y si no, no tuviste contacto con ellos. Y hay papás que no conoces en todo el ciclo escolar.” (E-Martina). Aquí influyen factores como el contexto socioeconómico y la situación de las familias en busca del sustento; “la gente económicamente anda mal y le interesa más - hago mis tortillas, porque las tengo que ir a vender, y ya los hijos, ahí que dios los bendiga” (E-Docente-Martina).

El director explica que ya no son identificables de manera clara las causas de esta situación de falta de vinculación; el percibe un “desánimo” por parte de los padres y comuneros y una falta de valoración en relación a los estudios y los intentos de la telesecundaria para un mayor acercamiento a las necesidades de las familias (E-Director).

Director: Hace poco, el último fue, el intento de que los padres de familia se acercaran a la lectura, de que leyeran, usaran libros de la biblioteca, que los padres, vamos, vean que aquí en la escuela pueden venir, pueden usar la computadora, pueden usar los libros, pueden llevar los libros, pero no hubo mucha participación, ¿no? No tuvo éxito por ejemplo esa iniciativa.

Entrevistadora: Igual y porque, pues, aquí a los alrededores ha de haber padres de familia que tienen apenas la primaria y no...

Director: No, se intentó hacer un grupo con padres de familia para alfabetizarlos. Sí para, porque hay muchos padres que, y aquí la escuela durante un tiempo se prestó para que vinieran y tomaran clases, ¿no? Y tampoco, no funcionó mucho. Incluso también había apoyos para que en esta escuela se armaran grupos de alcohólicos anónimos. Sí, aquí había grupos de alcohólicos anónimos. Pero el peor grupo de alcohólicos anónimos es el de San Andrés. No quieren, no quieren reconocer. (E-Director)

Sin embargo, una visión común de varios docentes es que es justo este apoyo de la familia, esta trina de padres-hijos-maestros, la que es básica para que el alumno tenga un desarrollo favorable en el transcurso de su educación secundaria; considera una docente de primer grado que “si sus papás no te apoyan, no vas a poder lograr lo que tú quieres” (E-Docente-Raquel).

Y siempre se les ha dicho, aquí, aquí es una, es una comunidad. Aquí es padre de familia, alumno y docente. Y el director, el papel que le corresponde hacer. Pero aquí es una familia. Es un apoyo. Nosotros y los padres de familia no podemos hacer las cosas, sin los alumnos tampoco. Los alumnos sin el docente, tampoco. O sea, aquí, es una familia. Agarrados todos de la mano para poder lograr lo que queremos. Sí. Pero si ellos dicen, no. Pues es no. Y no se logra. (E-Docente-Raquel)

Observamos que la distancia entre comunidad y escuela es adjudicada principalmente a los mismos padres de familia; sin embargo, se vislumbra un nivel de vinculación distinto de una maestra con mayor antigüedad en el plantel. Tanto en entrevista como en la práctica cotidiana se observa que

existe una cierta cercanía con los padres de familia y una relación con la comunidad.

Es que yo ya tengo doce años, entonces yo ya conozco a muchos niños de ahí [de la comunidad]. No me sé sus nombres, pero muchos niños me conocen. Es la maestra Esther, la maestra Esther. (...) Ya conozco a muchos papás. Ya sé de la pata que cojean. (E-Docente-Esther)

La interacción docente-padres se basa aquí en un acercamiento al mundo de vida y también ciertas estrategias que demuestran interés en las situaciones que viven las familias; la docente compra, con la intención de apoyar, productos que elaboran o cultivan las madres para el sustento familiar y venden generalmente en la ciudad de Xalapa, tortillas y chayotes. Acompañamos una visita a una casa y conversamos con la madre de una ex-alumna.

Nos salimos juntos todos de la escuela. Esther se desvía casi instantáneamente, entrando al lado izquierdo de la escuela al jardín de una casita. Una señora está trabajando ahí y saluda a Esther, es la mamá de una egresada de la escuela, (...). Platican de la ex-alumna que ya entró a la prepa, a la de Unidad y Trabajo. Cuenta la señora que en la familia le dicen, 'pero por qué a esta prepa', que hubiera podido entrar a una mejor. Esther dice que eso es lo de menos, que no es cierto eso de una buena o una mala escuela, que si el alumno le echaba muchas ganas, podía salir adelante. La señora está viendo los árboles y acaba de recoger chayotes chiquititos, Esther le pregunta si le vende, y la señora le ofrece muchos. Le prestó una bolsa de plástico a Esther y se lleva bastantes chayotes y paga a la señora. Esther me explica que lo hace para ayudar, porque es la familia de una ex-alumna. Me cuenta que la señora estas verduras las vende en el mercado en Xalapa. También compró tortillas, y me dice que igual, es para ayudar. (Ob-Comunidad)

Retomo aquí el elemento de la reciprocidad comunicativa que menciona De Aguinaga (2010) en su análisis de los procesos participativos y autonómicos de una secundaria intercultural; observamos la importancia de la iniciativa personal del docente para aproximarse, más allá de las estrategias implementadas a nivel institucional, a las familias. También llama la atención el que las iniciativas que menciona el director, se trata de estrategias ajenas al actor centro escolar; el programa de lectura para padres viene desde la supervisión; para el programa de alfabetización, se prestaron las aulas, lo mismo para el grupo de alcohólicos anónimos. No se perfila la telesecundaria como agente con sentido propio en la acción de vinculación escuela-comunidad; esto quizá también debido a un factor que señala el mismo director, que ningún docente pertenece o radica en el mismo municipio de Tlalnahuayocan. Los maestros dan sus clases y se regresan a la ciudad, sin que se dé una identificación de la escuela como actor comunitario. De esta manera, se reconoce que “los maestros, la verdad, no hemos hecho mucho. Por sentirnos más parte de esta comunidad” (E-Director).

A este respecto, el director resalta en entrevista la experiencia de una telesecundaria de la zona donde la iniciativa para la vinculación comunitaria forma parte de la ideología de la directora, quien demuestra un compromiso descomunal: “Ya casi de esas no hay, muy raro encontrarlo - es una maestra que ha hecho trabajo social” (E-Director). Desde el análisis, enfatizo aquí que en términos del enfoque

intercultural, habría que entender la vinculación escuela-comunidad más allá de ser una labor social, como un vínculo que da sentido propio a la institución escolar y contribuye a la conformación identitaria del centro educativo.

a) Dimensiones de la participación – cooperaciones y faenas

Respecto a su participación en los asuntos escolares, dos de los representantes de la asociación de padres de familia, el presidente y el tesorero, al ser entrevistados, confirman las percepciones observadas respecto a los niveles de participación que se propician para padres y madres de familia. El presidente constata que desde la sociedad de padres, su labor consiste en “manejar algunos recursos de la cooperación que cooperamos todos. La cuota. Y para llevar algunos trabajos para la escuela. Sí, en este caso la obra, no sé, el mantenimiento de los salones, de todo en general, de la escuela. Es lo que se hace” (E-Padres). Además se participa en la asamblea general de padres de familia y en las reuniones del consejo.

Para poder financiar los gastos de mantenimiento y mejora de las instalaciones de la secundaria se depende de la participación de los padres de familia, pero también se reciben apoyos irregulares del ayuntamiento del municipio. Estos últimos no siempre llegan en los momentos en los que los recursos se requieren, lo cual conlleva negociaciones y acuerdos con los padres de familia, como se observó en relación a la construcción del cuarto para el departamento psicopedagógico.

Me dice que en sí es bueno eso del consejo, pero lo malo es que no hay recurso. Por ejemplo, el cuarto para el departamento psicopedagógico que están construyendo ahora, se hace con materiales pagados por los padres de familia, y están sacando facturas al nombre del ayuntamiento, pues según, ahí iban a apoyar, pero tampoco tenían recurso en este momento. Y ahora se hacía así por si se pudiera recuperar después. (Ob-conversación informal-director)

Para enfrentar dificultades financieras también se realizan ventas de comida en el recreo, a lo cual se recurre, por ejemplo, para recabar fondos para excursiones de los alumnos, o la organización de una kermés, de la cual se responsabilizan docentes, informan en asamblea y organizan con su grupo la colaboración de las madres de familia para la preparación de comidas (Diario-reunión).

En asamblea, como órgano de participación y comunicación entre escuela y padres, se observa que la participación de la asociación de padres de familia se centra en informar sobre los gastos que se han realizado de los recursos de los que disponen.

Luego [el director] comenta del programa AGE, gracias al cual la escuela recibía 12, 000 pesos, entiendo que por ciclo, para mejorar las instalaciones, comprar pintura, etc. Oscar dijo que este dinero lo administraba y destinaba para su uso el comité de padres de familia. Después, Basilio, quien entiendo es actualmente el presidente de padres de familia, informa sobre las acciones que el comité ha llevado a cabo (...). [El director] enfatiza que la escuela no recibe apoyo de la SEV más que los pagos de los

maestros, y que los demás gastos, los tiene que gestionar y cubrir la misma escuela. Es por eso que se propone la organización de una kermés navideña. (Ob-asamblea)

Observamos que los padres también participan, esto de manera reciente, en la organización de actividades extracurriculares, es decir, excursiones de los alumnos, para lo cual el director informa en asamblea que “se ha formado un comité de tres personas, todas padres/madres de familia, para la organización de paseos y excursiones escolares” (Ob-asamblea).

Además de la asamblea y el comité de padres de familia, la institución reciente del consejo escolar de participación social es una forma de articular la presencia de padres y madres de los estudiantes en las decisiones de la escuela; entre otros factores, los lineamientos constatan que a través de esta figura, los actores educativos han de apoyar en actividades extraescolares, pero también podrán “opinar en asuntos pedagógicos” (SEV, 2011, p. 18). El director explica ante el pleno de la asamblea este nuevo actor colectivo en el escenario escolar; plantea “que este consejo representa una nueva cultura más participativa en la escuela, implicando la participación de los padres en la toma de decisiones. En este ciclo, el consejo ya sesionó dos veces” (Ob-asamblea). Durante la fase de trabajo de campo de esta investigación, no se alcanzó a observar una incidencia de asamblea general y de consejo de participación social en asuntos académicos del plantel; sin embargo, considero que el diálogo con los padres en cuanto a la interacción pedagógica y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos es un factor de importancia.

b) La participación de los padres de familia en términos de lo académico

La vinculación de la escuela con los padres de familia en términos de asuntos propiamente educativos es un factor importante para analizar en qué medida se interrelacionan escuela y comunidad. El presidente de la asociación de padres de familia constata que en este nivel no hay una participación directa; no se percibe la presencia de la temática más académica en la interacción entre docentes y padres.

Entrevistadora: Y también hay una colaboración o una opinión por parte de ustedes, que los maestros les pregunten, ¿cómo ven la educación que aquí damos? Así, más hacia la educación, ¿hay participación?

Presidente: Pues, en eso, no. Pero, o sea, nos ponemos de acuerdo en todo lo que se va a hacer en una reunión general, con todos los padres de familia, pero sí, luego nos preguntan, cómo ven esto, lo de la obra, qué se puede hacer. (E-Padres)

Los padres tienen, sin embargo, una imagen positiva de la calidad educativa que está ofreciendo la telesecundaria. El presidente de la asociación de padres, él mismo egresado de unas de las primeras generaciones de la telesecundaria y observador de su evolución a lo largo de los últimos veinte años, constata que el nivel es bueno y que el hecho que algunos jóvenes, como los hijos del tesorero, estén

actualmente cursando la preparatoria y la universidad, habla bien de la escuela; además, saben del caso de una egresada que está actualmente a punto de recibirse como doctora (E-Padres).

Observamos que estos logros académicos para algunos padres representa algo que ellos mismos no pudieron alcanzar; comenta al tesorero: “Yo no tuve capacidad para estudiar” (E-Padres). En entrevista, algunos alumnos reflexionan sobre el apoyo que reciben; constata un alumno que su mamá “siempre me ha dicho eso, dice, si yo no tuve la oportunidad de estudiar, pues, ojalá y tú sí. Échale ganas. (...) Pero es que la verdad no tengo mucho, mucha comunicación con ella” (E-Emilio-2ndo).

Para los docentes, la situación del bajo nivel escolar de muchos padres incide en su interés y sus posibilidades para apoyar a sus hijos en tareas y estar más cercanos a sus procesos de formación, lo cual genera dificultades para lograr una colaboración.

A su mamá, le digo, pues, ¿sabe qué? Señora, yo estoy consciente de que usted no sabe leer, escribir, no tiene estudios, preparación; el niño está solo, no tiene quien lo oriente, le digo, pero le voy a dejar más tarea extra porque se tiene que poner al corriente. Le digo, y ya a él me lo voy a jalar acá, porque sí le hace falta mucho reforzamiento. (E-Docente-Martina)

Revisemos cuáles son las vías que se emplean en la telesecundaria para establecer comunicación con los padres en asuntos educativos; aquí es importante la reunión bimestral. Cada dos meses, los docentes de la telesecundaria convocan a reuniones por grupo con los padres de familia, para revisar en conjunto los avances. Sin embargo, no siempre hay asistencia completa, pues los padres trabajan, o, de acuerdo a la percepción de los docentes, no están interesados: “Faltaron varios de los papás que hay problemas en calificaciones. No vinieron. Ese es el problema. Que no vienen, no se comprometen” (E-Docente-Aurelia). En una reunión observada, nos damos cuenta que los padres participan preguntando por los avances de sus hijos y las tareas que entregan; la maestra informa y busca concientizar a los presentes de la importancia del seguimiento a los estudios de los hijos (Diario-reunión grupal-1ero).

En el caso de este grupo de primer grado, además de la reunión bimestral, tuve en dos ocasiones la oportunidad de observar cómo la docente trabaja con los padres de familia de los estudiantes de su grupo. Ella invita a los padres periódicamente a sesiones demostrativas en su aula; a estas exposiciones, los alumnos y la docente también invitan al director y a otros maestros.

Cuando subo, Aurelia ya sabe y me hace pasar a su salón donde ya hay varias mamás sentadas. En total son 12 personas, un poco más tarde llega otra señora con su bebé que trae cargando en el rebozo. Entre los asistentes, hay tanto mamás, algunas con niños pequeños, como también una abuelita (creo), y algunos jóvenes. Pregunto a uno si tiene un hermano en el salón y me dice que no, que su prima. Resulta que él y otro chico son egresados de aquí, ex-alumnos de Aurelia. (Ob-clase demostrativa-1ero)



Foto 9: Sesión demostrativa primer grado

Los niños exponen sobre la alimentación y el aparato digestivo y prepararon platillos de muestra para convidar a los presentes. Después de la exposición, los docentes presentes, Aurelia, el director y otra maestra invitada, hacen preguntas a los alumnos sobre los contenidos. Aurelia concluye dirigiéndose directamente a los padres de familia, hablando sobre la importancia de la alimentación.

La misma Aurelia hace preguntas a los alumnos para mostrar que sí saben, y se establece un diálogo entre ella y los chicos frente a los asistentes sobre los contenidos. (...) Y empieza a hablar de los contenidos y decirles a los asistentes que los niños deben poner en práctica lo que aprendieron, y que también va para las mamás que tienen mucho que ver con cómo se alimentan los niños. (Ob-clase demostrativa-1ero)

Observamos que a partir de los materiales de la RES 2006 y el Programa Nacional de Lectura, hay cierto impulso al involucramiento de los padres en asuntos escolares; el programa de lectura de la Secretaría promueve la iniciativa “11 más 5”; en su marco se constata es “es importante que padres y familiares apoyen a sus hijos en su proceso lector, realizando actividades sencillas y divertidas, dedicando 20 minutos diarios para compartir los libros y su lectura” (SEP/DGME, s/f, párr. 2). Una de las docentes plantea, a partir de la promoción de la lectura, que un proyecto de su interés personal es la cuestión de la escuela para padres, punto que no se observó con tal articulación en otros espacios de la telesecundaria. Ella lo promueve ante los compañeros maestros:

Hay que involucrar a los papás. En invierno hay café y galletas. La escuela para padres - este año un giro, compartir un libro, leer con el hijo por bimestre un libro. Un padre de familia vino a solicitar un libro, uno [de todos los padres de su salón]. (Ob- reunión docentes)

Observamos también que, por ejemplo, en el libro de Orientación y Tutoría de segundo grado, hay una unidad llamada “La Participación de los Padres de Familia en la Escuela” en la que se promueve la reflexión con los alumnos sobre el grado de apoyo recibido en su casa en cuestiones escolares (SEP/ILCE, 2011, pp.117-121).

Más allá de la articulación de tales iniciativas en los libros de texto, que son rescatables respecto

a la perspectiva de un enfoque participativo en la RES 2006, llama la atención que la docente Esther por iniciativa propia prepara actividades para acoger a los padres de sus estudiantes en el aula y tener una mayor interacción en las reuniones bimestrales.

Esther (...) me empieza a platicar. Que le fue muy bien en la junta de padres de familia del día anterior, que siempre le va bien. Que casi vinieron todos, menos dos papás, uno de ellos, al parecer, está en Estados Unidos, y en la otra familia no está la mamá, y el papá nunca viene. (Ob-conversación informal-docente-Esther)

Aplica, desde su formación en el área de psicología, tests a padres y alumnos: “Les puso a dibujar la figura del ser humano, y les hizo entrevistas a alumnos y a papás. Me dijo que esto le está ayudando a comprender más de por qué son los chicos como son” (Ob-conversación informal-Esther). Aquí se conjuntan factores de lo propiamente académico y es aspecto de la incidencia de aspectos emocionales, manejado por la docente.

Otro espacio importante para la comunicación con los padres y las madres de familia en relación al desempeño académico de los estudiantes es la asamblea general. Aquí, se les informa también de las dificultades que en este marco se llegan a presentar en la escuela. Un ejemplo en este caso fue la situación de un grupo de tercer grado en cuyo desempeño incidieron los cambios frecuentes de maestros, debido a circunstancias imprevisibles. En la asamblea de padres, el director informa sobre la situación.

[El director] aborda el tema de los recientes cambios en la escuela en términos de maestros. Les dice a los padres que ha sido por incapacidades, que ha habido cambios, pero les asegura que sus hijos nunca se quedan solos, que siempre se resuelve que sean atendidos por otro maestro. (Ob-asamblea)

Se observó que en relación a este tipo de problemáticas, también los padres toman la iniciativa y buscan la comunicación con el director de la telesecundaria.

Pues con lo del cambio del maestro también. Sí porque ya nos habíamos chocado mucho de estar cambiando. Y pues, bueno, yo no fui a hablar pero algunas mamás sí fueron a hablar con el director. Porque también no estaban de acuerdo de que a cada rato hay cambio de maestro. (E-alumna3ero-Violeta)

c) Conducta y disciplina como factores para la interacción

Otro aspecto respecto al cual se busca la interacción con los padres de familia, es en relación a problemas de disciplina, lo cual probablemente sea un aspecto presente en todo entorno escolar. Así se les pide a los padres que se cumplan reglamentos, por ejemplo, respecto a los uniformes, y estén al pendiente de sus hijos. Algunos docentes constatan que falta la cooperación de los padres de familia para la disciplina necesaria de los estudiantes. También aquí se articula la concepción de la trina padres-hijos-maestros.

Lo malo de que la mamá no le llama nunca la atención. O sea, si él lleva un reporte, nada más se lo firma pero nunca le dice nada. Es como, él mismo lo dice, no, nunca me dice nada. Y siempre anda solo al garete. Saliendo de la escuela, dicen que todas las tardes lo ven la moto con una bola de amigos. (E-Docente-Martina)

En cuanto a la comunicación con los padres de familia para asuntos de disciplina y conducta, una vía son los reportes que tienen que ser firmados en casa o, en última instancia, mandar a traer a los papás a la escuela. Durante el trabajo de campo, se observó una plática del director con una estudiante que no había asistido a clases.

Mientras espero ahí, Sabrina lleva a una chica de tercero con Oswaldo porque se fue de pinta y no fue la primera vez. Oswaldo habla con ella y le trata de explicar que eso lo tiene que hablar con sus papás. Al parecer sus papás no han podido venir porque trabajan. Oswaldo intenta aclararle que si se sigue de pinta, no queda de otra que pedirles a sus papás que pidan permiso en sus trabajos. (Ob-Dirección)

Quizá la cuestión de la disciplina sea el motivo de interacción más regular de la escuela hacia los padres de familia. En las reuniones bimestrales de los docentes con los padres de familia de su grupo, también se refleja cómo se perciben los problemas de disciplina y de logros escolares en relación a las situaciones y la calidad del apoyo que los chicos reciben en casa.

Aurelia empieza a hablar y dice: 'Los hijos están en la edad de que son de ustedes, tienen que poner reglas, si no hacen caso allá, aquí menos. Todo viene de la casa. Si hicieran un autoexamen, en qué estoy fallando como papá, los aciertos y los errores, pueden echar a perder a su hijo. El papá llega enojado, mamá y papá pelean, aquí lo vienen a reflejar los niños. No hay que involucrar a los hijos. Cómo estoy mandando a mi hijo a la escuela. El padre a veces es alcohólico y no se le puede hablar, lo refleja aquí. Las calificaciones también son resultado de ustedes. Es cómo decir, no me hace caso. No debe haber cansancio para los hijos.' (Ob-reunión grupal padres-1ero)

Observamos aquí cómo la docente confronta de manera directa a los padres reunidos en su salón con las problemáticas que ella detecta en su interacción cotidiana con los niños y que afectan el desempeño y comportamiento de éstos. Es frecuente la percepción docente de la falta de límites y atención en el contexto hogareño en perjuicio de la situación afectiva de los alumnos. Estos son aspectos que desde la mirada de algunos maestros también se relacionan con la diversidad presente en contexto escolar, a partir de los trasfondos familiares y sociales que inciden en la conducta de los estudiantes. La resignificación del enfoque intercultural en la atención a esta diversidad se refleja en otros de los espacios del escenario escolar; retomo aquí en especialmente el papel del Departamento Psicopedagógico.

d) Otros actores y espacios en el escenario escolar en el fomento de la participación de los padres

Refiriéndome aquí al aspecto de la atención emocional, es importante plantear que también a

través del Departamento Psicopedagógico se ha creado una nueva instancia de interacción al interior de la escuela. Aquí se entretajan los aspectos de la disciplina y de la atención psicológica, pues la psicopedagoga también es la encargada de los reportes que solicitan los maestros en caso de problemáticas con algún alumno en este sentido. Aquí una encrucijada en la comunicación con los padres acerca de asuntos pedagógicos representa precisamente este aspecto de la disciplina. Así llega a plantear el mismo director en asamblea que el nuevo departamento “es para apoyar a los alumnos, para terapia. 'Cuando un niño se vaya de pinta, no lo regañamos, lo apoyamos, damos terapia a sus hijos, pero también a los padres se les pide que asistan.'” (Ob-asamblea).

Más allá del asunto disciplinario, la psicopedagoga replantea su propio papel en términos más terapéuticos y de intervención educativa, para incidir en los procesos de aprendizaje y el desempeño académico de los alumnos. Aquí, la docente plantea como central la articulación de su labor en relación a la participación de los padres de familia. Los cita a sesiones con sus hijos y plantea la organización de talleres para lograr una incidencia más significativa desde los procesos de reflexión de los mismos padres (E-Docente-Sabrina).

También desde la participación de USAER en el escenario escolar se plantea la importancia de involucrar a los padres en los procesos de formación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales; la maestra responsable plantea que “es un trabajo de todos. Papás, maestros regulares, maestros de apoyo, directores, incluso padres de familia, compañeros, sensibilización de todos” (E-docente USAER). En la práctica, se busca organizar talleres periódicos como espacios de reflexión con los papás de los alumnos atendidos por USAER, donde se pretende abrir espacios para la articulación de temas de inquietud comunes de los padres de familia (Ob-conversación informal-docente USAER).

En relación a esta área de atención a las necesidades educativas y la diversidad presente en el escenario escolar, una docente de la secundaria plantea, en el marco de las actividades cocurriculares, la implementación de un taller de manualidades para alumnos con Necesidades Educativas Especiales junto con las madres de familia; para de esta manera fomentar la formación de jóvenes y madres para el sustento futuro de los alumnos, puesto que éstas necesidades formativas no las atiende el plan de estudios regular de telesecundaria (E-Docente-Ernestina).

Estos tres espacios implican, a partir del discurso docente, una resignificación del enfoque intercultural a través de la atención a los estudiantes con determinadas necesidades. Vemos cómo aquí está presente el significado atribuido en estos procesos de atención a la participación de los padres.

5.3.3.2. La participación de los alumnos de la telesecundaria

Los estudiantes de la secundaria son otro grupo de fundamental importancia y que hemos de tomar en cuenta para hablar de las dinámicas de participación en la telesecundaria; aquí me referiré menos a la dimensión de la participación académica en clases, que se aborda en el apartado del análisis de las dinámicas áulicas, sino sobre todo a su participación y opinión como actores escolares. Para conocer su integración en este sentido en la cotidianidad escolar, retomo datos provenientes de las entrevistas a maestros y estudiantes.

Después platiqué un momento con Oscar. Me explicó que los niños además estaban vendiendo comida (dentro de la escuela) para juntar para un viaje (luego se mencionó una excursión). Se veía a los muchachos con mesas en el patio, vendiendo tamales, bebidas, gorditas, etc. (Ob-receso)

a) Fomento a la participación de alumnos – estrategias escolares

La participación de los estudiantes respecto a las opiniones, ser tomados en cuenta para la vida escolar, se refleja en algunas cuestiones de interés; así por ejemplo, relata un grupo de alumnas de tercer grado que se les consultó acerca del nombre que se le iba a poner a la secundaria.

Entrevistadora: Y a ustedes como alumnos, ¿también sus opiniones se toman en cuenta?

Violeta y Rocío: Sí, sí.

Entrevistadora: ¿Como en qué se les ha tomado en cuenta?

Violeta: Un ejemplo fue también el nombre que se le iba a poner a la escuela. A toda la escuela se hizo así, por ejemplo, les pasaban papelitos y ellos, estaba el nombre de Carlos Fuentes, el Bicentenario y, ¿cuál? Emiliano Zapata, creo. Y cada alumno era libre de decidir este nombre, qué querían.

Hilda: Sí, para elegir.

Rocío: Hubo una votación.

Violeta: Ajá, y ya pues el que tuvo más, así, votos, pues ese fue el nombre que se le dio a la...

Entrevistadora: De Carlos Fuentes.

Violeta: Y pues estuvo bien porque existió democracia.

(E- Alumnas 3ero- Rocío, Violeta & Hilda)

La mayoría de las consultas a los alumnos, sin embargo, se centran en los convivios escolares y así lo externan los jóvenes.

Entrevistadora: Ustedes cómo ven también, o sea, de cuestiones de aquí de la misma escuela, ¿les preguntan para organizar cosas, para los asuntos de la escuela? ¿También se les toma en cuenta?

Ricarda: Sí, para hacer convivios.

Entrevistadora: Para hacer convivios, Ricarda.

Alumna1: Luego lo de la semana del estudiante, a veces nos piden opiniones de qué nos gustaría hacer.

Alumna 2: Para los juegos y todo lo que se pueda hacer.

Entrevistadora: Y sí, ¿se lleva a cabo lo que ustedes proponen?

Alumna: Algunas, sí las toman en cuenta y algunas no. (E-alumnas-3ero-grupal)

Uno de los estudiantes relata que anteriormente, había un buzón para sugerencias en la escuela,

pero que se volvió a quitar pues había estudiantes que “lo usaban para otras cosas, ponían otras cosas, groserías” (E-alumno3ero-Fernando). El alumno comparte que en su salón, incluso con el mismo maestro titular del grupo, se comentó que se llevara la propuesta a la Sociedad de Alumnos y con el director, para que se reestableciera esta vía para la participación. Abordamos aquí otro aspecto de interés, pues un órgano de participación es la Sociedad de Alumnos; los alumnos relatan que apenas en este ciclo escolar fue instaurada (E-alumnas3ero-grupal), aunque de acuerdo a los docentes, ya tiene más tiempo de existencia (Ob-conversación-informal-docente).

Entrevistadora: ¿Y ellos representan de alguna forma las opiniones de ustedes?

I, V, R: Sí, sí.

Entrevistadora: O más o menos.

V: Sí, representan en lo que estamos de acuerdo y en lo que no. Y ya siempre que se reúnen ellos, pues comentan todo eso y llegan a acuerdos.

(E-alumnas3ero-Violeta, Rocío, Hilda)

Aun así, la Sociedad de Alumnos todavía no parece estar en pleno funcionamiento; apoya en la organización de los convivios y los alumnos están interesados que siga habiendo iniciativas en este sentido por parte de sus representantes. La organización del baile de diciembre parece ser la primera actividad que oficialmente se desempeña; en los honores a la bandera, la presidenta se dirige con micrófono a todos los alumnos para explicarles de la cooperación que la Sociedad va a pedir y el director agrega que la Sociedad va a tener más actividades durante el ciclo escolar. Sin embargo, muchos de los alumnos entrevistados externan no estar totalmente enterados de las actividades que realiza la Sociedad.

Entrevistadora: Y la sociedad de alumnos en sí, ha hecho como acciones a favor de los alumnos o de la escuela, ¿han visto algo?

Silencio.

V: Pues a lo mejor sí, pero, bueno, Sarah no nos ha comentado nada de lo que platican.

R: Nunca nos comenta.

I: Nada más al maestro.

(E-alumnas3ero-Violeta, Rocío, Hilda)

En las reuniones de la Sociedad participan representantes de todos los grupos, coordinados por un comité integrado por la presidenta, el tesorero y la vocal. Los participantes de los grupos son los jefes de grupo que son nombrados por votación por sus compañeros. Se escuchan algunas inconformidades al respecto, como la mencionada por las alumnas entrevistadas respecto a la falta de información de su compañera hacia ellos. Ellas opinan que de manera democrática debería de haber un cambio y que esto sí es posible en su grupo (E-alumnas3ero-Violeta, Rocío, Hilda).

En otro grupo, de 2do grado, en cambio, se observa un papel interesante de la representante;

los alumnos relatan “que Karina es la jefa del grupo y cuando no está Esther, ella les pone lecturas y ejercicios” (Ob-2ndo). Aquí llama la atención que esta organización interna se presenta en un grupo de segundo cuya maestra hace énfasis en la organización y delegación en los mismos trabajos en equipo y los debates que se realizan como parte de las actividades en el aula (Ob-2ndo). Aun con las limitantes, para algunos alumnos la secundaria representa un ambiente distinto que el que les tocó vivir en la primaria; “en la primaria, sí, pues, sí te tomaban pero sólo si decías bien, si no, decían que mejor guardes silencio” (E-alumna1ero- Bertha).

Además de las posibilidades de externar su opinión, los alumnos también reciben información respecto a cambios en su plantel escolar; una estudiante relata que también se les tomó en cuenta cuando la escuela comenzó a aceptar alumnos con Necesidades Educativas Especiales; se les informó previamente a los estudiantes.

Cuando entró el niño, pues, porque más antes ya nos habían informado cuando yo estaba en primero, nos habían dicho que iba - había la probabilidad de que entraran chicas con diferentes discapacidades. Y entonces nos dijeron cómo los debíamos de tratarlo, que no debíamos discriminarlos, porque pues era igual a nosotros, pensaba igual, tenía, -sentía igual que nosotros, y pues, no tenía nada de diferente que estuviera en una silla de ruedas. (...)Y pues nos dijeron que debíamos ayudarlo en lo que se necesitara. (E-Alumna 3ero-Alma)

Estas estrategias para fortalecer la participación de los alumnos, para lo que la Sociedad de Alumnos podría ser un elemento importante, hasta el momento no han logrado generar relaciones más interactivas y horizontales en los asuntos escolares. Contribuye a ello el mismo carácter institucional de las escuelas públicas, sujetas ellas mismas a una jerarquía. En el trabajo con los adolescentes, los docentes también consideran necesario que existan límites que regulen el comportamiento de los estudiantes; estos límites implican también la posibilidad de implementar sanciones, por ejemplo, lo cual refuerza las relaciones verticales entre los docentes como autoridades y los estudiantes.

En las reflexiones de esta sesión, los alumnos externan que tienen que existir reglas para convivir en sociedad y que ellos a estas reglas tienen que atenerse en la escuela. También el tema de las reglas es un contenido trabajado en dicha asignatura; como una dinámica, se elaboran las reglas del salón de manera participativa en una cartulina. Por lo que se pudo observar, la impartición, sin embargo, de las reglas y sanciones ocurre de manera vertical. Con las formas de sancionar, algunos maestros no están totalmente de acuerdo; plantea una docente que el que los estudiantes tengan que presentarse ante el director al ocurrir en un error, conlleva efectos colaterales en cuanto a autoestima y hace que esta escuela no sea tan “liberal” como se presenta.

Pero cuando ya los tienen determinados, a alguien le toca lidiar con cierta gente, es cuando entonces dices, entonces no es tan liberal, ¿no? Es bastante rígido. Es cuando me doy cuenta porque van a dar mucho a la dirección. Y es ahí cuando te das cuenta por fin, es liberal o no es liberal. Porque cuando tú mandas a un niño a la dirección, también lastimas su autoestima y lo ridiculizas frente a todos (E-docente-Esther)

En cuestión de las sanciones o llamadas de atención, los alumnos parecen dispuestos a asumir las reglas y las comprenden; varios explican además en entrevista que les agradan los maestros exigentes

Entrevistadora: Para ti, ¿cómo qué haría que un maestro para ti es un buen maestro? ¿Qué es lo que es bueno de un maestro, qué te gusta?

Bertha: Bueno, para mí es que te enseña y no sólo está echando puro relajo.

Entrevistadora: ¿También hay maestros que echan relajo?

Bertha: Sí. Y bueno, a mí me gusta mucho la materia de la maestra María Rita, porque es más exigente que los otros.

(E-alumna1ero-Bertha)

Además, los alumnos reconocen que a veces, las llamadas de atención se justifican porque efectivamente han hecho algo indebido.

Entrevistadora: ¿Cómo es un buen maestro?

Emilio: Pues sí que me exija y me, si le digo que no le entiendo, que me explique una vez y otra vez, hasta que entienda.

Entrevistadora: Que te vuelva a explicar.

Emilio: Sí.

Entrevistadora: ¿Y qué no te gusta de un maestro?

Emilio: No me gusta, bueno, que me regañen mucho. Pero es que siempre no me gusta que me regañen, pero pues sí, ahí tengo el motivo. Por lo cual me regañan.

Entrevistadora: Ajá, ¿a veces hay motivos?

Emilio: Sí.

(E-alumno2ndo-Emilio)

Sin embargo, cuando los mismos docentes se van más allá de las reglas, en el esfuerzo de sostener la disciplina en el salón, esto, sí es percibido por los estudiantes y deteriora la relación.

Entrevistadora: A ver, bueno, ¿qué no les gusta?

Eliza: Es que...

Sarah: Es que grita mucho. Es que no es como los demás maestros. Porque los demás maestros luego te dicen, 'guarda silencio, por favor'. Y él te dice, 'cállate, cállate'. (...)

Eliza: Se supone que es un maestro. Y para que le tengamos respeto, primero nos tiene que respetar ¿O es al revés?

Sarah: Es al revés.

Eliza: Bueno, el chiste es que ninguno de los dos se respeta, y ya.

(E-alumnas2ndo, Sarah, Eliza y Carmen)

Percibimos por ende que la comunicación recíproca de la que hablamos al inicio de este apartado, también aplicaría para las relaciones entre estudiantes y maestros, incluso cuando las

dinámicas de disciplina de la escuela se estructuran de manera más tradicional.

b) Convivencia maestro-alumnos

Un elemento importante en cuanto a las interrelaciones en la telesecundaria, se refiere a la comunicación más horizontal entre docentes y alumnos, a veces en espacios informales, a veces también en las mismas clases, elemento que también retomamos en el análisis de la interacción áulica donde se refleja la apreciación del sentido del humor de los docentes (E-alumno3ero-Darío), donde las relaciones formales llegan a ciertas transformaciones. En entrevista nos enteramos que estas ocasiones son apreciadas por los estudiantes.

Entrevistadora: ¿Qué es un buen maestro? Ustedes como qué dirían, ¿qué les gusta de un maestro?

Jessica: Pues que cuando no le entiendes, te enseña hasta que aprendas. Otra sería que tienes así problemas con tu familia y le cuentas a ella, o así, te dice, no pues, tienes como una...

Yola: Te suele aconsejar.

Jessica: Ajá.

(E-alumnas2ndo, Jessica y Yola)

La comunicación que se establece más allá del salón, llega a ser significativa para los estudiantes, incluso para aquellos que son identificados por los docentes como los “repetidores” que vienen de otras escuelas con ciertos problemas de conducta.

M: El otro día estaba mirando que iban ahí platicando en el camión. Sí, ¿platicas con él?

E: Sí, sí, ya me llevo con él bien.

M: Muy bien. Los maestros, en general, desde que has estado aquí, ¿los maestros se han como interesado por ti, por tus problemas, por tus asuntos?

E: No, apenas el maestro este.

M: Apenas el maestro.

E: Sí. Lo mismo de que es hombre, ¿no?

M: Igual y es eso, ¿no?

E: Sí porque yo pienso que más que nada es eso, ¿no? Que agarré confianza y eso. Y él me dice, ya me comenta y, comentamos y ya. Llegamos a una solución.

(E-alumno2ndo-Emilio)

Otro espacio importante llegan a ser los convivios; se observa cómo el ambiente se transforma con la participación de los docentes, por ejemplo, en los bailes que se organizan, al ritmo del pereó, baile de moda entre los estudiantes de la telesecundaria – los docentes se integran.



Foto 10: Baile - convivio de diciembre

Están ya bailando en el patio, y en el centro un grupo de maestros, rodeados de alumnos, bailando diferentes ritmos. Judith moviendo las caderas, y Sabrina se quita el suéter y lo gira en el aire. Todos los alumnos gritan y animan a los bailarines. (Ob-Convivio)

Son también las fechas relacionadas con convivios o festejos donde a los alumnos se les proporcionan otros espacios de expresión; de esta manera, se observó en fechas del día de muertos, cómo los alumnos expusieron calaveras escritas por ellos mismos sobre los docentes en una pared de la escuela. Es un espacio donde no hay censura por los docentes.

La maestra Lili me lleva a ver las calaveras. El director Oswaldo ayer me dijo que hicieron una sobre él y que es muy atinada, que si fuera un director poco tolerante, la tendría que tirar, pero como sí es tolerante, ahí la deja, pero que es muy, muy atinada. La leo hoy y lo caracteriza como enojón, burlón y regañón. (Ob-patio)

c) Atención hacia los alumnos como actores frente a problemáticas organizacionales

Observamos que se tiene en cuenta a los estudiantes en cuanto a las dificultades escolares y organizacionales de las cuales ellos en ocasiones son afectados; el director muestra su preocupación por la situación de un grupo afectado por cambios frecuentes de docentes:

Fui al grupo y hablé con los niños y les dije, niños, comprendan, así como, antes que nada comprendan y apoyen esta situación porque, pues, ustedes son los más afectados. O sea, lo que haga la maestra Petra, lo que haga el maestro, lo que haga la maestra Gisela, o lo que haga yo, incide y afecta a su aprendizaje. Y yo les digo, niños, nosotros reconocemos que ustedes no, que la escuela, los maestros, todos no hemos hecho lo que teníamos que hacer para que ustedes tengan los aprendizajes esperados hasta este momento. Disculpennos. (E-Director)

Llama la atención que al encontrar pocas vías efectivas de mostrar su descontento ante tales situaciones, nos encontramos con manifestaciones de resistencia de índole psicossomática por parte de los estudiantes. La psicopedagoga observa cuadros repetitivos de dolores físicos en algunas alumnas del grupo en cuestión que acuden a su oficina.

Sabrina dice que de este grupo llegan muchos muchachos con cuestiones psicossomáticas con ella, que les duele esto y aquello. Le pregunto si ayer fueron Carola y Benita y me dice que sí, que Carola de por

sí padece de migraña, y que Benita dijo que le dolían los huesos. Que dijeron que tenían español. Sabrina dice que más bien por eso fueron con ella, para no estar en la clase. (Ob-conversación informal-psicopedagoga)

d) Espacios clandestinos

Durante el tiempo de esta investigación, no se observaron iniciativas específicas organizadas por estudiantes, más allá de los convivios en los que, como hemos mencionado, la sociedad de alumnos ha jugado un papel. Llegó, sin embargo, a presentarse una iniciativa en espacios extra-escolares organizada por los alumnos, de la cual los docentes obtuvieron información.

Que la razón por la que [el director] quería hablar con los alumnos era por el baile que habían comenzado a organizar sin decírselo a él ni a los maestros. Que a él eso le parecía grave. Los alumnos admitieron que sí y ellos mismos señalaron uno de los tres grupos. Oswaldo dijo que estaba enterado, que los padres de familia le habían informado, y que él estaba preocupado, pues este baile podía poner en riesgo a los alumnos. Preguntó quiénes estaban organizando, y primero nadie levantó la mano. Algunos maestros dijeron, que levanten las manos, que digan, mientras otros opinaban que no se trataba de señalar culpables. Dos chicas levantaron finalmente la mano, y al parecer una tercera estaba involucrada también. Oswaldo dijo que el consejo había decidido que de aquí en adelante, uno de los padres presentes - un señor ya canoso - sería el responsable de este baile para estar al pendiente y cuidar por ejemplo la cuestión de los dineros. (Ob-Cancha)

Se observa cómo desde la escuela se incide en el baile de graduación organizado por los estudiantes, el cual, con un nuevo seguimiento desde los mismos padres de familia, se termina realizando como planeado, con algunas reglas adicionales para asegurar su buen término. En entrevista, el director externa que en el fondo, él está a favor de iniciativas de alumnos, más allá de las actividades que la misma escuela pueda impulsar.

Aunque eso también yo no lo he estudiado, lo he observado, luego los maestros y el director, no se dan cuenta de ciertas, movimientos internos que hay en la escuela, eh? Luego los chicos se organizan, se movilizan y no te das cuenta. (...) Y luego se organizan, no pues tú tráete un video, vamos a ver un video. Y ahí entre varios, les gusta oír una música o ver videos. Pero lo hacen clandestinamente. Clandestinamente. Es como echar novio, ¿no? O sea, como los que echan novio y siempre lo hacen que nadie se dé cuenta, ¿no? Luego aquí internamente hay casi muchas cosas de relajo o, o para mal o para bien, pero luego ves casos, esos cómo le hicieron, se organizaron y... O para hacer un convivio o para ir a visitar a alguien que está enfermo (...) pero este es el chiste, ¿no? ¿Por qué? Porque la autoridad no tiene que saber ni tiene que darse cuenta de lo que haces o no haces, porque tú puedes exigir el derecho, un niño - yo lo puedo hacer. Sin necesidad de ti, ni con tu permiso, ni autorización. (E-Director)

Reconoce que para tal surgimiento de iniciativas propias, los mismos docentes debieran dar un ejemplo y movilizarse, incluso en términos académicos.

Incluso también los maestros, ¿no? Que a veces tú - es tal vez quien debería de dar un ejemplo, ¿no? Que los mismos maestros, al margen de la institución o del director etc., se organicen. Y que vamos a hacer esto, que vamos a hacer aquello, y todo eso, y que alguien, qué, ¿no le van a decir al director? ¡Se va a enojar! Por qué le vamos a decir al director si lo vamos a hacer fuera de la jornada escolar, o que lo

hagamos aquí, tenemos derecho a reunión, a organización, porque por iniciativa propia queremos hacer esto y queremos hacer un taller, o queremos, o nos vamos a reunir para analizar esto y analizar aquello, ¿no? Entonces eso, eso es lo que hace falta. (E-Director)

Observamos, en el caso de la telesecundaria, que la participación de los actores en iniciativas conjuntas, como hasta aquí observada, se adhiere a los espacios y momentos reglamentarios, los cuales por los actores son percibidos como escasos en cuanto a la incidencia real en la transformación de la calidad educativa. Esto incide en la posibilidad de la articulación de la identidad del mismo centro escolar como actor educativo y la apropiación de estrategias conjuntas para la atención de determinados objetivos de intervención. Aquí observamos, por ejemplo, como la docente psicopedagoga, cuya labor es resignificada en términos de la atención a la diversidad en la escuela, detecta resistencias de algunos compañeros docentes para revisar la propia práctica en relación a las necesidades de sus alumnos (E-Sabrina). Aquí interfieren, como hemos revisado, asuntos estructurales-institucionales que moldean los alcances de la labor docente, sujeta a horarios, calendarios y planes y programas.

Aunque en este trabajo la relación entre escuela, padres de familia y comunidad no ha sido parte del objeto de estudio, considero relevante mencionar, en términos de la articulación del enfoque intercultural en la práctica educativa, estos aspectos relacionados con la participación de los diferentes actores en las dinámicas escolares; esto desde distintas perspectivas. Quiero resaltar aquí, como anteriormente he esbozado, la relación entre la participación y los procesos curriculares. Más allá de las resignificaciones como reinterpretación que elaboran los actores del plan de estudios dado, considero vital pensar en la dimensión de la co-construcción curricular a partir de la intervención de los diferentes actores involucrados en la comunidad escolar. Esto, para poder considerar la constitución de una propuesta educativa basada en la horizontalidad, en la apropiación de la misma por los integrantes – padres, docentes, estudiantes, comunidad – y en su papel significativo como centro de formación perteneciente a un contexto concreto, caracterizado por aspectos sociales, culturales, entre otros.

Retomo a este respecto también las reflexiones delineadas a partir de las aportaciones de los representantes de la CGEIB entrevistados en el marco de esta investigación; se plantea la transformación de las relaciones verticales tanto en términos de la constitución del currículum como único y nacional, implicando la construcción curricular a partir de lo local, como también en cuanto a dinámicas áulicas, en las cuales la posición del docente como fuente de conocimiento se ha de transformar hacia procesos más dialógicos, donde los mismos estudiantes, pero también la comunidad y sus integrantes aportan saberes. Aquí habría que señalar la perspectiva de la o las culturas presentes en el entorno escolar como incidencia de prácticas propias en las actividades educativas y escolares,

más allá de constituirse el enfoque a partir de contenidos sobre la o las culturas, aislados y frecuentemente esencializados (Jiménez, 2012). Considero que la base para pensar en interculturalizar la educación a partir de las prácticas culturales sería la participación de los actores en la concepción de los quehaceres educativos. De esta manera, y como también señala Schmelkes (2001), podría plantearse un proyecto escolar basado en una visión intercultural, que implicaría una mayor autonomía escolar (Schmelkes, 2001, p.3) – lo cual conllevaría la participación de los actores.

Aunque esta investigación no buscó profundizar en el tema de la participación comunitaria y de padres de familia en los procesos curriculares como parte de la interculturalización de la educación secundaria, considero que las ausencias visualizadas en las dinámicas escolares de la telesecundaria Carlos Fuentes apuntan, en el marco de una reflexión más amplia sobre el concepto de la educación intercultural, hacia nuevas interrogantes para la concepción de una propuesta de educación intercultural para las escuelas secundarias de México. Se plantean en este sentido retos importantes no sólo para los centros educativos en contextos indígenas sino también para las escuelas que se insertan en entornos urbanos y sub-urbanos con alumnado de otros sectores y pertenecientes a la cultura mayoritaria, contexto para el cual el enfoque intercultural no es menos relevante, como busco señalar por medio del presente trabajo.

Como último capítulo de este informe de investigación presento el análisis de las resignificaciones concretas del eje intercultural por docentes y escolares que emergen de manera tanto visible como clandestina y se articulan al interior del centro escolar; buscan atender necesidades relacionadas con diversidades percibidas por los docentes en el escenario escolar y contextual.

Capítulo VI: Niveles de concreción y reforma educativa: tensiones conceptuales en torno a la interculturalidad

La intención de este trabajo se centró en conocer cómo se articula el enfoque intercultural transversal de la Reforma de Educación Secundaria 2006 en la práctica educativa de una telesecundaria del estado de Veracruz. Para comprender cómo se resignifica la perspectiva intercultural en la práctica y desde la mirada de los actores escolares, recurrí, partiendo de elementos propuestos por Ander-Egg, a la idea de la concreción del currículum a través de diferentes niveles de articulación, abarcando de esta manera la mirada de los actores institucionales que intervinieron en la concepción del enfoque, la integración de éste en planes y programas de la RES y sus resignificaciones en la mediación entre las instancias responsables de la Secretaría de Educación y los actores de los centros educativos. He analizado las concepciones de la interculturalidad y educación intercultural en estos niveles de concreción a partir de una mirada crítica, apoyándome para este objetivo en algunos planteamientos de los representantes de la CGEIB entrevistados y en referentes teóricos afines.

En el análisis de los datos de campo, atravesando los diferentes niveles de concreción curricular, me llamó la atención la interacción de elementos estructurales del sistema educativo con los procesos de resignificación desde distintas posiciones, y la articulación de la perspectiva intercultural a partir de los continuos replanteamientos que de ella se presentan, tanto con base en los documentos oficiales y las estrategias de transferencia e implementación, como también en base a las experiencias individuales. Busco, en este apartado final, analizar cuáles son ciertas tensiones conceptuales que considero que emergen del análisis que presento en este documento, fruto de la articulación y resignificación del enfoque transversal intercultural en los diferentes niveles de concreción.

6.1. La RES y el enfoque intercultural

El enfoque intercultural en la RES 2006, el cual se ha expuesto con mayor extensión en el apartado 5.1.1, se define, si no exclusivamente, sí principalmente, en términos de convivencia, de interrelaciones armónicas, de no discriminación, de respeto y tolerancia, además de integración de información de índole múltiple sobre una gama amplia de diversidades culturales y sociales, más allá de los pueblos originarios. Esto, con el objetivo de fomentar en los educandos un mayor conocimiento acerca de los que son “diferentes”.

En relación a este objetivo, el enfoque se concibe en el presente trabajo como transversal, pues aunque no se nombra de esta forma en el plan de estudios de la RES, está presente en diferentes dimensiones del currículum, perfil de egreso, competencias, orientaciones didácticas, y así permea los planteamientos de la Reforma como un eje central, sobre todo en términos de actitudes, valores y conocimientos sobre la alteridad.²⁷

El plan de estudios de la RES enuncia que “la interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas culturas, siempre partiendo del respeto mutuo” (SEP/SEB, 2006a, p.19). Esta perspectiva, como hemos revisado, se refleja también en las asignaturas y libros de texto; se resalta la no discriminación y el reconocimiento de los derechos de los diferentes grupos poblacionales, con énfasis en quienes son considerados como más vulnerables: las mujeres, los niños, los indígenas, etc. Se busca abordar los conocimientos sobre los “otros” por medio de lecturas en diferentes materias; el tema expreso de la diversidad se plasma de manera más explícita en la materia de Formación Cívica y Ética, donde se impulsa la reflexión de los estudiantes sobre sus procesos identitarios propios como adolescentes, sus formas de interrelacionarse y también los conflictos que se enfrentan debido a los estereotipos y prejuicios sociales. Esto, por una parte, aunque la transversalidad se hace presente al incluirse esta perspectiva de “lo diverso” en diferentes dimensiones del plan de estudios, de las asignaturas y de los materiales. En las asignaturas, reaparece el tema bajo distintas ópticas, aunque en ocasiones, los textos referentes a aspectos culturales o de derechos se emplean únicamente para ejercicios gramaticales o de sistematización, sin profundizar en el tema en sí.

Además, observamos claramente la articulación de una perspectiva de educación ciudadana y para la democracia, como, por ejemplo, en el libro de texto de Formación Cívica y Ética, 3er grado, volumen 2, cuyo cuarto bloque se enfoca en la “Participación y Ciudadanía democrática” (SEP/ILCE, 2008b, p.26), en el marco de las estructuras del Estado mexicano, y el bloque 5 respectivo, que da continuidad a esta temática abordando la participación informada y comprometida de los ciudadanos, donde también se incluyen la visión de la pluralidad, los derechos y el “respeto a las opiniones diferentes” (SEP/ILCE, 2008b, p. 24). El discurso representado por el plan de estudios y los programas de las asignaturas muestra de esta manera un viraje hacia una visión que tiende a retomar los

27 Distingo aquí - y abordaré a mayor profundidad más adelante este aspecto - entre la articulación transversal del enfoque intercultural en el plan de estudios de la RES y su concepción desde los representantes entrevistados de la instancia promotora de la interculturalidad en todo el sistema educativo, la CGEIB, donde se vislumbraron posicionamientos de carácter más sociocrítico.

planteamientos europeos la educación intercultural, como es señalado por Dietz & Mateos (2010) y, a nivel de América Latina, por Viaña (2008) y otros exponentes.

Estas observaciones respecto a las características de la articulación del eje intercultural en la RES 2006 se vuelven significativas a partir del contraste con los planteamientos recuperados en las entrevistas a los representantes de dos direcciones de la CGEIB; a continuación presento una breve revisión de los mismos, para después articular las dimensiones de las resignificaciones en los niveles de concreción curricular, las cuales constituyen el foco de interés de este capítulo.

6.2. La CGEIB y la perspectiva crítica de la interculturalidad

Un eje de análisis en el presente trabajo de investigación ha sido precisamente una perspectiva crítica de la educación intercultural, una visión que tome en cuenta la configuración de las jerarquías sociales y estructuras del sistema no únicamente en el contexto escolar sino también a un nivel social más amplio. Se buscó analizar los datos de campo tomando en cuenta la noción de interculturalidad desde una concepción histórica de la conformación de las interrelaciones de los grupos culturales en la sociedad mexicana, y por ende, de la articulación de las estructuras excluyentes que ha caracterizado el contexto nacional, especialmente en relación a los pueblos originarios. A partir de esta perspectiva, se analizaron las resignificaciones de los conceptos de equidad y del derecho a la educación, términos tan frecuentes en cualquier discurso de la educación intercultural, y sin embargo, con sentidos distintos que se relacionan con el *locus de enunciación* de los actores (Mignolo, 2009).

Reconocemos cómo el posicionamiento crítico de la interculturalidad, que toma en cuenta los factores históricos, relacionados con los procesos de la colonia, está presente en el discurso de algunos actores de la CGEIB; es a partir de estos planteamientos como se conformaron los ejes de análisis de la transversalidad curricular desde la perspectiva crítica, entendida aquí como reestructuración del sistema; las epistemologías plurales y la decolonización del currículum; la reivindicación curricular de los derechos de los pueblos originarios; y de la conformación del currículum escolar a partir de propuestas locales, emergentes, por medio del impulso a la innovación, planteamiento que representa un cuestionamiento del currículum único nacional. Como podrá apreciarse, el enfoque planteado a partir de estos ejes de análisis difiere del sostenido en la RES, divergencia que se convierte en un reflejo de los significados plurales que existen no sólo en torno a la propuesta intercultural en general, sino en específico, en relación a la transversalización reestructurante de la misma en el currículum, en

cuanto a su presencia en los diferentes niveles y modalidades educativas, o dicho de otro modo, su aplicación no sólo en contextos indígenas-rurales.

La CGEIB, como institución creada con el fin de atender el aspecto intercultural en la educación mexicana en todo el sistema educativo, ha implementado diferentes estrategias para incidir en la transformación de la educación; aquí me refiero, por ejemplo, a la creación de algunas propuestas curriculares interculturales, como la asignatura de Lengua y Cultura indígena en secundaria, para la cual se buscó fortalecer las relaciones horizontales en los procesos de aprendizaje en el aula, además de la interrelación entre comunidad y escuela. Por otra parte, ha buscado fomentar la incorporación de la cuestión intercultural a los planes de estudios de los diferentes niveles escolares y a la formación y actualización de los docentes por medio de los cursos de la Secretaría, además de un diplomado diseñado por la CGEIB que se ofrece a los maestros para profundizar en la temática. Estas estrategias, basadas en el objetivo de la transversalización del enfoque intercultural, según relatan los representantes entrevistados, han sido implementadas con base en negociaciones inter-institucionales continuas, a partir de las cuales, como he analizado en este trabajo, se presentan procesos de resignificaciones diversas.

De esta manera, como he expuesto, el nivel de articulación del enfoque intercultural en la misma RES es distinto a la perspectiva más crítica que se plantea a partir de las entrevistas realizadas a dos representantes de la CGEIB. El respeto hacia la otredad que se busca fomentar en la Reforma desde la visión de una sociedad democrática implica, sí, un cuestionamiento de actitudes y acciones, pero con un mayor énfasis en los procesos de concientización personal, para el desenvolvimiento del individuo en la cotidianidad y en sus interrelaciones sociales. Esto en sí puede considerarse como una propuesta positiva que efectivamente se refleja en las conversaciones que sostuve con los jóvenes de la telesecundaria. Sin embargo, no se cuestionan las estructuras y su conformación en los procesos históricos del estado mexicano. Los derechos de los grupos poblacionales se retoman en diferentes asignaturas, se abordan como contenidos, pero también como materiales para realizar ejercicios de otra índole. Con ello, ciertamente se plantea como temática el respeto hacia los derechos de los demás, sin embargo, la reflexión no se lleva a niveles de mayor análisis social; no se aborda lo que la reivindicación de los derechos de los pueblos originarios podría implicar para un replanteamiento de la comprensión y conformación de la sociedad actual, como lo exigiría un posicionamiento más crítico.

El análisis realizado muestra que a través de la rearticulación del enfoque intercultural en la RES se refuerza la perspectiva de la nación multicultural, integrada por una gama amplia de

diversidades; el currículum de la Reforma abre el panorama en cuanto a las expresiones multifacéticas de la identidad del ser humano, se enfatiza la perspectiva del derecho a la diferencia, mas no hay un cuestionamiento de lo que implicaría pensar México no como unión de mexicanos, constituida a partir de la suma de las diversidades, sino como territorio en el que habitan también pueblos con determinadas aspiraciones de autonomía que históricamente han sido asimilados a la nación, con las violaciones a sus derechos, las prácticas de exclusión y la discriminación a nivel estructural que esto ha conllevado.

Planes y programas aún apuntan a la unión de las identidades culturales múltiples en una sola patria, lo cual es acentuado también a través del fomento a las celebraciones rituales de la identidad nacional en las ceremonias escolares; en nuestro caso, el canto del himno mexicano, del himno de Veracruz y los festejos de fechas simbólicas.

En cuanto a los diálogos epistemológicos que considero como parte esencial de una propuesta intercultural crítica, reconocemos que en cuanto a saberes, el plan de estudios de la RES y sus asignaturas buscan presentar y relacionar los conocimientos, costumbres y cosmovisiones de otros pueblos con la visión occidental; sin embargo, ésta última tiene mayor peso y es a partir de ella cómo se abordan otras visiones de la realidad, y a ella se retorna en nombre de la ciencia, desde una óptica más bien positivista; Darwin impera sobre los dioses quichés, la “racionalidad” sobre los “mitos” (Cfr. 5.3.).

Aquí me remito nuevamente a los planteamientos de la directora del área de currículum quien constata que en los planes y programas únicamente se incluye información sobre la diversidad, pero no hay una reestructuración más profunda de la concepción de las asignaturas (E-Directora Currículum CGEIB). Esta reestructuración, que implicaría un real diálogo entre saberes de igual legitimidad, desde la experiencia de campo de la presente investigación, no se observa de esta manera en los materiales y tampoco se articula en la práctica, a partir de la reflexión impulsada por los docentes. En el curso de formación docente para la atención a la diversidad observamos que el tema de la pluralidad epistemológica se aborda precisamente en relación a los pueblos originarios, lo cual es de interés; la temática, sin embargo, es enfocada por parte de las facilitadoras más bien en relación a los estilos y necesidades diversas e individuales de aprendizaje, perspectiva que también prevalece en la escuela. Walsh (2005) analiza sobre esta resignificación de la interculturalidad en los programas educativos:

Más bien, enfocar la interculturalidad sólo en la cuestión afectiva y actitudinal ha sido el camino más fácil, menos conflictivo y más usual en la educación de niños y jóvenes, en el desarrollo de materiales y en la formación y capacitación docente. Sin embargo, este trato limita la interculturalidad a la relación

individual y personal, pasando por alto la necesidad de entenderla y trabajarla como proceso social y político, y como proceso cognitivo y procedimental de capacidades conceptuales y de habilidades y destrezas específicas. (2005, p.12)

El curso DCADE incide en la resignificación la misma dinámica de la formación en cascada, donde en el proceso de mediación institucional, no se tiene acceso a una preparación más amplia y quizá más crítica en términos del análisis social y epistémico de los temas a abordar. Por lo tanto, las interpretaciones del enfoque intercultural se basan, por parte de las Asesoras Técnico Pedagógicas y también de los docentes, en gran parte en referentes previos y en lo que se rescata en el curso de las lecturas trabajadas en equipos. Aquí se termina reflejando una perspectiva de diversidades individuales, de educación especial, etc.

Respecto a la cuestión de la reestructuración curricular a partir del diálogo de saberes, me interesa mencionar que la CGEIB realizó consultas a nivel nacional para conocer cuáles son los elementos que los pueblos originarios y otros grupos sociales creen que deben enseñarse por medio del currículum de educación básica. Esta estrategia, participativa e innovadora ciertamente, llevó a la articulación de estas aportaciones en diferentes publicaciones por parte de la institución; sin embargo, cabe suponer que a través de las negociaciones con las instancias respectivas de la Subsecretaría de Educación Básica, se resignificaron las contribuciones; el currículum se “enriqueció” con elementos de la diversidad cultural y lingüística, más no se cuestionó su estructura y concepto básico. Me remito aquí también a la estrategia específica de la innovación educativa desde las experiencias emergentes en los diferentes estados que ha sido promovida por la CGEIB; estas aportaciones locales se han difundido para incidir en su multiplicación y de la misma forma, se ha buscado integrar algunas propuestas en ámbitos educativos más allá de las escuelas de contextos indígenas – un ejemplo aquí sería el Nepohualtintzin como herramienta para la construcción de habilidades matemáticas basado en un concepto de origen indígena (E-Director Innovaciones). Sin embargo, no hemos observado, hasta la fecha, la incidencia de las aportaciones locales e indígenas en la concepción del currículum nacional como tal, que implicaría un replanteamiento también epistemológico, y por ende, en su estructuración en cuanto a saberes y conocimientos.

En el sistema actual aún no se vislumbra un real diálogo epistemológico, el que implicaría el cuestionamiento de las interpretaciones únicas de la realidad y de la división tradicional de las disciplinas. La admisión de tales preguntas incluso, de acuerdo a los planteamientos críticos que recuperamos al interior de la CGEIB, quizá conllevaría también la emergencia de una currícula plural, no única, a partir de las innovaciones locales, o como articula Gallardo (2004):

La lógica de la articulación desde la mirada curricular supondría sostener la tesis de la tensión constitutiva entre lo local y lo nacional como fundante del currículum y su aparente solución en un significativo vacío, en este caso lo nacional como construcción que sólo adquiere significado desde lo local. (Gallardo, 2004, p. 17)

En el panorama actual de las reformas educativas, y en específico en relación a la RIEB 2011 en curso de implementación, distinguimos cómo, contrariamente, la diversidad se sigue sumando a partir de las diferencias múltiples, ahora bajo el esquema de la inclusión educativa, la cual como propuesta innovadora en el sistema no apunta a tales cuestionamientos a nivel epistemológico, sino que se enfoca sobre todo en la atención diversificada a necesidades y características individuales.

6.3. Las resignificaciones emergentes del enfoque transversal intercultural

A continuación abordo cómo en el análisis de los datos de campo emergieron ciertas resignificaciones del enfoque transversal intercultural en determinados ámbitos y niveles de concreción curricular; aquí abordo en un primer momento el aspecto de las resignificaciones en el proceso de mediación institucional de los procesos curriculares de la Reforma 2006.

6.3.1. Las resignificaciones de la interculturalidad - las emergencias en la mediación institucional

Lo que durante la presente investigación ha surgido como centro de interés específico son los procesos curriculares en los cuales observamos las continuas resignificaciones del enfoque transversal intercultural. El análisis se realizó con apoyo en los diferentes niveles de concreción curricular, reconociendo a través de ellos la rearticulación de determinados elementos que identificamos como parte de la perspectiva intercultural. Influyen en estas rearticulaciones diferentes factores que se relacionan con cuestiones políticas, burocráticas, pero también formativas y personales; los posicionamientos personales de los actores, sus experiencias profesionales y personales, sus filosofías de vida y pedagógicas. Hemos mencionado también que ha sido interesante observar cómo interactúan en este sentido los factores más estructurales con la práctica, la enmarcan, la limitan pero también se presentan resistencias.

Respecto al currículum, considero que éste es un producto también histórico, para el cual hay que tomar en cuenta la evolución de la educación en México, pero incluso más allá, considerando las articulaciones de la educación en América Latina y a nivel internacional. El planteamiento actual de la “educación intercultural para todos” va de la mano con procesos más globales, por una parte, con miras

hacia la atención a la diversidad cultural en una perspectiva amplia, y por otra parte, con procesos de emergencia y reivindicación de los derechos a la autodeterminación de los pueblos originarios.

Constata Catherine Walsh (2000), en relación a los cambios en las políticas de América Latina en este sentido, que “este nuevo discurso sobre lo pluriétnico y pluricultural” resulta “trascendente”, al tomar en cuenta que históricamente, se ha buscado la integración y la homogeneidad cultural como parte del proyecto de estado-nación (2000, p. 121). Aquí, la autora detecta un conflicto central que se plantea, ya desde antes de la introducción de la “educación intercultural para todos”, en la “redefinición y ampliación de las políticas del Estado”, enfocada más hacia la comprensión de la pluriculturalidad como diversidad, y, por otra parte, las “políticas identitarias y reivindicativas” (Walsh, 2000, p.122). Walsh plantea una cuestión interesante que retomo en esta reflexión final; constata ciertos conflictos de significados:

En el uso cada vez más amplio de la interculturalidad y particularmente en su uso ya «oficial», encontramos un conflicto de significados, políticas y metas que tiene sus raíces en asuntos de poder, en el debate sobre la diferencia cultural y en planteos y proyectos políticos y sociales muy distintos. (2000, p.122)

De acuerdo al análisis que realiza la autora, los cambios políticos en términos de interculturalidad deberían de ser “no solo para reconocer la diversidad sino para construir de manera colectiva naciones verdaderamente plurales y equitativas (2000, p. 133). Creo que el análisis realizado de los procesos de concreción curricular de la RES 2006, a la luz de esta mirada crítica de Walsh, se vuelven relevantes. Si consideramos las tendencias homogeneizantes que han caracterizado la educación mexicana durante siglos, se revela el peso de la perspectiva histórica del currículum para comprender los procesos de concepción y resignificación curricular que en la actualidad se presentan; comprendemos el conflicto que hay detrás de las tensiones que se presentan entre la articulación del enfoque intercultural, desde ciertos actores, como reestructuración fundamental del sistema educativo, y desde otros quienes resignifican el enfoque en términos del reconocimiento a una diversidad amplia, multifacética, donde se buscan las interrelaciones armónicas y el respeto.

Igualmente se evidencia la necesidad de un análisis histórico en relación a las concepciones epistemológicas que fundamentan los contenidos de educación básica, en este caso, secundaria, tanto como la concepción del currículum único como modelo a implementar en la multiplicidad de contextos concretos, socioeconómica y culturalmente diversos, y por ende, para nosotros, también epistemológicamente diversos. Esta relación es central para pensar en el análisis del presente trabajo,

que se centra en la comprensión de la transversalidad de la interculturalización del currículum como aplicable para todos los contextos educativos que conforman el país; tomemos en cuenta que además, no existe el modelo de secundaria bilingüe intercultural en el subsistema de educación indígena, que sería equivalente a la oferta a nivel de preescolar y primaria, y que además, debido a la migración, en muchas escuelas generales se insertan alumnos indígenas.

Respecto a esta “educación intercultural para todos”, convertida actualmente en la “educación inclusiva para todos”, busco aquí comprender el interjuego que se presenta entre la perspectiva crítica y el enfoque de la RES. Si el currículum se entiende como procesual y práctico, ejercido a lo largo y ancho de determinadas estructuras – niveles – del sistema, habría que comprender las resignificaciones presentes en los discursos de la educación intercultural y en las prácticas áulicas a partir de los factores concretos, históricos, sociales y contextuales que inciden en ellas. Esto tanto en las diferentes instancias del sistema, como en el caso de actores y espacios concretos, a veces clandestinos, al no concientizarse de los procesos interculturales que atienden (Jiménez Naranjo, 2009).

En el contexto de la política y de la sociedad mexicana actual, es necesario incorporar un enfoque intercultural a la educación, tanto por las tendencias de los movimientos sociales al interior, como los discursos políticos internacionales, enfocados hacia el contacto intercultural como parte de los procesos de globalización. En nuestro contexto, el enfoque políticamente viable se plasma en la RES, al que llevaron los procesos de negociación que también menciona De Alba (2002), quien plantea que la síntesis de elementos que conforman el currículum “se constituye a través de un proceso de lucha entre los distintos grupos y sectores sociales que piensan e impulsan una propuesta curricular” (De Alba, 2002, p.64).

Entiendo, a partir de las entrevistas realizadas y el análisis documental, que son estas negociaciones las que han contribuido a “suavizar” el discurso crítico que existe de fondo al interior de la CGEIB y se ha retomado en la RES en un nivel discursivo distinto. Este discurso también ha sido resignificado en la misma CGEIB, en ciertas articulaciones que observamos en entrevista, en términos de lo posible en el sistema educativo actual, pues éste presenta, dadas sus estructuras y sus fundamentos, también como procesos históricos, resistencia a este nivel de transformación; “algunos sectores (...) son muy reacios a los cambios” (E-Director innovaciones). Uno de los representantes de la CGEIB reconoce, sin embargo, que aunque aún no se han alcanzado las metas que se plantea la institución, en los 10 años que han transcurrido desde la creación de la CGEIB, ha habido avances importantes (E-Director innovaciones). En este sentido, se busca adoptar la perspectiva de un proceso

de transformación, en el que se sigue trabajando.

En estas resignificaciones a nivel de la RES, donde se enfatizan la sociedad democrática, la ciudadanía, la no discriminación, y donde por tanto se toma distancia de las exigencias de reivindicación de los pueblos originarios, la deconstrucción de la identidad nacional que se plantea como parte del enfoque intercultural en sus expresiones más críticas, se convierte en la concepción pluricultural y pluridiversa de México. Se vislumbra una diversificación de las diversidades, también presente a través del nuevo enfoque inclusivo a partir de la RIEB 2011, donde la propuesta intercultural es relegada, para integrarse en el nuevo concepto de la inclusión de todos, con sus características y capacidades desde la perspectiva más amplia, punto a retomar más adelante.

Respecto a la resignificación de la “educación intercultural para todos” de la RES, observamos a lo largo del análisis que también en la formación docente impartida por el estado para fomentar la implementación de la atención a la diversidad con enfoque intercultural en las escuelas prevalece el énfasis en la educación para convivir entre diferentes. El curso, en su concepción, es decir, en el papel, revela elementos enfocados hacia, precisamente, el reposicionamiento social de los pueblos originarios. Se revisan los documentos legales respectivos en equipos y se comparten en plenaria, actividad en la cual incluso se habla del derecho a la autonomía y autodeterminación de los pueblos originarios. De la misma manera, en una sesión posterior, se trabaja la cuestión de las epistemologías de las culturas indígenas a partir de una lectura teórica. Sin embargo, dado que el curso se destina a todos los contextos, se desdibuja esta mirada hacia lo indígena, lo cual también se relaciona con el enfoque con el que es reproducido el mismo curso. Como estrategias didácticas, se implementan, por ejemplo, imágenes complementarias y dinámicas interactivas que se asocian con otras diversidades; de esta manera, se busca adecuar el curso al contexto de los docentes que lo reciben. En este, se considera – e incluso por parte de los mismos participantes – no resultaría pertinente el énfasis en las culturas originarias, pues en las aulas casi no están presentes.

Aquí sería importante preguntarnos por lo que sucede con el eje transversal intercultural como innovación educativa, la cual, precisamente a raíz de su concepción transversal, se concibió con el objetivo de generar un impacto en el sistema y la sociedad. Sin embargo, observamos el desdibujamiento mencionado, por una parte, en la misma RES, por otra, en el curso de formación concebido como vía de transferencia para el enfoque. Díaz-Barriga (2012) constata que éste es un fenómeno recurrente en los procesos de implementación de las innovaciones educativas a nivel sistema, a través de los cursos de actualización:

De esta manera, en experiencias de corta duración y menor impacto y alcance, los docentes reciben versiones “anémicas” de los modelos de innovación que se supone deben implantar en las aulas, en el sentido de que no se propicia la construcción de marcos explicativos, miradas críticas e históricas en torno a los mismos. (Díaz-Barriga, 2012, p. 30)

En las resignificaciones del enfoque intercultural en los subsecuentes niveles de concreción, se buscó analizar en qué medida la mirada más crítica, que parte desde la reivindicación de los pueblos originarios, se vuelve relevante o no en una modalidad educativa que atiende a la población mayoritaria. Fue de interés conocer cómo se significa lo indígena en la práctica, más allá de la amplia gama de diversidades que se busca enfocar a partir de la RES y el curso de formación docente. En las observaciones realizadas en esta investigación, percibí que a través de la validación imperante de las ciencias occidentales como perspectiva epistemológica del currículum los saberes de los pueblos originarios sí se tocan, más no son presentados con el mismo estatus de conocimientos legítimos como los provenientes de las ciencias occidentales. Una tendencia aquí es la transformación del enfoque transversal intercultural que busca la perspectiva decolonial, en un modelo de atención a la diversidad en su percepción amplia.

En relación a la pluralidad epistemológica, planteo, a partir de lo analizado, que sigue presentándose como un conflicto para la articulación de la educación intercultural el cómo incluir saberes indígenas, y más allá, saberes sobre las culturas indígenas, en el plan de estudios si uno de los objetivos de la propuesta intercultural vigente es que los estudiantes no indígenas conozcan la diversidad cultural representada por los pueblos originarios, para a partir de ahí adoptar una actitud de respeto y de esta manera deconstruir las prácticas sociales, interiorizadas, discriminatorias.

6.3.2. El contexto escolar: La incidencia de las necesidades concretas en la resignificación de la atención a la diversidad

Para esta investigación planteé, a partir de los datos analizados, que tanto la formación por parte de las instancias oficiales para fomentar la atención a la diversidad en los centros escolares - como el curso de Desarrollo de Competencias para la Atención a la Diversidad - pero también los recorridos personales de los maestros de telesecundaria constituyen un nivel de mediación para la significación de los planteamientos de la educación intercultural. Son dinámicas formativas que inciden en los significados que los docentes elaboran – entendiendo a estas significaciones como un proceso no acabado y dialéctico - que influyen en sus actitudes y acciones frente a los educandos y los contextos sociales particulares de los centros educativos, pero también en sus interpretaciones de los contenidos y orientaciones que les brindan planes y programas; sobre todo los libros de texto que se constituyen

como herramienta principal para la implementación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula.

En los discursos de los docentes acerca de la diversidad, la interculturalidad y sus posicionamientos como personas y profesionistas, se observaron en las entrevistas sus resignificaciones del enfoque transversal; aquí se distingue cómo su trayectoria trasciende en sus concepciones y puntos de vista, donde se articulan miradas emergentes específicas acerca de los aspectos más importantes a atender en el aula y la escuela. Un ejemplo aquí es la cuestión de las necesidades de atención emocional que se percibe como un tipo importante de diversidad y que impacta en la práctica educativa cotidiana, a partir de las múltiples problemáticas que surgen en el contexto familiar y social del alumnado. Nos percatamos aquí que lo que mayor significación cobra y lleva a la intervención son las necesidades concretas que se enfrentan en la labor docente, a lo que abona la preparación o experiencia personal previa en las áreas de intervención que poseen algunos profesores. Emergen aquí, a partir de la conjugación de estos factores y el compromiso personal de los maestros, iniciativas de atención a la diversidad a nivel aula y grupo, pero incluso, como revisamos en el caso del Departamento Psicopedagógico, a partir de una resignificación colectiva de directivo y docentes, como innovaciones a nivel escolar. Son aquí las necesidades más apremiantes las que reciben atención prioritaria; observamos su resignificación en términos de la diversidad, como en el caso del director de la telesecundaria que resaltó el factor emocional como hilo conductor para la atención a la diversidad.

También en relación a la atención brindada a partir del Departamento Psicopedagógico de nueva creación es resignificada en términos de la RES en el mismo proceso de integración de la labor de la psicopedagoga a la cotidianidad escolar; el departamento fue creado para atender problemáticas de conducta, y posteriormente experimentó, ya en la práctica, un giro hacia la atención a los procesos de aprendizaje a partir de la diversidad de formas de aprender, y fue resignificado por la responsable en términos de esta atención a la diversidad y las competencias para la convivencia y la resolución de conflictos, planteadas en la RES.

En este caso específico de la relación de la RES y la atención a las problemáticas emocionales y psicológicas de los niños y jóvenes, se percibe además que hay un énfasis en la atención a esta clase de necesidades a partir del objetivo del currículum de responder desde los contenidos a las inquietudes de la vida de los adolescentes. En los libros de texto se abordan cuestiones de identidad, género, sexualidad, pero también problemáticas como los trastornos alimenticios, el consumo de sustancias nocivas y adictivas como el tabaco, y las problemáticas en las interrelaciones y vínculos sociales que

establecen los jóvenes en esta fase de su vida; aquí un tema que emerge más allá de planes y programas es el *bullying*, muy presente en el discurso docente y abordado también en cursos de actualización. En el foco de la atención de los docentes de telesecundaria se encuentra este abanico de cuestiones que se consideran relevantes para los alumnos adolescentes y también se presentan a través de casos concretos en la escuela; las peleas después de la salida, el consumo de drogas de algún alumno, los casos de desintegración familiar. Aquí hemos de establecer una clara diferenciación en relación a los ejes que se distinguen como parte de un enfoque crítico de interculturalidad, pues las necesidades de atención de carácter psicológico y emocional que se perciben como parte de la diversidad en el alumnado de la telesecundaria se relacionan con un objetivo y enfoque distinto de atención; aquí considero que no se excluyen el enfoque transversal intercultural y la atención a las necesidades emocionales y eventualmente puedan potenciarse mutuamente; sin embargo, no han de confundirse entre ellos.

Otros aspectos emergentes en términos de la visibilización de la diversidad se observaron en la práctica educativa de la telesecundaria en relación a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Se resignifica aquí el enfoque intercultural de la RES, plasmado en estos términos de la atención a una gama de diversidades, como el objetivo de propiciar una formación pertinente y con futura utilidad a alumnos que son percibidos como con desventaja, situación que emerge en la práctica. Aquí incide también la percepción del contexto de vida de los estudiantes; la situación difícil de casos concretos de alumnos con NEE motiva la iniciativa del taller descrito. Aquí además es importante tomar en cuenta que en el mismo curso DCADE se mencionó con frecuencia por los mismos participantes la atención a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales como un factor relevante en relación a la “atención a la diversidad en y desde en la escuela” que plantea el curso. Esto en sí es un nivel de resignificación del curso en relación al contexto de los profesores. Esto, debido al hecho que he mencionado previamente: el objetivo del curso enfocado en la educación intercultural en relación a los pueblos originarios, como planteado por la CGEIB, fue percibido como poco pertinente en el entorno laboral concreto de los participantes, y por ende, adaptado a través de las mismas dinámicas implementadas, pero también por medio de los significados construidos en las interacciones de participantes y facilitadoras, a un escenario caracterizado por una gama amplia de diversidades; entre ellas, la de las discapacidades y necesidades educativas especiales.

Vislumbramos por ende en este capítulo final cómo inciden las resignificaciones en diferentes niveles de concreción curricular en cómo se articula el enfoque intercultural en la práctica educativa; observamos cómo la dimensión crítica articulada por algunas voces al interior de la CGEIB se modifica

en las negociaciones con otras instancias institucionales y se plasma finalmente en la RES desde una perspectiva de la atención a la diversidad, desde la democracia y el derecho a la diferencia, concibiendo esta última desde la gama más amplia de facetas individuales, en las cuales el enfoque de los procesos psicológicos identitarios del adolescente cobra un peso determinado, pero también se plasma una mirada de la diversidad como desigualdad, la cual se busca disminuir a través del reconocimiento de los derechos de los diferentes grupos vulnerables de la sociedad mexicana y el énfasis en la no discriminación.

Hay que resaltar que la perspectiva de la atención a una amplia gama de diversidades con un enfoque de convivencia, tolerancia y no discriminación, como se concibe para la población mayoritaria no indígena del país, no pone en juego las cuestiones de justicia social de fondo; aquí podríamos preguntarnos si esta tendencia en las políticas educativas no sigue omitiendo cuestiones relevantes para la justicia curricular, y con ello, de la reivindicación social y cultural de los pueblos originarios.

Conclusiones

En esta investigación busqué analizar las resignificaciones del enfoque intercultural del currículum de la Reforma de Educación Secundaria 2006 en el proceso de concreción curricular y en la práctica educativa de una escuela telesecundaria. Consideré, para este fin, como fundamental el concepto de currículum y busqué aproximarme a las lógicas de su implementación desde un enfoque que comprende el currículum como proceso, como construcción socio-histórica, para lo cual me basé en autores como De Alba (1991) y Popkewitz (2001). En el análisis fue central tomar en cuenta que el currículum, al ser implementado como propuesta del Estado, se resignifica a lo largo del proceso de su transferencia y presenta continuas reinterpretaciones en la práctica, a partir de las miradas de los actores. Retomé en este respecto a Ander-Egg y su planteamiento de los niveles de concreción curricular y rearticulé este modelo de acuerdo a las características detectadas en el contexto mexicano y de la implementación de la RES.

Con autores como Paraskeva, planteé que el currículum, al constituir también un instrumento de poder, busca transmitir conocimiento validados por las autoridades educativas en un marco sociopolítico mayor. En la práctica, sin embargo, observamos un margen de acción para las reinterpretaciones de los actores educativos. Deleuze y Guattari (2002) me aportaron elementos para comprender los espacios intersticiales en los procesos curriculares en los cuales se pueden articular resignificaciones por los actores, incidiendo aquí también sus procesos de formación y posicionamientos ideológicos. Es en este sentido que planteo el concepto del currículum emergente (McKenzie, 2010; Yu-le, 2004), pues justamente son estas resignificaciones las emergencias que surgen a partir de las interpretaciones e intervenciones de los distintos actores y las que brindan nuevas articulaciones a los planteamientos del enfoque intercultural. Estas emergencias, de cierta manera, ocurren en los diferentes niveles de concreción e inciden en cómo se reinterpreta el currículum. En este sentido, un concepto relevante que retomé fue el de la transversalidad curricular, que en el marco de la interculturalización del currículum resultó significativo, pues al plantear la presencia del enfoque intercultural para todo el sistema educativo, constituye una noción con peso político, y a su vez se observó como sujeto a reinterpretaciones como parte del currículum de secundaria. Al concluir el presente análisis, quiero retomar estos apoyos teóricos que orientaron la discusión y brindaron un marco para entender las resignificaciones del enfoque transversal intercultural de la Reforma de Educación Secundaria 2006. Busco plantear aquí, como conclusiones de este trabajo, una síntesis de sus hallazgos.

Hemos observado cómo el enfoque intercultural se concibe a partir de determinados actores en la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe; a partir de sus planteamientos, formulé algunos ejes de articulación en los que me apoyé para el análisis de la práctica. Estos ejes fueron los siguientes: la articulación de los derechos de los grupos minoritarios, específicamente de los pueblos originarios, en el currículum; la transversalidad curricular como reestructuración del sistema educativo; la decolonización del currículum como replanteamiento de las identidades plurales de México, además de una reconcepción curricular en términos epistemológicos, igualmente plural y crítica; y finalmente, el aspecto del currículum emergente a partir de las reelaboraciones locales e innovaciones curriculares desde los mismos centros educativos, proceso que conlleva una reestructuración del poder a nivel sistema y apunta a una mayor horizontalidad. Esta visión crítica implica un énfasis especial en la reivindicación de los pueblos originarios de México y la diversidad cultural y lingüística que representan; se plantea en este contexto el concepto de justicia curricular (Torres Santomé, 2010), a través de la cual se busca incidir a nivel social.

Retomo aquí nuevamente cuáles fueron mis niveles de concreción curricular, para de esta manera situar los hallazgos que aquí busco presentar:

- 1) Nivel institucional: prescriptivo – discursos institucionales
- 2) Nivel intermedio: mediación institucional – formación docente
- 3) Nivel práctico: El centro escolar, sus actores y las resignificaciones en la práctica

Fue posible identificar los procesos de resignificación de estos ejes en los diferentes niveles de concreción curricular, e incluso al interior de la misma CGEIB como institución promotora de la interculturalidad para todas las modalidades educativas. Aquí observamos que se incorporan visiones complementarias, como la atención a una gama diferenciada de diversidades, en términos de la no discriminación de la otredad. Esta visión se plasma también en los libros de texto y materiales educativos, no solamente de la RES que fue el centro de atención de esta investigación, sino también en los materiales recientes de la RIEB 2011. Se vislumbra aquí una tendencia a incorporar a los discursos institucionales esta mirada más amplia y con enfoque de educación ciudadana y para la democracia, la que se basa en la concepción de la diversidad como inherente a la naturaleza humana y presente en variadas expresiones; la diversidad de género, de preferencias sexuales, étnica, de culturas juveniles, religiosa, etaria, entre otras.

En el análisis, las líneas del enfoque crítico entraron en diálogo no sólo con los datos recabados en el trabajo de campo, sino también con los planteamientos del enfoque intercultural de la RES 2006. En el análisis de la práctica y a través de los discursos de los actores, se evidenció que no es posible distinguir de manera tajante entre ambos enfoques, sino que hay elementos fronterizos que son significativos para ambas miradas; no se excluye la posibilidad de abordarlos desde las dos perspectivas. Hablamos aquí, por ejemplo, de los aspectos didácticos-metodológicos aportados por el constructivismo pedagógico, a través de los cuales se busca un reposicionamiento de los actores educativos y una reestructuración de sus esquemas de interacción; se reconoce al alumno como poseedor de conocimientos previos y agente activo en la construcción de los aprendizajes, proceso que se caracteriza por ser dialógico y situarse en un contexto social. En la relación pedagógica, el docente, de ser el transmisor de los conocimientos, se convierte en un acompañante y guía del proceso de los alumnos; le proporciona los andamios necesarios para el aprendizaje, función que también pueden llegar a desempeñar sus pares. Estos planteamientos son significativos en términos de la horizontalidad de las interrelaciones áulicas y para la revaloración de los conocimientos del estudiante desde su propio contexto social y cultural.

En la práctica áulica, observamos aproximaciones a estos procesos más constructivos e interactivos, por una parte, fomentados consciente e intencionalmente por los docentes como estrategias de enseñanza, por otra, reproducidos a partir de las indicaciones de los libros de texto, a partir de los referentes obtenidos en la formación continua y el plan de estudios de la misma reforma. En la práctica inciden de manera importante las sugerencias para las actividades áulicas de los libros de texto, concebidos a partir de la RES y, en colaboración con la CGEIB, por el ILCE. Estos libros constituyen la herramienta más importante para la mayoría de los maestros en el aula, pues su programación coincide con el calendario semestral de la Secretaría de Educación. Incluyen esta visión amplia de las diversidades y promueven el enfoque más constructivista del aprendizaje, aunque respecto al último se observó en clases que los mismos antecedentes del docente, su trayectoria formativa y laboral, tienen un peso en la implementación concreta en el aula. Quienes se sienten ajenos al modelo participativo e interactivo y no cuentan con las herramientas didácticas, tienden a reproducir estrategias más tradicionalistas de enseñanza, a través del dictado, clases más frontales, etc.

Aquí se evidencia la trascendencia del segundo nivel curricular que identifiqué como de mediación institucional y formativa; la formación docente para la implementación de la currícula de las reformas educativas es un aspecto de relevancia para abordar la articulación del eje intercultural. Para

aproximarme a la cuestión de la formación docente, me apoyé en Bolívar y sus planteamientos respecto a la trayectoria docente y el currículum. En el proceso de trabajo de campo y del análisis dialéctico, emergió el significado que esta trayectoria representa en cuanto a su incidencia en la práctica educativa y en la resignificación del enfoque intercultural. Fue posible diferenciar aquí entre el valor que los mismos docentes atribuyen en relación a la transformación de la práctica a los cursos de la actualización docente impartidos por los agentes de la Secretaría de Educación, y el bagaje formativo que para ellos representan su formación inicial, los posgrados en el caso de quienes los han cursado, y sus iniciativas particulares de formación continua, además de la misma experiencia en los centros de trabajo en los que previamente hayan laborado, además de otras experiencias laborales.

Desde estos últimos referentes es cómo los profesores rearticulan y reinterpretan los lineamientos de la RES 2006 y el enfoque intercultural que la reforma plantea, pero también resignifican a partir de ellos los mismos contenidos trabajados en el curso de Desarrollo de Competencias para la Atención a la Diversidad en y desde la Escuela, al cual pude asistir y cuyo desarrollo pude observar, y que representa una de las vías de transferencia curricular por parte de las autoridades educativas. Las experiencias de haber sido profesores en un contexto comunitario indígena, el hecho de haber atendido a alumnos discapacitados en alguna ocasión, el contar, por ejemplo, con un posgrado en psicoterapia, son elementos a los que recurren para replantear la educación para la atención a la diversidad cultural en su práctica.

Se vuelven relevantes aquí los niveles de concreción curricular y las vías de transferencia de las reformas para comprender cómo se presentan las resignificaciones de los elementos que fueron de interés central para este trabajo. Es importante tomar en cuenta que los docentes de telesecundaria, a través de la mediación institucional del currículum, tienen acceso en específico a los elementos del enfoque intercultural que despliegan los documentos de la RES y los mismos libros de texto, por lo que hago énfasis en la mirada de la atención a la diversidad. Hemos de diferenciar, por lo tanto, entre los planteamientos que analizamos a partir de las aportaciones de algunos actores de la CGEIB, en los cuales se articuló una visión más crítica y enfocada hacia la reivindicación de los pueblos originarios, principalmente, y esa mirada amplia de las diferencias individuales y la gama de diversidades de los diferentes grupos socioculturales que caracterizan la sociedad mexicana y también el escenario más global que se aborda en algunas asignaturas. Aunque, como he mencionado, no es posible una distinción contundente, se observó en la práctica que la tendencia tanto del plan de estudios de la RES y de los libros de texto, como también del curso de formación docente, se inclina hacia la segunda

interpretación del enfoque intercultural.

De esta forma, es importante tomar en cuenta la configuración compleja y multi-nivel de las resignificaciones del enfoque transversal intercultural que se buscó introducir a partir de la Reforma del 2006 en el currículum - no únicamente de la educación secundaria, sino también atravesando con el planteamiento de la “educación intercultural para todos” todos los niveles y del sistema educativo mexicano. El material en el que se basa el docente para la práctica y para la planeación de sus sesiones, para los criterios de evaluación, etc., es fruto de la reinterpretación y adaptación de la perspectiva intercultural por las instancias correspondientes de Educación Básica en la concepción de las asignaturas y su posterior articulación en los libros de texto con, en nuestro caso de la telesecundaria, la intervención del ILCE. En entrevista con dos representantes de la CGEIB se hizo referencia a las negociaciones impulsadas por parte de la institución para la integración del enfoque intercultural en el currículum de educación básica, buscando la articulación de una visión de epistemologías plurales en el plan y los programas por asignaturas.

Observamos que los resultados de dichas negociaciones en el material básico para el maestro de telesecundaria se plasman como la formación ciudadana; la sensibilización para el reconocimiento de los derechos de los diferentes grupos poblacionales en desventaja; la concientización incluso respecto a las desigualdades sociales y la discriminación como fenómeno social, con un énfasis en la mediación de conflictos para alcanzar una convivencia positiva y armónica a nivel escolar y en la sociedad. Un elemento central es la formación en valores, enfocada al fomento del respeto hacia los diferentes y la tolerancia ante la gama amplia de diversidades. Y finalmente, se impulsa la reflexión personal del adolescente respecto a sus propios procesos identitarios, inmersos en las interrelaciones sociales. Se observa además un peso importante atribuido a la contextualización de los contenidos en el entorno local de su aplicación, por medio de estrategias y actividades sugeridas en los programas y que buscan fomentar la reflexión de ciertas temáticas relevantes para los alumnos a partir de sus referentes concretos. Al mismo tiempo se atiende una serie de temáticas de interés para los jóvenes; como el tema de culturas juveniles, sexualidad, noviazgo, salud, gustos musicales, etc.

Es ante este panorama, visualizado en los materiales, pero en el proceso de investigación presenciando también en su implementación áulica e interacción de docentes, alumnos y el directivo del plantel, como busqué comprender en qué medida se hacen presentes en la práctica elementos también del enfoque intercultural de perspectiva más crítica, con los ejes de articulación detectados. De esta manera, se prestó atención al manejo a temas relacionados con los pueblos originarios de México y

de otras latitudes. Aquí se encontraron, por ejemplo, ciertas cápsulas de contenido que buscan establecer un diálogo con conocimientos de otras culturas; un ejemplo es la revisión de la teoría de la evolución y del mito quiché que se analizaron en el marco de la práctica áulica (cfr.5.3.1). Aquí se observó cómo predomina, a partir de los planteamientos del libro y la misma resignificación áulica guiada por la profesora, la validación expresa de los conocimientos de la ciencia e investigación de corte occidental. Y se vislumbró la ausencia de otros niveles de resignificación en la interacción; no se articulan debates más críticos en el aula entorno a estos contenidos. Los libros del docente – que se constituyen como una guía basada en la versión del alumno – no dan indicaciones u orientaciones en este sentido, por lo que dependería enteramente de la iniciativa e interpretación docente el que se realicen replanteamientos críticos de estos contenidos. Para lo cual el curso de actualización docente observado no brindó elementos suficientes.

El curso, concebido por la misma CGEIB aunque contextualizado a partir de los requerimientos formativos de la Secretaría y de la Reforma como tal, aborda a este respecto temas de relevancia, en especial y en relación al ejemplo mencionado, el aspecto de la pluralidad epistemológica. Desde las observaciones realizadas en las sesiones del curso, sin embargo, planteo que la articulación del tema en el marco del curso no aportó al ejercicio de un análisis y cuestionamientos más a fondo. Los mismos docentes plantean que falta fomentar un mayor nivel de criticidad en los cursos que oferta la Secretaría; es una deficiencia de la cual se es consciente, pero que los cursos, debido al esquema de la transferencia en cascada, no trascienden.

Observamos también en la práctica cómo la información múltiple que se incluye en los libros acerca de los diferentes grupos culturales y sociales reconocidos como “diferentes” es trabajada en el aula de acuerdo a las actividades que plantean las diferentes asignaturas como parte de la programación de las sesiones. Las características que se identifican a partir de la información como relevantes para las diferentes diversidades, tienden a ser esencializadas a través del discurso generado en la interacción áulica; los pueblos originarios aquí son identificados por, como ya mencionamos, desigualdades, por una parte, y por otra, por sus costumbres, tradiciones, sus danzas, y las aportaciones que en el pasado brindaron a la cultura nacional. No se alcanza a articular el concepto de la cultura como prácticas cotidianas, actuales y siempre en proceso de transformación, aunque se identificara en las observaciones áulicas un texto en la asignatura de español, titulado “Mixteco-punk”, que pudiera haberse trabajado en relación a tal concepto. Se reconocen los derechos de los indígenas; sin embargo, no se trasciende en un acercamiento a las realidades múltiples que viven los pueblos como individuos y

como colectivos, como parte de las identidades plurales que conforman el país. El factor de la discriminación se analiza en términos de la interacción personal, mas no a un nivel de estructuras sociales. Aquí incide el enfoque de la historia e identidad nacionales, vistas aún como suma de diversidades, donde ciertamente se reconocen injusticias como condiciones dadas, mas no se cuestionan en relación a la concepción de lo nacional.

Con ello, no quiero decir que el enfoque intercultural de la RES no trascienda en el aula. Se observa, como por ejemplo, al abordar el tema de la no discriminación, que se llega a impulsar el cuestionamiento de estereotipos propios a partir de las actividades del libro. En la práctica, se articulan diálogos significativos entre docentes y alumnos, al retomar sobre todo significantes personales de los estudiantes, desde sus experiencias. Se fomenta una revisión de los propios comportamientos y pensamientos en relación a los demás. Aquí el interjuego entre las dos dimensiones de un posible enfoque intercultural para la educación en telesecundaria es complejo.

Planteo que un enfoque crítico brindaría, a partir del análisis epistemológico y una confrontación con el currículum como tal, herramientas a los docentes para cuestionar incluso la articulación del plan de estudios como único a nivel nacional y la misma concepción de los contenidos de cada asignatura, desde sus fundamentos. Aportaría elementos para que el mismo docente reflexionara sobre sus propios imaginarios en relación a la diversidad cultural e identitaria del país.

Aquí quiero retomar un elemento del curso de formación docente que aborda el tema del *proyecto de escuela intercultural*, en el que se enfatiza el papel de la propuesta educativa propia de los centros educativos y que implica la agencia de los docentes como profesionistas. De acuerdo a las observaciones en el curso, sin embargo, esta mirada se pierde ante la amplitud de las lecturas y la dinámica de trabajarlas de manera fragmentada en equipos y no trasciende la planeación escolar y el fomento a las competencias docentes. De esta manera, el elemento referente a la propuesta crítica de la construcción curricular desde lo local, y con ello el replanteamiento del currículum nacional, no alcanza a articularse. Presenciamos cómo en estos procesos de resignificación de “suaviza” el discurso de la educación intercultural para México y se aproxima a enfoques más cercanos a los que provienen de Europa.

Contribuye a ello también el contexto mayor de estructuras institucionales; como parte de estas condiciones observamos niveles bajos de significado atribuidos por los docentes a los cursos de formación, relacionados también con ciertas renuencias frente a las prácticas reproductivas y multiplicación en cadena. Éstas últimas, consideran los maestros, originan la dinámica del

frecuentemente mencionado “teléfono descompuesto” en la oferta de actualización para el magisterio; desde el presente análisis hablaríamos del desdibujamiento paulatino de los planteamientos iniciales de los cambios educativos. Además, inciden en estas dinámicas de mediación institucional para la formación docente los esquemas retributivos en términos de los puntajes obligatorios para el sistema de recompensas, es decir, el escalafón de Carrera Magisterial, los que confieren, según la mirada docente, determinadas predisposiciones a la participación en los cursos.

En cuanto a las observaciones en la telesecundaria Carlos Fuentes, se observa, sin embargo, que la sujeción al aparato burocrático y sus vías de innovación y reproducción también llega a ser trascendida por algunos actores por medio de sus análisis críticos y sus iniciativas de formación continua al margen del sistema. Las resignificaciones del enfoque intercultural en la práctica, en las que incide la multiplicidad de factores antes mencionada, tienen matices sutiles. Encontramos a maestros quienes buscan ir más allá del cumplimiento de sus obligaciones e intentan contribuir desde planteamientos pedagógicos personales a una transformación de la acción educativa en el aula, potencializando las capacidades de los alumnos a su cuidado.

Esto a pesar de los trámites administrativos permanentes y los límites del calendario escolar que imprimen una prisa permanente a la implementación de los contenidos. Emergen iniciativas para atender a los alumnos en aspectos emocionales, considerados urgentes en el contexto socioeconómico y de desintegración familiar que perciben los docentes; se busca atender a las carencias nutricionales que afectan a los alumnos que llegan sin desayunar; se organizan primeros talleres vespertinos para formar a los alumnos en habilidades manuales que les permitan asegurar un sustento futuro, pero también fomenten sus competencias de lectoescritura para impulsar su futura formación escolar. A niveles menos tangibles, pero no menos presentes en las interacciones áulicas de algunos profesores, observamos el impulso a la reflexión crítica que busca ir más allá de lo que plantean los libros de texto.

A través de tales iniciativas se busca atender a una gama de diversidades extensa que es percibida por los docentes en el entorno escolar y resignificada, como identificamos en el discurso de los maestros, en términos del enfoque intercultural y de atención a la diversidad que plantean planes y programas. Son iniciativas que trascienden al interior de la escuela; aportan, por ejemplo, a la estabilidad emocional y psicológica de alumnos que enfrentan situaciones problemáticas que afectan su desempeño escolar. Trascienden también porque como iniciativas se rearticulan en la práctica y aportan nuevas ideas para la transformación de la acción educativa. Como un ejemplo, aquí ha de mencionarse el valor del papel del departamento psicopedagógico de cuya atención a los estudiantes emergen

sugerencias didácticas y de manejo de grupo para los docentes y que pudiera potencializar un nivel de revisión de la práctica.

Sin embargo, las estructuras burocráticas inciden en limitar la articulación de una identidad escolar concreta y una acción conjunta del equipo de actores - profesores, alumnos, familias y comuneros. La asignación externa de plazas y de centros de trabajo, la rotación del personal, y limitantes en términos de tiempos, estructuras del plan de estudios preestablecidas en el marco de las evaluaciones – tanto de alumnos como de docentes -, las presiones correspondientes a tareas administrativas adicionales, como la elaboración de las planeaciones que se convierte en mero trámite, y las implicaciones de las pruebas estandarizadas de ENLACE y PISA, llevan al desempeño individualizado de cada docente, aquí reforzado por la modalidad en la cual el titular del grupo está al cargo de todas las asignaturas. ENLACE y PISA, aparte, tienen efectos sobre la misma articulación curricular, pues a partir de ellas, se ha transformado el diseño de las evaluaciones bimestrales e incluso se cambian los horarios de las asignaturas cada vez que se aproxima una aplicación de las pruebas. Este es un punto relevante para retornar a la articulación del enfoque intercultural, pues habría que cuestionar el impacto de la estandarización presente en los reactivos y su carácter de opción múltiple, además de los sesgos de los contenidos aplicables en todo tipo de contexto.

Retomo aquí la idea del proyecto escolar intercultural, donde la acción conjunta de los integrantes del centro educativo puede impulsar la interculturalización del currículum escolar. Esto, al considerar, a partir de los ejes del enfoque intercultural crítico, que el currículum escolar habría que emerger desde los centros educativos, en relación a los contextos y necesidades concretas, traducidos en objetivos propios, para dialogar y aportar al currículum nacional. Las dinámicas institucionales-administrativas del sistema educativo limitan las posibilidades de abrir espacios para el planteamiento de tales proyectos desde el interior de las escuelas. Los momentos de reunión docente son breves; quedan al margen aspectos de índole más pedagógica, la revisión de la práctica educativa y la reflexión crítica de los objetivos educativos más amplios, lo cual incide en la articulación de un posible sentido conjunto de la acción. Además, en el escenario particular de la telesecundaria Carlos Fuentes, la relación escuela-comunidad no ha cobrado peso en términos de interacción, factor que por los actores de la escuela se reconoce como una debilidad y que se nos plantea como otro aspecto importante para la concepción intercultural de la educación. Aquí contribuye además que el sistema no concibe la participación de los actores locales como parte de los procesos de conformación curricular a nivel local, por lo que la real presencia de los padres, a través de su asociación y las asambleas, se reduce más bien

a la organización de la faena y al estar al pendiente de asuntos disciplinarios. Aunque también aquí hay matices, dependiendo de cada docente y sus estrategias en relación a los padres de familia de sus alumnos. Quiero aquí enfatizar la importancia de la relación escuela-comunidad, y las características de la participación de esta interrelación en términos curriculares, para los planteamientos de una educación intercultural que implique una transformación hacia dinámicas más horizontales y que recuperen las emergencias a partir de los actores concretos y el contexto local en términos de la significatividad y trascendencia de la formación impartida, pero también de la configuración identitaria del mismo centro escolar como actor de su entorno. Este planteamiento del enfoque intercultural se relaciona de manera estrecha también con mi concepción del currículum como proceso, no vertical, sino sujeto a resignificaciones, pero también emergente y construido a partir de espacios - constituidos ex-profeso o clandestinos - en los cuáles los procesos escolares y educativos se configuran de manera horizontal y desde los actores – directivos, docentes, alumnos, padres de familia y comuneros.

Para concluir esta reflexión, quiero en este mismo sentido retomar la articulación del enfoque intercultural en los discursos y las participaciones de los mismos estudiantes de la telesecundaria. Observamos en entrevista que muchos de ellos despliegan un nivel de conciencia significativo en relación a las desigualdades sociales en el país; a este respecto se percibe a los pueblos indígenas como sujetos a la discriminación, debido al menosprecio social de su cultura y su lengua. Pocos estudiantes han tenido un acercamiento personal a estos contextos. No ha trascendido la presencia de dos alumnos indígenas en la escuela; algunos saben que uno de sus compañeros habla una lengua originaria, pero estas competencias no son visibilizadas como tales en el contexto escolar. Aquí hay que señalar que los estudiantes indígenas no logran concluir su formación en la telesecundaria; desde el análisis presentado, se vislumbra la dificultad del personal escolar para atender la situación y las necesidades de los alumnos quienes son percibidos como poco adaptados a las dinámicas de la escuela. Esto da pie para cuestionar las estrategias formativas promovidas por el mismo sistema educativo para la preparación de los docentes y los alcances reales del enfoque intercultural a través de sus mecanismos de transferencia. Constatamos que la escuela regular (no perteneciente al subsistema indígena) como institución en este caso no logra ser intercultural ni inclusiva en la práctica de la atención a los alumnos de origen cultural diverso.

En el nivel de la articulación de los contenidos referentes a la diversidad, en el discurso estudiantil, observamos que prevalecen actitudes de respeto y apertura hacia la gama amplia de diversidades, y también hacia las culturas originarias; se refleja en las conversaciones que el tema de la

discriminación y de la convivencia ha estado presente a lo largo de su formación en la telesecundaria; se encauza sobre todo en términos de la resolución de conflictos personales e interpersonales vividos en la cotidianidad. La formación de los jóvenes es significativa en este sentido y desde las reflexiones en entrevista emergen planteamientos sorprendentes; de esta manera, un alumno de primer grado me explicó que una forma de ser tomados en cuenta en la escuela sería ser atendidos por los docentes de acuerdo a las formas propias de aprender de cada alumno, pues se aprende de diferentes maneras (E-alumno1ero-Mateo).

Sin embargo, en las mismas aportaciones de los alumnos se refleja la tendencia actual de la formación en cuanto a la diversidad e interculturalidad, que se articula como un enfoque del derecho a la diferencia, además de retomar los procesos identitarios y psicológicos personales como adolescentes y jóvenes. En las emergencias en la práctica educativa observamos cómo la mirada intercultural también se resignifica en éstos términos por parte de los docentes. Aquí la atención emocional brindada en la telesecundaria representa un tipo de diversidad percibido por los actores en relación a las mismas conductas que se enfrentan en el aula. Para su atención, se ha promovido un mayor conocimiento de los estudiantes en sus necesidades y problemáticas particulares, y en específico de los contextos familiares, lo cual ha contribuido a una atención más individualizada a estas circunstancias en el aula, tomando en cuenta también sus efectos sobre los procesos de aprendizaje y resultados escolares.

Retomo en relación a estas observaciones también la visión de la actual RIEB, la cual presenta un giro hacia la educación inclusiva y a la que se subsume la perspectiva de la interculturalidad. La transición entre RES 2006 y RIEB 2011 actualmente se encuentra en proceso en el nivel de secundaria y será de interés observarla. Desde la mirada del presente trabajo, además de los planteamientos de la RIEB en términos de la atención a la diversidad, se perfila la tendencia a la formación de los alumnos para una ciudadanía inclusiva en términos del respeto a la diferencia y la igualdad de oportunidades. Los ejes que diferenciamos como parte del enfoque crítico de la interculturalidad, desde los posicionamientos de los actores entrevistados de la CGEIB, no se reflejan en su dimensión reestructurante en esta perspectiva, sino que prevalece la mirada de la suma de diversidades para la conformación de la nación mexicana. Hay que destacar aquí el planteamiento que se visualiza por parte de la Dirección General de Educación Indígena, cuyo plan de estudios para la atención del subsistema se articula por vez primera en el marco de la currícula general para el sistema de educación básica. Como hemos mencionado previamente, es aquí donde se vislumbra la posibilidad de una mayor participación e interrelación de los actores educativos, padres de familia y comunidades en la

formación de los niños, a través de lo cual se busca promover un diálogo de saberes. Resta preguntar, respecto al tema de la presente investigación, cómo esta mirada, pensada de manera transversal, podría articularse no sólo en el subsistema sino en el sistema educativo mexicano como tal, para cumplir con el reto de la interculturalización de la educación en todos los niveles y todas las modalidades. Reto que desde el punto de vista crítico aquí expuesto, y tomando en cuenta la aspiración a alcanzar la justicia curricular y social, aún no se ha alcanzado. Aquí los diferentes niveles de resignificación que los actores realizan nos plantean sugerentes ideas para seguir reflexionando sobre ello.

De esta manera, al concluir este proceso de investigación, no sólo recupero algunas respuestas en relación a las inquietudes que motivaron la formulación de mis preguntas de investigación sino también elementos que apuntan a nuevos cuestionamientos. Entre ellos, quiero destacar algunos aspectos, como la cuestión de la conformación curricular a partir de procesos participativos y la posibilidad de conferir en este marco un nuevo lugar a los centros escolares, sus actores y especialmente también a las comunidades en las que se insertan las escuelas. Es este un planteamiento para el cual me parecería fundamental explorar la relación entre la construcción curricular participativa y la educación intercultural, a partir de una visión del currículum emergente, en continua actualización y resignificación en diálogo con la realidad y los procesos de la práctica educativa, para de esta manera concebir la práctica no como un proceso estructurado a partir de un currículum dado sino también como un quehacer cotidiano y reflexivo estructurante, de manera dialéctica y constructiva y por ende también innovadora. En este marco habría que plantearse también la concepción de la calidad educativa y las formas de evaluar sus niveles de avance.

Un posible reposicionamiento de las escuelas y sus actores implicaría en este sentido preguntarnos también por la relación de un currículum intercultural con el papel de los docentes, la constitución institucional de su figura y sus procesos de formación, cuestión a la que aludí también en mis preguntas para la presente investigación. Desde la concepción de un currículum emergente, sería de interés retomar el aspecto de la agencia del docente como actor colectivo en la configuración de una práctica educativa consciente, reflexiva, dialógica e innovadora, para lo cual habría que analizar su papel como gestor de sus propios procesos de formación como individuo y como parte de una colectividad, concibiendo esta última no únicamente al interior de los equipos docentes de las escuelas sino también a partir de la relación escuela-comunidad.

Y finalmente, me parecería trascendente y necesario buscar también una revisión más profunda de las implicaciones conceptuales y prácticas de una educación intercultural para el contexto mexicano,

un análisis de los efectos que tienen las articulaciones de la atención a la diversidad en la actualidad y a partir de las resignificaciones que se presentan el currículum de las reformas y su transferencia en la práctica. Considero que existe en relación a esta cuestión también un trasfondo ético que es necesario tomar en cuenta y atender, ante las persistentes desigualdades sociales y dinámicas de exclusión que afectan a determinados grupos poblacionales, y quiero referirme aquí específicamente a la población indígena. Habría que preguntarnos qué sucede en relación a estas asimetrías sociales ante la rearticulación del enfoque intercultural como parte de una perspectiva de inclusión educativa y la diversificación de las diversidades, bajo la mirada del respeto a las diferencias individuales de un universo humano profundamente heterogéneo. Habría que esclarecer en qué medida se aporta a través de estos planteamientos a nuevas invisibilizaciones y a la reproducción de éstas en el contexto escolar y en la sociedad, pues cabe el riesgo de invisibilizar a grupos poblacionales concretos, a procesos de índole más estructural de discriminación y los mismos procesos históricos que han aportado la constitución de estas estructuras.

Habría entonces que seguir reflexionando sobre lo que sería un enfoque intercultural propio y necesario para el sistema educativo mexicano, en concordancia con las reconfiguraciones sociales que conllevaría el mismo discurso de equidad, justicia y democracia imperante al visualizarse desde la perspectiva intercultural crítica que en el análisis de esta investigación esbozamos. Y habría que preguntarnos sobre el carácter de la educación intercultural que desde esta perspectiva tendría que articularse en los procesos curriculares y en las mismas estructuras del sistema, precisamente desde la óptica participativa y emergente previamente mencionada, al pensarse una efectiva “educación intercultural para todos”.

Referencias bibliográficas:

- Ahuja, R. et al. (2007). Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México. México, DF: CGEIB-SEP.
- Ander-Egg, E. (1993). La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/8/biblio/8ANDER-EGG-Ezequiel-cap5-Que-como-y-cuando-hay-que-evaluar.pdf>
- Apple, M. (1993). The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? The Teachers College Record. Vol. 95, N. 2 Winter 1993, pp. 222-241
- Arias Valencia, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Recuperado de: <http://tone.udea.edu.co/revista/mar2000/Triangulacion.html>.
- Balbuena Mejía, Y. (2006). Racionalidad y conocimiento. Producción y validación de conocimiento en el ciclo de vida entre los ódamis. En: Balbuena, Mejía. Producción y validación de conocimiento en el ciclo de vida entre los ódamis, aproximaciones desde la racionalidad. Tesis. México: SEP – INAH
- Banchs, M. (2001). Jugando con las ideas en torno a las representaciones sociales desde Venezuela. Fermentum, año 11 No. 30 Enero-abril 2001. Mérida, Venezuela. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20683/1/articulo1.pdf>.
- Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen (2000). Plan de estudios de la licenciatura en educación especial. Propuesta curricular 2000. BENV: Xalapa. Recuperado de: <http://www.benv.edu.mx/normal/index.php>
- Benito Martín, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. Revista Iberoamericana de Educación. No.43/7. OEI. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358751>
- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México. Paidós Mexicana.
- Blumer, H. (2004). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. En: Strübing Jörg y Bernt Schnettler (ed.). Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische

- Grundlagentexte. Konstanz. UVK Verlagsgesellschaft mbH. pp. 319-388.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4 (1): 40 – 65. Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. (2006). El currículum como curso de la vida y la formación del profesorado. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, edició especial (Homenaje Vicent Ferreres), marzo, pp. 25-44.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 2007, 12, pp. 13-30. España: Universidad de Navarra. Recuperado de: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8987/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. En: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 30, noviembre 1979. L'institution scolaire. pp. 3-6. Recuperado de: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654
- Cabrerizo Diago, J. & Rubio Roldán, M. (2007). *Atención a la Diversidad, Teoría y Práctica*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Cardelli, J. (2004). Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición didáctica de Chevallard. *Cuadernos de Antropología social*. 19: 49-61.
- Celorio, J.J. (1996). Transversalizar los contenidos ¿misión imposible? *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. No. 27, Sep/Dic, pp. 61-82. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1250093663.pdf
- Cerda, A. (2007). Multiculturalidad y educación intercultural: Entre el neoindigenismo y la autonomía. *Andamios*, México, v. 3, n. 6, jun. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632007000100005&lng=es&nrm=iso
- CGEIB (s/f). *Difusión en la CGEIB*. México: CGEIB. Recuperado de: <http://eib.sep.gob.mx/difusion/pdf/DEIV%20pag%20web%20difusion%20presentaci%C3%B>

- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- Cohen, L. & Manion, L. (1989). Métodos de investigación educativa. Colección Aula Abierta. Editorial La Muralla: Madrid.
- Coll, C. (1991). Psicología y Currículum. México: Editorial Paidós.
- CONEVyT (2003). Proyecto USAER NUEVA CREACIÓN Atención a Secundaria. México: CONEVyT
Recuperado de:
http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/concurso%5Ctematica_a%5C0027.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación (DOF). Última reforma publicada 09-08-2012.
- De Aguinaga, R. (2010). Tatuutsi Maxakwaxí. Una experiencia indígena de educación autonómica. ITESO: Guadalajara.
- De Alba, A. (1991). Currículum, crisis, mitos y perspectivas. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Alba, A. (2002). Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo. México: UNAM.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1993). Qué es la Filosofía. Barcelona: Anagrama. Recuperado de:
http://hzero.webs.com/Filosofia%20Biologica/Que_es_la_filosofia.pdf
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2002). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Primera edición 1988. Valencia: Pre-textos.
- Deruyttere, A. (2001). Pueblos indígenas, globalización y desarrollo con identidad: algunas reflexiones de estrategia. Banco Interamericano de Desarrollo.
http://www.rimisp.org/fida_old/documentos/docs/pdf/0040-002317-pueblosindiacutegenasglobalizacioacuten.pdf
- Díaz-Barriga, F. (2012) Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. RIES. No.7 Vol.III, pp. 23-40
- Díaz de Rada, Á. (2008). El taller del etnógrafo: materiales de metodología de la etnografía.

Madrid: UNED.

- Dietz, G. (1999). La comunidad purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán. Quito: Ediciones Abya-Yal
- Dietz, G. (2007). Keyword: Cultural Diversity. A Guide through the Debate. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Año 10, Vol. 1/2007, pp. 7-30
- Dietz, G. (2009). Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an anthropological approach. Münster: Waxmann.
- Dietz, G. & Mateos, L. (2010a). Entre Saberes, entre haceres, entre poderes: hacia un diálogo intercultural entre comunidades indígenas e universidad intercultural en Veracruz. Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación, 1 al 21 de marzo 2010. Recuperado de: http://cii.letra25.com/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=25&Itemid=108.
- Dietz, G. & Mateos, L. (2010b). Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México. CGEIB.
- Essomba, M.A. (2006). Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. España: Grao.
- Freire, P. (2005, 2nda edición). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- Gallardo, A.L. (2004). Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural. Ponencia. Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado. Fase extensiva. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje. México D.F. Recuperado de: <http://red-ler.org/escuelas-multigrado-diversidad.pdf>
- García García, M. (2002). Atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria. EduPsykhé. Vol.1, No.2, pp.225-248. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/280869.pdf
- García Martínez, A. (1997). La transversalidad en la enseñanza secundaria: un reto ante la diversidad. En: Romeu, N. y García, A. (coord.). La diversidad y la diferencia en la educación

- secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI. pp. 211-226 Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=980918>
- Garrido González, M. (2008). La Reforma de Educación Secundaria y el desarrollo de habilidades básicas de aprendizaje; un estudio comparativo de la aptitud para la lectura. Tesis de Maestría en Ciencias en Administración y Desarrollo de la Educación. México: IPN. Recuperado de:
<http://itzamna.bnct.ipn.mx:8080/dspace/bitstream/123456789/4275/1/REFORMAEDUCACION.pdf>
- Geertz, Cl. (1983). Local Knowledge. Nueva York: Basic Books.
- Geertz, C. (1992). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, G. (1994). Comunidades primordiales y modernización en México. En: Gilberto Giménez y Ricardo Pozas H. (eds.), Modernización e identidades sociales. México. UNAM - Instituto de Investigaciones Sociales / Instituto Francés de América Latina (IFAL), pp. 151-183.
- Giménez, G. (1997). Materiales Para Una Teoría De Las Identidades Sociales. Recuperado de:
http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf
- Giménez, G. (2002). Identidades sociales, identidades étnicas. En: Alcaman, Eugenio et al. Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural. México. Castellanos editores. Asociación alemana para la educación de adultos. Consejo de educación de Adultos de América Latina. pp. 57-86.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gobierno del Estado de Veracruz (2008). Gaceta Oficial. Tomo CLXXVIII, 2 de junio de 2008. Recuperado de:
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Estatal/VERACRUZ/Municipios/Tlalnahuayocan/1Plan.pdf>
- Gobierno del Estado de Veracruz (2011). Tlalnahuayocan. Sistema de información municipal. Cuadernillos municipales. Veracruz. Recuperado de:
<http://www.veracruz.gob.mx/finanzas/files/2012/04/Tlalnahuayocan.pdf>

- Gobierno del Estado de Veracruz (s/f). Tlalnahuayocan. Enciclopedia de los municipios de México. Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Recuperado de: <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/veracruz/municipios/30182a.htm>
- Good, T. & Brophy, J (1996). Psicología Educativa Contemporánea. México: McGrawHill.
- Hernández, G. (2012). Saberes y quehaceres de los maestros de apoyo. Reflexiones en torno a la discapacidad intelectual y a la escuela inclusiva. Aguascalientes: Instituto de Educación de Aguascalientes. Recuperado de: http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/educacion_especial/libro_saberes_modif.pdf
- INEE (2009). El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de Excale 09, aplicación 2008, México: INEE. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Resultados_aprendizaje/excale09/Completo/excale09completo.pdf
- INEE (2010). Estructura y Dimensión del sistema educativo nacional. En: Panorama educativo de México 2010. México: INEE. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/EstructuraYDimension/Ciclo2009-2010/2010_Ciclo2009-2010_vinculo.pdf
- INEGI (2004). El rezago educativo en la población mexicana. México: INEGI. Recuperado de: http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/educacion/2004/El%20rezago%20educativo%20en%20la%20poblaci%C3%B3n%20mexicana_1.pdf
- Jiménez Cabrera, E. & Morales Garza, R. (coords.) (2010). Transformación posible de la educación para la niñez indígena: contextos, alianzas y redes. México: SEP/SEB.
- Jiménez Naranjo, Y. (2005). El proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Jiménez Naranjo, Y. (2009). Cultura comunitaria y escuela intercultural. México: CGEIB/SEP.
- Jiménez Naranjo, Y. (2012). Cultura escolar y cultura comunitaria: una perspectiva intercultural en la construcción curricular. Ponencia presentada en el IAIE. Veracruz.

- Levinson, B. (2008). La interculturalidad como aspecto medular de la educación para la democracia: un diálogo con Sylvia Schmelkes. *Revista interamericana de educación para la democracia*. Vol.1, No. 2 Junio 2008. Recuperado de: <http://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/viewFile/133/222>
- Loncón Antileo, E. (2006). Memoria foro de consulta sobre los conocimientos y valores de los pueblos originarios del sur de Veracruz, hacia la construcción de una educación intercultural. México D.F.: CGEIB.
- López, L. E. & Küper, K. (1999). La Educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 20. OEI: 50 años de cooperación. OEI. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>.
- López Sánchez, J. (coord.). (2006a) El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para la docencia. SEP-CGEIB, México
- López Sánchez, J. (coord.). (2006b). Autoevaluación y seguimiento en y desde la escuela. Orientaciones para sistematizar y documentar la práctica educativa con enfoque intercultural bilingüe. México: CGEIB/CDI
- Maldonado, B. (2005). Desde la Pertenencia al Mundo comunal. México. CEA-UIIA.
- Mateos, L. (2009). El discurso intercultural de origen europeo y su apropiación local en la Universidad Veracruzana Intercultural: ¿neocolonialismo académico o empoderamiento poscolonial? Ponencia. Recuperado de: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congresspapers/lasa2009/files/MateosCortesLauraSelene.pdf>
- Mateos, L. (2010). La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz. Tesis doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- McKenzie, T. (2010). Contemplating and doing emergent curriculum: Notes for the course design workshop for educational designers, Bathurst, 23-24 June 2010. Australia: Charles Sturt University. Recuperado de: http://csusap.csu.edu.au/~tmckenzi/coursedesign/Contemplating_and_doing_emergent_curriculum.pdf

- Mignolo, W. (2009). *Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. Theory, Culture & Society* Vol. 26(7–8). Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore: SAGE, pp. 1–23
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y Práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En: Olivé, León et al. (2009). *Pluralismo Epistemológico*. La Paz, Bolivia: Muela del Diablo Editores, Comuna, Consejo Latinoamericano de ciencias sociales, CIDES-UMSA. pp. 19-30. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/olive/>
- Organización Internacional del Trabajo (1989). Convenio 169. Recuperado de: http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_we.pdf
- Paraskeva, J. (2001). El Currículum como Práctica de Significaciones. Kikiriki, Revista Cooperación Educativa, No. 62-63, pp., 8-16; pp., 12-14. Sevilla: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_498/a_6791/6791.html
- Paraskeva, J. (2011). *Conflicts in curriculum theory: challenging hegemonic epistemologies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Patterson, C.H. (1982). *Bases para una Teoría de Enseñanza y Psicología de la Educación*. México: El Manual Moderno.
- Ponce Grima, V. (2004). Reprobación y fracaso en secundaria. Hacia una reforma integral. Revista *Revista de Educación y Desarrollo*, 2. Abril-junio de 2004 (pp. 59-70). Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/2/002_Ponce.pdf
- Popkewitz, T. (2001). The production of reason and power – curriculum history and intellectual traditions. En: Popkewitz, T.; Franklin, B. y Pereyra, M. *Cultural history and education: critical essays on knowledge and schooling*. New York: Routledge Falmer.
- Reynaga, S. (1998). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida. En: Rebeca Mejía y Sergio Sandoval (coord.). *Tras las Vetas de la Investigación Cualitativa*. Tlaquepaque: ITESO.
- Rodríguez, M.A. (coord.) (2005). *Plataforma educativa 2006. Cuaderno de trabajo para foros*

- regionales. IX. Educación intercultural bilingüe. México: Observatorio Ciudadano de la Educación. Recuperado de: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/9_Interculturalidad.pdf
- Roy, K. (2003). Teachers in Nomadic Spaces: Deleuze and Curriculum. New York: Peter Lang.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. e Ispizua, M.A. (1989). La decodificación de la vida cotidiana. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandoval Forero, E. A. (2004). Universidades interculturales. Modelo del indigenismo en la globalización. En: Corona, Sarah y Barriga Villanueva, Rebeca (Ed.): Educación Indígena. En torno a la interculturalidad. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Ciudad de Zapopan y UAM-Xochimilco, pp. 41-56
- Santos, B. d. S. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En: Olivé, León et al. (2009). Pluralismo Epistemológico. La Paz, Bolivia: Muela del Diablo Editores, Comuna, Consejo Latinoamericano de ciencias sociales, CIDES-UMSA. pp. 31-84. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/olive/>
- Santos del Real, A. (2005). Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad. En: Weiss, E., Quiroz, R. y Santos del Real, A. Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad Paris: UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/expansion_education_secundaria_mexico.pdf.
- Schmelkes, S. (2001). La autonomía y la evaluación en México. Perspectivas, Vol. XXXI, No. 4. Paris: UNESCO. Recuperado en: http://www.oas.org/udse/gestion/ges_schmelkes.pdf
- Secretaría de Gobernación (s/f). Enciclopedia de los Municipios de México. Estado de Veracruz. Recuperado de: <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/veracruz/municipios/30182a.htm>
- Semetsky, I. (Ed.) (2008). Nomadic Education Variations on a Theme by Deleuze and Guattari. Rotterdam: Sense Publishers.
- SEP (1986). Reseña de la educación en México. Dirección general de educación secundaria técnica. Subdirección de desarrollo educativo. Departamento de estudios normativos pedagógicos. México: SEP.

- SEP (2001). Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Diario Oficial de la Federación 22 de enero de 2001. Recuperado de: http://eib.sep.gob.mx/cgeib/institucion/acuerdo_creacion_cgeib.pdf?phpMyAdmin=0IKEIK9LLTU14OZJS-AHK7kwoJ0
- SEP (2002). Programa Nacional del Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. México: SEP. Recuperado de: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>
- SEP (2004). Programa de Educación Preescolar. México: SEP.
- SEP (2006a). Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo plan y programas de estudio para educación secundaria. Diario Oficial de la Federación 26 de mayo de 2006. Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/catalogo/ACUERDO_384.pdf Consultado 20/02/2011.
- SEP (2006b). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México: SEP.
- SEP (2010). La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos. México: SEP.
- SEP/CGEIB (2007). Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México. México, DF: CGEIB-SEP.
- SEP/CGEIB (2009). Desarrollo de Competencias para la Atención a la Diversidad en y desde la Escuela. México: SEP/CGEIB.
- SEP/CGEIB (2010). Diplomado Educación Intercultural Bilingüe para la Formación Docente. México: CGEIB.
- SEP/DEE (s/f)a. Qué es Educación Especial. Definición. Recuperado de: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/definicion.aspx>
- SEP/DEE (s/f)b. Qué es la Educación Especial. Enfoque. Recuperado de: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/institucional-quE:es-educacion-especial-enfoque.php>

- SEP/DEE (2004). Sistematización de la experiencia de la USAER en educación secundaria. México: Dirección de Educación Especial. Recuperado de: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/publicaciones/EDidact01.pdf>
- SEP/DEE (2011a). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. México: SEP.
- SEP/DEE (2011b). Estrategias de intervención para la atención a la diversidad en el marco para la convivencia escolar. Intervención en casos de acoso escolar (“bullying”). Práctica entre varios. México: SEP. Recuperado de: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/marco-convivencia-escolar.pdf>
- SEP/DGME (s/f). Padres y madres de familia en el proceso lector de sus hijas e hijos. Estrategia Nacional 11 + 5. Acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores. Ciclo escolar 2012 – 2013. Recuperado de: http://www.lectura.dgme.sep.gob.mx/11mas5_2012/familia.php
- SEP/ILCE (2007a). Formación Cívica y Ética I. Libro para el Maestro. Vol.1. México: SEP.
- SEP/ILCE (2007b). Formación Cívica y Ética I. Libro para el alumno. Vol.1. México: SEP.
- SEP/ILCE (2007c). Historia I. Libro para el alumno. Vol. 1. México: SEP.
- SEP/ILCE (2007d). Español I. Libro para el alumno. Vol.1. México: SEP.
- SEP/ILCE (2007e). Español I. Libro para el maestro. Vol.1. México: SEP.
- SEP/ILCE (2007f). Español II. Libro para el alumno. Vol.1. México: SEP.
- SEP/ILCE (2007g). Historia II. Libro para el alumno. Vol.1. México: SEP.
- SEP/ILCE (2011). Orientación y Tutoría II. Apuntes. .México: SEP.
- SEP/ILCE (2008a). Historia II. Libro para el maestro. Vol. 1. México: SEP.
- SEP/ILCE (2008b). Formación Cívica y Ética II. Vol.II. México: SEP.
- SEP/SEB (s/f). Telesecundaria. Misión y visión. México: SEB. Recuperado de: http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos_index/mision.php
- SEP/SEB (2002). Documento base Reforma Integral de la Educación Secundaria. México: SEP. Recuperado de: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/docbase.pdf>
- SEP/SEB (2005). Propuesta Curricular para la Educación Secundaria 2005. Proceso de construcción. México: SEP. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/proc/proconstru.pdf>

- SEP/SEB (2006a). Plan de Estudios 2006. México: SEP. Recuperado de: <http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/formacion/planestudios2006.pdf>
- SEP/SEB (2006b). Fundamentos generales asignatura de lengua y cultura indígena para la educación secundaria. México: SEP. Recuperado de: http://portalsej.jalisco.gob.mx/formacion-continua-superacion-profesional/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.fortalecimiento-docentes/files/pdf/lengua_cultura_ind.pdf
- SEP/SEB (2006c). Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión. Cuaderno de gestión escolar Núm. 1, Julio. México: SEP. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/5-OAS.pdf>
- SEP/SEB (2009). Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. México: SEP. Recuperado de: http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos_index/Modelo_Educativo_FTS.pdf
- SEP/SEB (2010a). Un modelo de gestión para la supervisión escolar. México: SEP. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/MatGestModulo5.pdf>
- SEP/SEB (2010b). Experiencias exitosas 2009. Telesecundaria. México: SEP. Recuperado de: http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/novedades/TS_Experiencias_2009.pdf
- SEP/SEB (2011a). Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. México: SEP.
- SEP/SEB (2011b). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.
- SEP/SEB (2011c). Normas de Control Escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, regularización y certificación en la educación básica 2011-2012. México: SEP, p. 15, recuperado de: <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/UACL/Normatividad/Educativo/Documents/NCEscolar.pdf>
- SEP/SEB (2012). Catálogo Nacional 2012. Programas de estudio de asignatura estatal. Plan de estudios 2011. Educación básica. Secundaria. México: SEP. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/asignaturaestatal/catalogo.htm>
- SEV (2007). Programa Rector Estatal de Formación Continua 2007-2008. Veracruz: SEV. Recuperado de: http://actualizacion.sev.gob.mx/pdf/prefc_0708/prefc_0708.pdf

- SEV (2011). Prontuario Estadístico Inicio de cursos 2011-2012. Veracruz: SEV. Recuperado de: <http://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/Prontuarios/ProntuarioInicioCursos2011-2012.pdf>
- SEV (2012). Anuario estadístico 2011-2012. Veracruz: SEV. Recuperado de: <http://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/2012/buscar.php?mm=182>
- Serret, E. (2006). El género y lo simbólico – la constitución imaginaria de la identidad femenina. Colección “Instituto de la mujer Oaxaqueña Ediciones”, serie Estudios de Género. Oaxaca: Instituto de la mujer Oaxaqueña del Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca.
- Soria Java, J. (2007). El conocimiento indígena asociado a los recursos de biodiversidad y su implicación en el sistema de derechos de propiedad intelectual: una mirada desde la perspectiva indígena. Revista Pensamiento Jurídico. No. 18. Enero - Febrero de 2007. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp. 179-198. Recuperado de: <http://www.derecho.unal.edu.co/unijus/pj18/7-conocimiento.pdf>
- Torres Santomé, J. (2010). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2011). “Los profesores tenemos que aprender que todos somos racistas, sexistas, homófobos...” Escuela, No. 3,914, Madrid: Ediciones Morata, pp. 32-33, Recuperado de: <http://www.edmorata.es/media/public/doc/Entrevista%20a%20Jurjo%20Torres%20Peri%C3%B3dico%20Escuela%202011.pdf>
- Torres, R. M. & Tenti Fanfani, E. (2000). Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios. Informe Final. Buenos Aires: IIPE UNESCO. Recuperado de: <http://www.campus-oei.org/equidad/pub.PDF>
- Trujillo, G. & Meseguer, S. (Coord.) (2004). Diversidad cultural y educación intercultural. Reflexiones desde la docencia. Serie Jornada Magisterial. Xalapa: Secretaría de Educación y Cultura.
- Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (1997). La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid: Trotta.
- Viaña, J. (2008). Reconceptualizando la interculturalidad. En: Mora, D. Y De Alarcón, S. Investigar

- y Transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar la educación. La Paz: Instituto Internacional de Integración, pp. 293-344
- Walsh, C. (2000). Políticas y significados conflictivos. Nueva Sociedad 165, enero-febrero. pp. 121-133 Recuperado de: <http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10701668N165-11.pdf>
- Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la educación. Perú: Ministerio de Educación/UNICEF
- Wells, G. (2001). Indagación dialógica: hacia una teoría y práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós.
- Yu-le, Z. (2004). Some thoughts on emergent curriculum. Paper presented at the Forum for Integrated Education and Educational Reform sponsored by the Council for Global Integrative Education, Santa Cruz, CA, October 28-30. Recuperado de: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/CGIE/yule.pdf>.
- Yus, R. (1996). Temas transversales: Hacia una nueva escuela. Barcelona: Graó.
- Zorrilla, M. (2004). La Educación secundaria en México: Al filo de su reforma. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, Vol. 2, No. 1. Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>

ANEXO I

Guía entrevista alumnos

Preguntas básicas

- ¿De dónde eres? ¿Dónde vives?
- ¿Por qué vienes a esta secundaria?, ¿qué te ha parecido?
- ¿Conocías ya a alguien cuando llegaste aquí?
- ¿Cómo te sientes ahora con tus compañeros?, ¿has hecho amigos?
- ¿Qué se te ha hecho difícil?

Percepción de los docentes

- ¿Cómo ves a tus maestros?
- ¿Qué te gusta de ellos?
- ¿Qué es para ti un buen maestro?, ¿qué no te gusta de un maestro?
- ¿Cómo es la relación con los maestros?
- ¿Qué actividades te gustan en clases?

Participación de los alumnos

- ¿Crees que aquí se toman en cuenta las opiniones de ustedes como alumnos? ¿de qué manera?
- ¿Qué hace la Sociedad de alumnos?
- Tipos de conflictos que se presentan en la escuela.
- Soluciones que se generan para estos conflictos por parte de los alumnos.

Participación de los Padres de Familia

- ¿Tus papás/tu familia está al pendiente de tus estudios?
- ¿Participan en la escuela, vienen a la asamblea, opinan?

Aprendizajes en general

- ¿Qué te ha gustado aprender, qué te interesa?
- ¿Crees que es útil lo que les enseñan?, ¿para qué?
- ¿Hay algo que te gustaría aprender que hasta ahora no han visto?

Interculturalidad en los contenidos

- ¿Es un tema la diversidad en las materias?
- ¿Son un tema los diferentes grupos culturales de México y del mundo? ¿En cuáles materias?
- ¿Qué es lo que aprendes acerca de ellos?
- ¿Qué opinas de hablar en clases de estos temas?
- Discriminación como tema en los libros y actividades de aprendizaje.
- Relevancia e interés de los conocimientos que se enseñan.

Vivencia de la interculturalidad/diversidad en la escuela

- ¿Crees que aquí en la escuela existe diversidad? ¿qué tipo de diversidad?
- ¿Cómo se dan las relaciones entre los alumnos en este sentido?
- ¿Qué hacen los docentes para que haya un buen ambiente?
- ¿Qué conflictos has observado?, ¿cómo se enfrentan los conflictos por parte de los docentes y el director?

Posicionamiento de los alumnos ante la interculturalidad/diversidad

- ¿En México existe diversidad cultural u otras diversidades? ¿Cuáles?
- ¿La secundaria y los maestros te ha aportado algo para conocer esta diversidad y saber cómo relacionarte con las personas?
- ¿Hay algo que a ti te preocuparía en México, en la sociedad? ¿Por qué?
- ¿Tú crees que lo que se aprende en la escuela puede incidir en que las cosas cambien?

ANEXO II

Guía de entrevista para docentes

1. Trayectoria formativa

- Formación inicial
- Iniciativas de actualización
- Formación en términos de diversidad/interculturalidad

1. Experiencia laboral

- Trayectoria laboral
- Laboral en términos de lo intercultural/la atención a la diversidad
- Alguna experiencia significativa para la concepción de la profesión docente

2. Experiencia personal y estilo docente

- ¿Qué ha sido significativo de su vida personal para su desempeño docente?
- ¿Cómo se ha establecido su estilo personal de enseñanza?

3. Reforma

- Se dice que la reforma 2006 tiene un enfoque intercultural y de atención a la diversidad; ¿percibe que está presente en los programas/materiales?
- ¿Cómo se articula?
- ¿Qué opina de estos planteamientos? ¿Por qué?

4. Transferencia

- ¿Qué estrategias ha observado que ha implementado la SEP para introducir este enfoque?
- ¿Qué utilidad atribuye a estas estrategias?
- Si tomó el curso, ¿qué opina sobre su relevancia, metodología, sus contenidos?
- ¿Cree que el curso incida en la práctica de los maestros? ¿Ha observado o implementado adecuaciones en la práctica?

5. Experiencia en esta escuela

- ¿Diría que en esta escuela existe diversidad? ¿Cómo se manifiesta?
- ¿Cómo se atiende? (estrategias, espacios, actores, recursos)
- ¿Qué dificultades y retos se observan?
- ¿Qué sugeriría para la atención?

6. Práctica educativa

- ¿Cómo toma en cuenta la diversidad en el aula?
- ¿Son relevantes los planteamientos del enfoque intercultural para la práctica cotidiana?
- ¿Cuáles son las dificultades que se presentan en relación a la diversidad y el enfoque en el aula?
- ¿Cuáles han sido los logros, experiencias positivas?

7. Identidad profesional

- ¿Qué es lo más significativo para usted de ser docente?
- ¿Cuáles serían sus metas personales al trabajar con los alumnos?
- ¿Cuál es el papel del maestro en este contexto concreto de telesecundaria?

8. Conceptos

- ¿Qué significa para usted el concepto de interculturalidad/educación intercultural?

ANEXO III

Guía de Observación de Supervisión Escolar

Proceso de observación del desempeño docente

Actividades recomendadas:

- Obtener la planeación didáctica correspondiente a la sesión a observar.
- Leer/analizar dicha planeación didáctica.
- Revisar, en el libro para el maestro de la asignatura correspondiente, la sesión a observar.
- Observar el desempeño docente.
- Describir en un diario de observación el desarrollo de la sesión y plantear preguntas paralelas o realizar observaciones al respecto.
- Registrar en el instrumento correspondiente, la observación guiada por los indicadores.
- Retroalimentar al docente.

Indicadores para observar el desempeño docente

Habilidades y actitudes para:

- Trabajar con el conjunto del grupo escolar.
- Atender de manera diferenciada a los alumnos en función de:
 - Ritmos de aprendizaje.
 - Forma de comportamiento.
 - Intereses.
 - Problemas particulares que manifiestan durante la clase.
- Generar oportunidades para que el alumno:
 - Se exprese.
 - Se comunique.
 - Lea.
 - Redacte textos.

- Resuelva problemas.
- Leer a los alumnos.
- Narrar a los alumnos.
- Promover en los alumnos:
 - La colaboración.
 - El respeto.
 - La autoestima.
- Establecer condiciones para estimular a los alumnos en la realización de las actividades de aprendizaje.
- Establecer tareas funcionales para que los alumnos las elaboren en casa
- Atender a situaciones imprevistas.
- Desarrollar actividades didácticas congruentes con:
- Los propósitos de la secuencia de aprendizaje.
- El enfoque para la enseñanza de:
 - Las matemáticas.
 - El español. Etc. Etc. Etc. Etc.
- Las características del grupo escolar:
 - Desarrollo del adolescente (física, social y cognitivamente).
 - Situaciones de riesgo.
 - Contexto (aula, escuela, familiar y comunitario).
- Desarrollar actividades encaminadas al logro de los aprendizajes esperados
- Desarrollar actividades de evaluación del aprendizaje congruentes con:
 - Los propósitos de la secuencia de aprendizaje.
 - El enfoque para la enseñanza de:
 - Las matemáticas.
 - El español. Etc. Etc. Etc. Etc.

- Manejar los contenidos de enseñanza.
- Activar los conocimientos previos de los alumnos
- Usar los recursos didácticos con sentido formativo.
- Mantener el interés de los alumnos en la clase.
- Utilizar el tiempo de la clase
- Organizar el grupo de acuerdo a los contenidos, las necesidades y características de los alumnos y los recursos educativos del aula.
- Establecer relaciones socioacadémicas con los alumnos.
- Atender a las observaciones que se le realizan.
- Tomar notas sobre los sucesos pedagógicos relevantes

Aspectos formales del docente:

- Presentación personal.
- Puntualidad en su llegada a su Centro de Trabajo
- Presentación oportuna de sus planes de clase.