



Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación

Tesis

**Los decires y los haceres de las competencias y la
interculturalidad en la educación secundaria.**

Un análisis desde la Reforma de la
Educación Secundaria 2006.

Violeta Denis Jiménez Lobatos



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Doctorado en Investigación Educativa

Tesis

**Los decires y los haceres de las
competencias y la interculturalidad en la
educación secundaria. Un análisis desde la
Reforma de la Educación Secundaria.**

Presenta

Violeta Denis Jiménez Lobatos

Tutora y directoras de tesis

Dra. Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

Dra. Laura Selene Mateos Cortés

19 de septiembre de 2014.

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz.

Dedicatoria



*A los maestros de secundarias técnicas, formadores
de vidas.*

*A Josefina y a Demetrio, seres de luz que con amor
han guiado mi vida.*

A Omar, mi alma gemela.

Agradecimientos

A mis directoras de tesis, Dra. Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y Dra. Laura Selene Mateos Cortés, por su apoyo, guía, consejo y atención en esta aventura académica de la tesis doctoral.

Al Consejo nacional de ciencia y tecnología y a la Secretaría de Educación de Veracruz, por financiar la presente investigación.

A los profesores de ciencias sociales, por el tiempo brindado durante el trabajo de campo, que sin su apoyo esta investigación no hubiera sido posible.

Al cuerpo académico de Estudios Interculturales del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, por el intercambio de saberes en la relación con el otro.

Al grupo de investigación Inter: Dra. Teresa Aguado Odina, Dra. Patricia Mata Benito, Dra. Belén Ballesteros Velázquez, Dra. Inés Gil Jaurena, Dra. Beatriz Malik Liévano, Dra. Carmen Osuna Nevado, Dra. Caridad Hernández Sánchez y Dra. Margarita del Olmo por su acompañamiento y calidez durante mi estancia de investigación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, España.

A los lectores de esta tesis: Dr. Gunther Dietz, Dr. Bruno Baronnet, Dra. Shantal Meseguer Galván, Dra. María del Coral Morales Espinosa, Dr. Laurentino Lucas Campo, Dra. María Enriqueta Cerón Velásquez y Dr. Felipe Hevia de la Jara, por el tiempo dedicado a la revisión de esta investigación.

A Celestina Tiburcio Esteban, por su amistad y acompañamiento en esta etapa de estudios.

A mis padres, Josefina Lobatos Castañón y Demetrio Jiménez López, por impulsarme y apoyar siempre mi proyecto de vida. A mi esposo Omar Aníbal Patricio Anell, por su amor que da vida a mi ser. A mi hermana Citlali Valeria Jiménez Lobatos, y a sus amores Martín Ortega Cardeña y Antonio Gareth Ortega Jiménez, por estar presentes en todo momento. Y a Rosario Cabrera Melo, hermana de luz que enriquece mi ser.

Índice

Contenido	IV
Índice de figuras	VII
Listado de siglas y acrónimos	VIII
Introducción.....	9
1. La Reforma de la Educación Secundaria y la interculturalidad.....	19
1.1. La investigación educativa de la educación secundaria en México.....	19
1.2. La Reforma de la Educación Secundaria.....	24
1.3. El interculturalismo en relación con las políticas educativas de México y con el surgimiento de la RES.....	36
2. Competencias, interculturalidad y competencias interculturales en la educación secundaria	40
2.1. Los paradigmas de desigualdad, diferencia y diversidad cultural.....	41
2.1.1. La interculturalidad y la educación intercultural.....	48
2.1.2. Una revisión del concepto de competencia.	52
2.1.2.1. El enfoque educativo por competencias.	56
2.1.3. Las competencias interculturales.	60
2.2. Interculturalidad y competencias en la Reforma de la Educación Secundaria.....	71
2.3. Los conceptos de partida sobre la diversidad cultural y la interculturalidad	76
2.4. Los significados de interculturalidad y competencia para este estudio.....	82
2.5. La escuela cotidiana y la práctica discursiva	86
2.5.1. La cultura escolar en la práctica educativa.	89
2.6. Lo instituido y lo instituyente en la práctica educativa.....	92
2.7. Dimensiones de análisis de los decires y los haceres para la implementación de la RES en competencias e interculturalidad	94
3.1. Posicionamiento epistemológico.....	101
3.2. Bases epistemológicas de la investigación.....	105
3.3. El contexto de las escuelas secundarias.....	110
3.3.1. La caracterización de los profesores.	114
3.3.2. La caracterización de los estudiantes.	119
3.3.3. La caracterización de otros miembros de la comunidad educativa.	123

3.4. Recorrido etnográfico	126
3.4.1. Entrada al campo.....	126
3.4.2. El diagnóstico.	128
3.4.3. Observación participante.	130
3.4.4. Entrevistas.....	136
3.4.5. Actividades para la correflexividad.	142
4. El proceso de implementación de la Reforma en la Educación Secundaria	151
4.1 Antecedentes de la Reforma de la Educación Secundaria	152
4.2 La capacitación del profesorado.....	155
4.2.1. El modo de la capacitación.	155
4.2.2. Los contenidos de las capacitaciones.....	159
4.2.3. La visión del profesorado sobre las capacitaciones.	163
4.3 Propuestas organizacionales de la RES y sus prácticas	170
4.3.1. El aula ciencia.	170
4.3.2. La formación de grupos de alumnos.	176
4.3.4. Roles específicos de los distintos sujetos educativos.....	183
4.3.4.1 La supervisión escolar.	183
4.3.4.2 La dirección escolar.....	185
4.3.4.3. Los padres de familia.....	189
5. Los decires de las competencias y la interculturalidad en la secundaria.....	195
5.1. Los decires de las competencias y la interculturalidad desde la institución.....	196
5.2 Los decires del profesorado sobre las competencias	199
5.2.1 Las competencias y el adjetivo “competitivo”.....	202
5.2.2 Las competencias como recursos que proveen un beneficio.....	203
5.2.3 Las competencias se perciben a través de la práctica.....	204
5.2.4 Las competencias como herramientas para resolver problemas futuros.	205
5.3. Los decires del enfoque educativo por competencias	207
5.4. Los decires de la interculturalidad	211
5.4.1. La diferencia, la diversidad cultural y la desigualdad para los profesores y estudiantes..	214
5.5. Los decires en las situaciones sociales de las competencias y la interculturalidad.....	222
6. Los haceres de las competencias y la interculturalidad en el aula.....	225
6.1 La práctica educativa según la RES.....	226
6.2. Los haceres de las competencias.....	229
6.2.1. Aspecto físico de las aulas y la impartición de las clases.	229
6.2.2. La metodología de las clases.....	234

6.2.3. Las relaciones interactorales entre profesores y estudiantes	236
6.3. <i>Los haceres de la interculturalidad en el aula</i>	239
6.3.1. La práctica discursiva de la interculturalidad	239
6.3.2. El reconocimiento a los estudiantes.	244
6.4. <i>Las dificultades en el aula</i>	248
6.5. <i>Entre la ambivalencia, la ambigüedad y la contradicción de los haceres</i>	256
7. La correflexividad en la implementación de la RES. Perspectivas de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje	259
7.1 <i>Desde el ámbito individual del profesorado</i>	260
7.2. <i>Desde el ámbito pedagógico</i>	264
7.3 <i>Desde el ámbito curricular</i>	271
7.4 <i>Desde el ámbito organizacional</i>	276
8. Conclusiones	284
8.1. <i>Conclusiones en relación con la teoría</i>	284
8.2. <i>Conclusiones en relación con la metodología</i>	290
8.3. <i>Conclusiones en relación con los temas que surgieron de la investigación</i>	292
Referencias bibliográficas	297
Índice de anexos	318

Índice de figuras

Figura 1. Desigualdad, diferencia y diversidad en los estudios interculturales.	46
Figura 2. Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta terminológica y conceptuales.	51
Figura 3. Las siete competencias básicas en el trabajo y en la educación.	54
Figura 4. Clasificación general de las competencias.	59
Figura 5. Dimensiones de una metodología etnográfica reflexiva.	107
Figura 6. Elementos de la teoría fundamentada.	108
Figura 7. Región del Totonacapan en Veracruz.	111
Figura 8. Localización de Coyutla y Papantla en Veracruz.	111
Figura 9. Modelo de capacitación en cascada	156
Figura 10. Cursos de capacitación del profesorado en el marco de la RES.	160
Figura 11. Componentes de las competencias.	197
Figura 12. Las competencias y la personalidad.	197
Figura 13. Las competencias en la educación secundaria.	198
Figura 14. Diferencias entre competencias, objetivos y propósitos.	209

Listado de siglas y acrónimos

ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
BM	Banco Mundial
CEPS	Consejo Escolar de Participación Social
Conafe	Consejo nacional de fomento educativo
Conocer	Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe
DGFCMS	Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio
Enlace	Evaluación nacional del logro académico en centros escolares
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
MAEPI	Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
ONU	Organización de la Naciones Unidas
PISA	Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos
REB	Reforma de la Educación Básica
Rerebuplafo	Reconocimiento, reflexión, búsqueda, planeación y fortalecimiento
RES	Reforma de la Educación Secundaria
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEV	Secretaría de Educación de Veracruz
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TGA	Talleres Generales de Actualización
TIC	Tecnología de la Información y Comunicación
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural

Introducción



El enfoque educativo por competencias y la interculturalidad constituyen un tema que aborda la complejidad de la sociedad actual. Por un lado, en algunos países como Estados Unidos, Alemania, Francia, Suiza, Australia, España, entre otros, se iniciaron reflexiones y análisis sobre la relación que existe entre la formación de los individuos en las escuelas y su repercusión en el campo laboral. De esta manera estos países comenzaron a realizar cambios en sus políticas educativas, generando un nuevo enfoque educativo por competencias, el cual se basa en la idea de que el conocimiento adquirido en las escuelas sea aplicado en la vida cotidiana y, después, en la vida productiva de los individuos. Por otro lado, de las relaciones entre individuos y grupos diversos emana una necesidad social: aprender a convivir entre grupos culturales diversos, con la finalidad de propiciar mejores relaciones sociales para que estas, a su vez, impacten en el desarrollo de un país.

En México, de acuerdo con este escenario, las políticas educativas siguen dos tendencias: 1) la modernización educativa con el enfoque por competencias y 2) la interculturalización de la educación, que se originó, principalmente, a partir de reivindicaciones indígenas. De esta forma, en 1993 se promueve la Reforma de la Educación Básica (REB) a la cual se le llamó Modernización Educativa, y a la par ocurren movilizaciones y demandas concretas por parte de organizaciones

indígenas, lo cual visibiliza la diversidad cultural del país. Es así como en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1992 se modificó el artículo 4° y, posteriormente, en 2001 el artículo 2° y se declaró que:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 2°, 2014).

En este mismo artículo, en su fracción B, capítulo II, se menciona que el estado garantizará la educación de los pueblos indígenas favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, así como definiendo y desarrollando programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos. De esta manera, hacia 2004 el gobierno federal comenzó a realizar modificaciones en los planes y programas de estudio de la educación básica, retomando aspectos del enfoque bilingüe e intercultural de la educación.

En la educación secundaria, la reforma educativa se concretó en 2006, a través de la Reforma de la Educación Secundaria (RES), en la cual se plantea el enfoque

educativo por competencias como la nueva propuesta pedagógica con la que el profesorado debe desarrollar su práctica docente. Asimismo, los planes y programas de estudio incorporaron en cada asignatura propósitos y contenidos relativos a la diversidad étnica y lingüística, con la intención de que los alumnos reconozcan la pluralidad y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida. En consecuencia, se modificó el perfil de egreso de la educación básica, especificando que el estudiante debe asumir la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.

La presente investigación tiene como propósito analizar el proceso de implementación de la RES desde el punto de vista del profesorado, considerando dos conceptos planteados en la reforma: las competencias y la interculturalidad. Para ello, me basé en la etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2011) como aproximación metodológica de una etnografía escolar, valorando la relación entre los puntos de vista emic y etic, así como las dinámicas entre las normas oficiales y la realidad cotidiana que ocurren en la experiencia escolar (Rockwell, 2009).

Me interesé en investigar este tema porque yo me he desempeñado como profesora de historia y geografía en secundaria, y me tocó vivir el parteaguas de la RES en 2006. Recibí los cursos de capacitación que mandó la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre las propuestas pedagógicas de este cambio educativo, tales como el nuevo enfoque educativo por competencias, la Tecnología de la

Información y la Comunicación (TIC), la relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio, entre otras, y, conforme pasaban los ciclos escolares, veía que estas capacitaciones no impactaban en la mejora del aprovechamiento escolar de los estudiantes, ni en el trabajo colegiado del profesorado y tampoco en la organización escolar. Por lo contrario, se obtenían resultados insuficientes y bajos en la Evaluación nacional del logro académico en centros escolares (Enlace), el intercambio académico entre el profesorado era casi nulo, no existía un seguimiento adecuado en los aprendizajes de los cursos de capacitación y, cada vez más, el ambiente estudiantil se manifestaba intolerante, las riñas entre adolescentes se incrementaban, así como las actitudes discriminatorias y maltrato hacia estudiantes de procedencia indígena totonaca.

Además, en mi práctica docente he observado que, en el trabajo de aula, principalmente al realizar actividades en equipo, existen problemas para que los alumnos se coordinen entre sus compañeros y aprovechen las cualidades de cada uno, ello como ayuda a entregar un producto mejor del que harían solos. En muchas ocasiones algunos alumnos subestiman a otros de origen indígena, lo que provoca que estos últimos pierdan confianza en sí mismos para proponer otras ideas o desenvolverse entre sus compañeros. Muchas veces, estas circunstancias suelen pasar desapercibidas por los profesores, ellos no toman medidas para contrarrestar esta situación y dejan de pensar en las secuelas que los estudiantes pueden llegar a tener en un futuro como ciudadanos, por ejemplo: la falta de

seguridad y autoestima, bajas expectativas de vida, discriminación a grupos étnicos, limitaciones en la comunicación en contextos de diversidad cultural, solo por mencionar algunas.

Entonces, pensé en diseñar un proyecto de investigación sobre las problemáticas que aquejaban al profesorado en medio de la RES, que contribuyera a mejorar la práctica docente, y que, al mismo tiempo, me permitiera continuar con mi preparación profesional como antropóloga y pedagoga. Debido a estas razones inicié el doctorado, primero con la intención de crear una propuesta viable para los docentes, que favoreciera su trabajo en el aula y, después, con el acompañamiento de los investigadores del cuerpo académico de Estudios Interculturales, se convirtió en un proyecto de investigación sobre los decires y los haceres de las competencias y la interculturalidad en la educación secundaria.

Por ello, este estudio constituye un aporte para los estudios interculturales desde dos ámbitos: el metodológico y el teórico. En el ámbito metodológico el aporte consiste en utilizar una nueva propuesta de investigación etnográfica que es la etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2011), en la cual se ponen en diálogo las visiones de los miembros de un grupo, en este caso los profesores, con la visión externa de un investigador que, a su vez, está inmerso en las dinámicas escolares. En el ámbito teórico, el aporte es un análisis de las ideas y nociones que el profesorado tiene en torno al concepto de interculturalidad en su práctica docente.

De igual forma, la presente investigación aporta aspectos conceptuales y didácticos en relación con el enfoque educativo por competencias, de acuerdo con la experiencia docente en medios considerados multiculturales, donde existe una marcada diversidad cultural de estudiantes. Además, este estudio contribuye a la investigación educativa, ya que la educación secundaria es el nivel educativo menos estudiado, incluso desde la perspectiva que propone este trabajo.

Cabe señalar que este estudio no evalúa la realidad escolar, sino analiza la lógica del propio proceso de implementación de la RES, bajo el ordenamiento interno de las escuelas (Rockwell, 1997); no se pretende explicar si en la práctica educativa de los sujetos de estudio se está cumpliendo lo que se plantea en la RES, sino más bien mostrar qué está sucediendo en la escuela secundaria y en las aulas después de la RES.

Frente a esta problemática, se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se concibe y cómo se está implementando a través de prácticas concretas el enfoque educativo por competencias y la interculturalidad por parte del profesorado?

Si bien, esta investigación da respuesta a esta interrogante del ámbito pedagógico, también analiza el discurso del currículo de la educación secundaria y si el profesorado lleva a la práctica lo que este discurso propone. Se tiene claro que esta problemática trasciende el trabajo que se lleva a cabo en el aula, en el cual también

interfieren las políticas públicas que emanan de los gobiernos federal y estatal, sin embargo esto no fue el tema en esta investigación.

La investigación tiene el objetivo general de analizar la implementación de la Reforma de la Educación Secundaria de 2006 a través de los decires y los haceres del profesorado que imparte asignaturas de ciencias sociales en torno a las competencias y la interculturalidad en dos escuelas secundarias del Totonacapan en el estado de Veracruz.

Los objetivos específicos de la presente investigación son:

- Analizar los decires del profesorado de dos escuelas secundarias en el Totonacapan sobre las competencias y la interculturalidad.
- Analizar los haceres en el aula del profesorado de dos escuelas secundarias en el Totonacapan, dentro del marco del enfoque educativo por competencias y la interculturalidad.
- Identificar las perspectivas de mejora del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje para desarrollar el enfoque educativo por competencias y la interculturalidad.

La tesis se encuentra dividida en capítulos que se agrupan en cuatro ejes temáticos: el objeto de estudio, el marco teórico, la metodología y los resultados de investigación. En el capítulo uno, en el cual se describe el objeto de estudio, se

expone el estado del conocimiento sobre la investigación educativa en la educación secundaria y también se desarrollan los elementos que conforman el discurso de la RES y el proceso histórico que ha seguido la interculturalidad en México.

En el capítulo dos, se expone el marco teórico, se parte del abordaje del trinomio diferencia, diversidad cultural y desigualdad. Se realizó una revisión conceptual de las competencias e interculturalidad en el ámbito educativo, asimismo de las competencias interculturales como un punto de encuentro de los anteriores. También explico mis propios conceptos de partida sobre la diversidad y la interculturalidad, el significado de este último concepto en conjunto con el significado de competencia. Además, se plantea el marco teórico que determinó el análisis de los datos y la conformación de los capítulos empíricos.

En el capítulo tres, se desarrolla el proceso metodológico que guio esta investigación, se explica la propuesta de la etnografía doblemente reflexiva como una aproximación metodológica en la etnografía escolar. Se explica el recorrido etnográfico que realicé en el trabajo de campo, el diseño de las guías de observación, de entrevistas y cómo se desarrollaron las actividades para la correflexividad, que son el triple autodiagnóstico y el taller de correflexividad. Además, en este capítulo se describen a los sujetos de estudio que colaboraron en la realización de esta tesis y se explica cómo la teoría fundamentada constituyó una guía sobre la que se produjo el análisis de los datos.

En los capítulos cuatro, cinco, seis y siete se presenta el análisis de los datos empíricos. En el capítulo cuatro se da cuenta de cómo ha sido el proceso de implementación de la RES, los modos en que la SEP ha capacitado al profesorado y las impresiones que este tiene sobre las mismas; se explican los modos de organización escolar en los que se ha desarrollado la RES, en el caso particular de las escuelas que se estudiaron y el papel que han desempeñado los sujetos educativos que intervienen en este proceso de implementación, es decir, los directivos, supervisores y padres de familia.

En el capítulo cinco, se analizan los decires del profesorado en relación con el concepto de competencia, el enfoque educativo por competencias, la interculturalidad y los significados acerca de la diferencia, diversidad y desigualdad.

En el capítulo seis, se analizan los haceres, la manera en que trabaja el profesorado en el aula en relación con las competencias y la interculturalidad, cómo se manifiestan las relaciones interactorales entre profesores y estudiantes, y, al final de este apartado se identifican cuáles son las dificultades a las que se enfrenta el profesorado.

En el capítulo siete, se plantean las perspectivas de mejora del profesorado que se obtuvieron de las entrevistas, el triple autodiagnóstico y el taller de correflexividad. En este capítulo se exponen los elementos que el docente, a partir

de su experiencia en el aula, considera necesarios para desarrollar el enfoque educativo por competencias y la interculturalidad, lo cual abarcó cuatro ámbitos: 1) el profesorado como individuo, 2) el pedagógico, 3) el curricular y 4) el organizacional. El profesorado consideró que, dando apertura a una nueva forma de organización escolar, será posible que él tenga las condiciones para desarrollar el enfoque educativo por competencias y crear ambientes interculturales.

Esta tesis finaliza con el apartado de las conclusiones a las que se llegó después de todo el proceso de investigación, mismas que se plantearon en tres ejes, el teórico, el metodológico y los cuestionamientos que surgieron de esta investigación.



1. La Reforma de la Educación Secundaria y la interculturalidad

El presente capítulo es un marco de referencia contextual sobre los temas de investigación educativa realizada en secundaria y sobre los discursos que expone la Reforma de la Educación Secundaria (RES). Se inicia con una revisión sobre los principales temas de educación secundaria que se han abordado desde la investigación educativa en México; posteriormente se describen las características de la RES y el Plan de Estudios 2006. Y en la siguiente sección se aborda el papel histórico que ha jugado el interculturalismo en las políticas educativas de México, así como el enfoque intercultural que se plantea en la RES.

1.1. La investigación educativa de la educación secundaria en México

La educación secundaria en México es un nivel educativo que, históricamente, se abandonó como prioridad educativa, principalmente, sufrió un descuido en la planeación educativa (Ducoing, 2007), de tal manera que las últimas reformas educativas que ha tenido este nivel educativo han sido en 1975, luego en 1993 y la más reciente en 2006, mismas que se esbozan en el siguiente apartado.

Cabe señalar que en 2011 se concreta la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en la cual se considera a la secundaria como el último nivel educativo de educación que todo ciudadano mexicano puede cursar de acuerdo con los

principios que marca la constitución en su artículo tercero. Esta reforma integró las modificaciones de los Planes y Programas de estudio que se hicieron en los respectivos niveles educativos que la conforman: la reforma de preescolar en 2004, la de secundaria en 2006 y la de primaria en 2009.

No obstante, la educación secundaria no solo fue abandonada por el Gobierno Federal, sino también por la investigación educativa en México, de tal manera que en la actualidad se considera como un objeto de estudio emergente y falto de especificidad (Ducoing, 2007; Sandoval, 2010).

Actualmente, en México destacan ocho líneas de investigación que tienen por objeto de estudio diferentes aspectos de la educación secundaria. Estas investigaciones se complementan una con otra y sirven a la presente investigación porque aportan un estado de conocimiento acerca de este nivel educativo.

La primera línea de investigación versa sobre la construcción de identidades juveniles en los espacios de la educación secundaria. En esta se percibe a los alumnos tomando en cuenta su condición como adolescentes, es decir, como sujetos que adolecen de algo. En este caso se puede decir que adolecen, les falta, una identidad completamente formada, por ello tratan de construir una identidad, o sea, entran en un proceso de construcción identitaria, se ven inmiscuidos en este y aquí la escuela secundaria cumple un papel fundamental. Todo lo cual se constituye en esta primera línea de investigación (Reyes, 2009). Martínez y Quiroz

(2007) siguen esta línea centrándose en el tránsito del alumno por la secundaria, explican lo que implica construir los significantes que llegan a crear la configuración de la identidad del alumno adolescente.

En la segunda línea de investigación se aborda el desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Flores, Otero y Lavallée (2010) realizaron un estudio en el cual presentaron los aspectos teóricos que sostienen al software “Lectura inteligente”, además explicaron las actividades que se deben llevar a cabo en este y los contenidos que el alumno tiene que cubrir. El software sirve para desarrollar la lectoescritura. Los investigadores llegaron a la conclusión de que la mayoría de los alumnos mejora su propia lectoescritura, pero, el desempeño no es homogéneo, sino precisamente heterogéneo, dispar.

Gutiérrez y Quiroz (2007) continúan con esta segunda línea de investigación. Ellos llevaron a cabo un estudio sobre la manera con la cual el profesorado de una secundaria se apropia del video como herramienta didáctica. Se trata de un estudio etnográfico con base en observaciones y entrevistas aplicadas al profesorado. Se encontró que el proceso de apropiación del video como herramienta es diferente en cada docente, y, además, hubo un desplazamiento de ciertas prácticas educativas antes de la llegada del video como herramienta.

La tercera línea de investigación está constituida por los estudios de la organización escolar en relación con la transformación de la educación secundaria.

Las relaciones y los saberes dentro de la secundaria (Sandoval, 2000) determinan la organización escolar también estudiada desde el concepto de cultura escolar (Quiroz, 2003). A su vez, la investigación educativa ya demostró que las modificaciones legislativas a la educación se van inscribiendo lentamente en las escuelas y todavía más lento en la praxis docente (Sandoval, 2010).

La cuarta línea de investigación está conformada por el análisis de las reformas educativas, que abarca las dificultades en el diseño de la reforma para su implementación y desarrollo futuro (Zorrilla, 2004; Miranda y Reynoso, 2006; Quiroz, 2007; Sandoval, 2007). Esta línea de investigación ha generado reflexiones sobre aspectos que deberían ser considerados para alcanzar la necesaria reforma a la educación secundaria.

La quinta línea de investigación trata sobre los estudios históricos de las políticas públicas y la educación secundaria (Arredondo López, 2007). En ésta se explican las transformaciones y permanencias de las políticas públicas como parte del proceso de conformación del sistema educativo mexicano.

La sexta línea de investigación la forman aquellos estudios que abordan la relación entre la educación secundaria y la formación de la ciudadanía (Levinson, 1993). Aquí se analizan los conceptos de equidad, género, nociones de ley, autoridad, justicia, democracia, que configuran un marco moral sobre el que los adolescentes

de secundaria toma decisiones de carácter ético-moral (Elizondo, Sting y Ruiz, 2007).

La séptima línea de investigación está conformada por estudios que tratan la formación del profesorado en secundaria. En ellos, se exponen panoramas sobre la formación y actualización del profesorado, los resultados demuestran que existen fracturas entre las necesidades de los maestros con la incapacidad de los programas de formación para satisfacerlas (Santibañez, 2007).

La octava línea de investigación es la más reciente y está configurada por los trabajos sobre el enfoque educativo por competencias. Esta línea de investigación describe tanto el proceso histórico que ha seguido el enfoque por competencias como los paradigmas educativos en los que se fundamenta, destacando el constructivismo. Plantean propuestas para evaluar las competencias en los estudiantes, así como estrategias didácticas construidas desde este enfoque (González Sánchez, 2010; Ramírez, Molina, Ramírez y Orozco, 2008). Sin embargo, son pocos los estudios de caso que analizan la puesta en práctica de este enfoque y las percepciones que tienen los maestros sobre el mismo.

En relación con el tema del análisis de los discursos de la interculturalidad en la educación secundaria, y más aún, de su práctica, no ha sido una línea de investigación que se desarrolle en este nivel educativo. Las investigaciones que existen son planteadas desde educación básica, incluyendo a preescolar, primaria y

secundaria (Schmelkes, 2004, 2005). En este sentido, la presente investigación es innovadora.

1.2. La Reforma de la Educación Secundaria

La RES plantea un enfoque constructivista donde el estudiante participe en la construcción del conocimiento. Se parte de los saberes de los estudiantes para generar aprendizajes esperados que lleven al desarrollo de competencias. “La sociedad que deseamos y el país que queremos construir” son palabras que se escriben dentro de las finalidades de la educación básica en el Plan de Estudios 2006 de la RES. Se enfatiza la necesidad de una profunda reflexión ante los cambios que ha tenido México en los aspectos demográfico, social, económico y político, considerando también el reconocimiento de un país multicultural y diverso en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 2°.

¿Qué pasa cuando un país en su Constitución se reconoce como una nación multicultural? Una de las acciones del gobierno federal fue reformar los planes y programas de estudio de la educación básica de México como respuesta a la necesidad de adaptación que exige la sociedad. Efectivamente, exigió la sociedad, baste recordar en 1994 el Movimiento del Ejército Zapatista de Liberación

Nacional (EZLN) en defensa de los derechos de los pueblos indígenas, desencadenándose una serie de demandas y movilizaciones de dichos pueblos.

Al mismo tiempo se adaptó a las políticas internacionales neoliberales y recomendaciones del Banco Mundial (BM) y de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) utilizando el enfoque educativo de competencias, que mucho se ha cuestionado por el marcado sesgo de ver a la educación como una mercancía donde se compra y vende lo que se sabe hacer.

A continuación presento un recorrido por los distintos apartados que conforman al Plan de Estudios 2006 de la educación secundaria, exponiendo el discurso que se maneja sobre el enfoque educativo por competencias y el discurso que se maneja en torno a la diversidad cultural, la diversidad lingüística, la multiculturalidad y la interculturalidad.

¿Cómo se abordada la multiculturalidad en el Plan de Estudios 2006 de la Reforma de la Educación Secundaria? El Plan de Estudios 2006 es la síntesis de la RES aplicada a partir del ciclo escolar 2006-2007 en todas las escuelas secundarias de México durante el gobierno del presidente de la República Vicente Fox Quesada. Se encuentra estructurado en siete apartados que serán nuestros ejes para analizar el discurso institucional en torno a cómo educar a los adolescentes de una nación mexicana multicultural.

El primer apartado *Las finalidades de la educación básica* tiene la función de contextualizar, justificar y mencionar los antecedentes del Plan de Estudios para la Educación Secundaria 2006. En él se expresa que el Estado proporciona las condiciones para cumplir con el carácter obligatorio de la secundaria, lo que implica:

Que la asistencia a la secundaria represente, para todos los alumnos, la adquisición de los conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como la construcción de valores y actitudes; es decir, la formación en las competencias propuestas por el currículo común, a partir del contexto nacional pluricultural y de la especificidad de cada contexto regional, estatal y comunitario (SEP, 2006, p. 8).

El segundo apartado, *Perfil de egreso de la educación básica*, hace explícito los rasgos deseables de los estudiantes como resultado del proceso de formación a lo largo del preescolar, la primaria y la secundaria a través de una lista de nueve rasgos entre los que destacamos tres relacionados con nuestra temática, donde el alumno:

- e) Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica para analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.

f) 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, 2006, p. 10).

El perfil de egreso va acompañado de la mención de las cinco *Competencias para la vida* que deberán desarrollarse en todas las asignaturas, competencias para: el aprendizaje permanente, el manejo de información, el manejo de situaciones, la convivencia y la vida en sociedad. Las competencias para el aprendizaje permanente se refieren a la posibilidad que tiene un estudiante de dirigir su propio aprendizaje a lo largo de su vida. Las competencias para el manejo de información se relacionan con procesos cognitivos que se desarrollan a través de las particularidades de cada asignatura, por ejemplo: pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios. Las competencias para el manejo de situaciones implican que el estudiante sea capaz de organizar y diseñar proyectos de vida, administrar el tiempo, tomar decisiones, enfrentar riesgos y plantear alternativas de solución adecuadas a un problema específico. Las competencias para la convivencia son aquellas vinculadas a la relación con el otro y con la naturaleza, plantean desarrollar las habilidades para trabajar en equipo, dialogar, negociar y crecer con los demás de manera armónica. Por último, las competencias para la vida en sociedad ponen en juego la habilidad de emitir juicios críticos frente a los valores y las normas sociales y culturales, favoreciendo la paz, la democracia, actuar con

respeto a la diversidad sociocultural y combatir la discriminación y el racismo. La RES propone estas competencias como primordiales en la formación de los estudiantes a través de cada una de las asignaturas que conforman el currículo.

Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país (SEP, 2006, p.12).

En el apartado tres, *Elementos centrales en la definición de un nuevo currículo*, se reflexiona en torno a las características de los jóvenes que asisten a la secundaria y la función que cumple la educación secundaria en la formación de los adolescentes, considerando a esta etapa como una transición hacia la adultez.

Se hace explícito que la adolescencia es una etapa fundamental para el individuo, ya que se prepara progresivamente al alumno para integrarse a la sociedad. Al mismo tiempo que su identidad se encuentra en construcción, por ello debe considerarse que “la experiencia de ser joven varía fuertemente en función de aspectos como el género, la clase social, la cultura y la generación a que se pertenece” (SEP, 2006, p. 14).

Por lo tanto, a pesar de que se propone un currículo único y nacional, se recomienda a los docentes tomar en cuenta las diferentes realidades de los estudiantes siendo flexibles en las estrategias de enseñanza y la diversidad de los recursos didácticos.

Sin embargo, se expresa que ello implica una transformación en la organización de la vida escolar promoviendo que todos los integrantes de la comunidad educativa trabajen por objetivos comunes e integrados, por ejemplo: proyectos didácticos compartidos, el trabajo colegiado, la adecuada relación entre la escuela y la comunidad.

Las características del plan y de los programas de estudio constituyen el apartado cuarto del Plan de Estudios 2006 de la RES donde se explica la continuidad al Plan de Estudios de 1993, la articulación con los niveles anteriores de educación básica (preescolar y primaria), el reconocimiento de la realidad de los estudiantes, la interculturalidad, el desarrollo de competencias, favorecer la profundización en diversos campos de conocimiento (de cada asignatura), la incorporación de temas transversales, es decir, temas que se abordarán en más de una asignatura, el aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza, la disminución del número de asignaturas y la flexibilidad en la toma de decisiones por parte de docentes y alumnos en el plano de seleccionar las estrategias didácticas que consideren más adecuadas conforme a sus contextos.

Entre estas características del Plan de Estudios destacamos el aspecto de la Interculturalidad y los temas transversales en todas las asignaturas. La interculturalidad es un concepto novedoso en este Plan de Estudios y se incorpora en los contenidos de cada asignatura con la intención de que:

Los adolescentes comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias. En este sentido, se pretende que los alumnos reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida (SEP, 2006, p. 19).

Además se expone que esta propuesta se basa en el respeto mutuo y en el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los estudiantes.

Los contenidos transversales son un medio para exponer el reconocimiento a la diferencia y la promoción de la tolerancia a través de las actitudes, en el plano del medio ambiente y en las relaciones humanas. Están considerados en cada una de las asignaturas con diferente énfasis de acuerdo con los propósitos de las mismas bajo los siguientes campos: educación ambiental, la formación en valores y la educación sexual y equidad de género. Además se propone que las actividades generales de la escuela también estén relacionadas con estos campos favoreciendo el trabajo colectivo entre docentes y directivos.

En el apartado cinco se muestra el *Mapa curricular* de este Plan de Estudios. Fuera de las asignaturas que se han impartido en este nivel educativo, llama mi atención la incorporación de una nueva: la Asignatura estatal que se convierte en el espacio curricular:

Para integrar y aplicar aprendizajes del entorno social y natural de los estudiantes; reforzar, articular y apoyar el desarrollo de proyectos transversales derivados del currículo; fortalecer contenidos específicos, e impulsar el trabajo en relación con situaciones y problemas particulares de la región donde viven (SEP, 2006, p. 30).

Esta asignatura es determinada por cada una de las entidades federativas a partir de una lista de opciones que ofrece la Secretaría de Educación Pública (SEP). En el apartado seis se mencionan los propósitos de las asignaturas, donde descubrimos que la mayoría de éstas tiene algún propósito relacionado con el reconocimiento a la diversidad cultural. A continuación enlistaremos estas asignaturas y los propósitos específicos en torno a esta temática:

- *Español*: “Se reconozcan como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica. Valoren la riqueza lingüística y cultural de México, las variedades sociolingüísticas del español y del lenguaje en general” (SEP, 2006, p.33).

- *Ciencias*: “Potencien sus capacidades para el manejo de la información, la comunicación y la convivencia social. Ello implica aprender a valorar la diversidad de formas de pensar, a discernir entre argumentos fundamentados e ideas falsas y a tomar decisiones responsables e informadas, al mismo tiempo que fortalezcan la confianza en sí mismos y el respeto por su propia persona y por los demás” (SEP, 2006, p.36).
- *Geografía de México y del mundo*: “Valoren y respeten las diferentes manifestaciones culturales. Particularmente, que reconozcan la multiculturalidad en México como parte fundamental de la formación de la identidad nacional” (SEP, 2006, p. 37).
- *Historia*: “Identifiquen las acciones que grupos e individuos desempeñan en la conformación de las sociedades, reconozcan que sus acciones inciden en su presente y su 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, 2006, p. 37).
- *Formación Cívica y Ética*: “Valoren a México como un país multicultural, identifiquen los rasgos que comparten con otras personas y grupos, y reconozcan a la pluralidad y al respeto a la diversidad como principios fundamentales para una convivencia democrática en sociedades multiculturales” (SEP, 2006, p. 38).

- *Educación Física*: “Practiquen deportes acordes con sus expectativas e intereses, asuman con responsabilidad actitudes y valores hacia la coparticipación entre géneros, reconozcan las ventajas de juego limpio, y colaboren en forma placentera con los demás” (SEP, 2006, p. 40).
- *Artes (Danza)*: “Acercar a los estudiantes al conocimiento de sí mismos y de los otros a través de la danza, sin perder de vista el respeto y la comprensión de formas similares y diferentes de representar la realidad, tanto de personas como de grupos sociales” (SEP, 2006, p. 41).
- *Artes (Música)*: “Formar alumnos críticos y respetuosos de la diversidad musical, tanto de México como de otros países. Contribuir a la construcción del sentido de pertenencia a una cultura nacional” (SEP, 2006, p. 42).
- *Artes (Teatro)*: “Brindar a los estudiantes la posibilidad de explotar todas las actividades del teatro (actuación, dirección, dramaturgia, escenografía, vestuario, iluminación, sonorización, etcétera) así como la oportunidad de valorar la diversidad cultural” (SEP, 2006, p.42).
- *Asignatura estatal*: “Fortalecer su identidad regional y favorecer su aprecio por la diversidad del país a partir de adquirir aprendizajes relacionados con acontecimientos históricos, características geográficas, aspectos culturales, naturales y ambientales de la localidad y de la entidad en que habitan” (SEP, 2006, p. 43).

- *Orientación y tutoría:* “Favorecer el diálogo y la solución no violenta de los conflictos en el grupo y en la comunidad escolar; el respeto a la diversidad, y la valoración del trabajo colectivo como un medio para la formación continua y el mejoramiento personal y de grupo” (SEP, 2006, p. 44).

Finalmente en el apartado siete *Orientaciones didácticas para el mejor aprovechamiento de los programas de estudio* se exponen ocho orientaciones relacionadas con el aprendizaje centrado en el alumno, incorporando los intereses y necesidades previos del estudiante; promoción del trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento a través del trabajo por proyectos; optimización del uso del tiempo y del espacio; la selección de materiales adecuados destacando el uso de las bibliotecas; la atención a la diversidad de los estudiantes y el impulso de la autonomía de su aprendizaje; y las sugerencias sobre cómo realizar la evaluación.

Estos puntos son muy interesantes y de cada uno podríamos hacer un tema de discusión acerca de las prácticas escolares, sin embargo sólo nos centraremos en la orientación sobre la atención a la diversidad cultural y la interculturalidad en relación con el desarrollo de competencias.

En el Plan de Estudios 2006 se considera a la diversidad étnica, cultural y lingüística como una oportunidad para el intercambio de experiencias, una oportunidad de aprendizaje, se expone que:

En un país multicultural, el desarrollo y fortalecimiento de la diversidad será el punto de partida para la construcción de un país intercultural, de ahí que la diversidad sea inherente a la práctica docente y la base común de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (SEP, 2006, p. 46).

Ponemos énfasis en que el discurso de este Plan de Estudios se reitera el deseo por construir un país intercultural y para ello la atención a la diversidad de los estudiantes es de suma importancia. Entonces es necesario crear condiciones de aprendizaje equitativas para todos los alumnos, porque “asumir la diversidad representa una fuente de riqueza y fortaleza para un país. No hacerlo se traduce en un fuerte bloqueo social, cultural y lingüístico, que afecta de manera severa al aprendizaje” (SEP, 2006, p. 47).

Hasta aquí se ha expuesto el discurso institucional de las nociones destacando qué se dice en torno a la diversidad cultural, la diversidad lingüística, la multiculturalidad y la interculturalidad. Ahora se expone un panorama histórico sobre el papel del interculturalismo en las políticas educativas de México.

1.3. El interculturalismo en relación con las políticas educativas de México y con el surgimiento de la RES

Los últimos cuatro sexenios de México (1988-2012) han sido determinantes para la conformación de una legislación que atienda la exigencia de una sociedad: el reconocimiento a la diversidad étnica, pluralidad de lenguas y culturas. En 1992, se promovió la reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para incluir, en su artículo 4º, la definición del país como pluricultural y plurilingüe. En 1993 se promovió la Reforma de la Educación Básica, denominándola “Modernización Educativa”.

En 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), que por primera vez plantea el proyecto de generar la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas en todos los niveles educativos. Hacia 2003, a la CGEIB se le encomendó la tarea de diseñar una propuesta de educación secundaria que incorpore una orientación intercultural y la enseñanza de las lenguas indígenas en escuelas secundarias que atienden a la población de las 20 etnias numéricamente más importantes, para concretarla en 2006. Este plan estuvo ligado a la RES que fue implementado a nivel nacional a partir del ciclo escolar 2006-2007:

Se convino una asignatura regional¹ sobre Lengua y Cultura Indígena para las secundarias en sus tres modalidades [general, técnica y telesecundaria] que se ubican en localidades con 30% o más de población indígena, en ese sentido se ha iniciado con las lenguas: náhuatl, mixteca, zapoteca, tsotsil, tseltal, maya, hñahñu y chol (SEP, 2009, p. 1).

La CGEIB produjo recursos didácticos correspondientes para esta asignatura con la finalidad de garantizar la consistencia pedagógica y la pertinencia cultural y lingüística de dichos materiales. Sin embargo esta asignatura no se lleva a la práctica ni en el 20% de los grupos étnicos indígenas que componen a la nación, incluyendo el *Tutunakú*².

En el caso de la E.S.T. No. 48 de Coyutla, la asignatura estatal que se lleva es *Aprendiendo a aprender en Veracruz* con la finalidad de que los estudiantes mejoren sus estrategias de aprendizaje y esto se vea reflejado en su rendimiento escolar y en la E.S.T. No. 121 de Papantla se lleva Formación ciudadana en el marco de una cultura de la legalidad en Veracruz.

Durante el periodo 2000 a 2006, se puso en marcha la política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena con la finalidad de mejorar la

1 La Asignatura regional o estatal es determinada por cada estado de la República Mexicana. En el caso de Veracruz, el Gobierno del estado permite que cada secundaria elija la asignatura estatal que más le beneficie.

2 *Tutunakú* es el término que profesores de educación indígena de la región del Totonacapan han establecido como expresión apropiada para denominar su idioma.

educación indígena en México. Su objetivo principal era el de atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, conozcan y valoren su propia cultura.

Hacia 2006, el enfoque de la interculturalidad en la educación cambia en la política educativa mexicana, de un sentido integracionista hacia una pretendida transversalización educativa, se plantea entonces una interculturalidad para todos los mexicanos (Schmelkes, 2004). En la RES se plantea el término interculturalidad como un rasgo deseable de un egresado de educación básica; el concepto es asumido como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística, así como una propuesta educativa que tiene la finalidad de mejorar la comunicación y la convivencia entre distintas culturas, anteponiendo el respeto mutuo (SEP, 2006).

La preocupación por la educación intercultural es mundial. Se tiene la necesidad de que los sistemas educativos se preparen para una sociedad multicultural, a fin de lograr una cohesión social basada en la aceptación del otro. Así lo han manifestado diversas reuniones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y los países miembros de la OCDE. Este último organismo solicita que los países desarrollen diversas propuestas formativas que sean capaces de responder eficazmente a los cambios venideros para que la sociedad se adapte a los cambios.

De acuerdo con este escenario la educación secundaria se reformó con la RES, plasmando en los propósitos del Plan de Estudios 2006 que la educación secundaria tome en cuenta las diversas realidades de los alumnos, conocer de manera profunda las características de cada alumno, por lo que será necesario que el profesorado adopte una postura flexiva en las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos (SEP, 2006).

2. Competencias, interculturalidad y competencias interculturales en la educación secundaria



Las políticas educativas nacionales han posicionado conceptos que definen nuevos escenarios en la escuela, tales como: la diversidad cultural, la multiculturalidad y la interculturalidad. Estos a su vez confluyen en el ámbito pedagógico, en el desarrollo de “competencias” que coadyuven a la formación ciudadana para vivir en los escenarios antes descritos.

En este capítulo desarrollo los conceptos que enmarcan la presente investigación, se inicia por una revisión conceptual de la desigualdad, diferencia y la diversidad, las cuales atraviesan a los espacios escolares, y, así mismo, a la interculturalidad, las competencias y las competencias interculturales. Posteriormente, analizo los discursos que emitió la RES sobre la interculturalidad y las competencias, luego, los conceptos de partida con los que inicié esta investigación y que a lo largo del proceso del doctorado fui madurando y enriqueciendo, con el fin de conformar los significados que dichos conceptos adquieren para este estudio. Más adelante, planteo la relación de la práctica educativa con la vida cotidiana de las escuelas, explico cómo el profesorado transforma su práctica a partir tanto de los elementos instituidos desde las políticas educativas como de las necesidades de su trabajo diario, el profesorado genera elementos instituyentes que resuelven sus propios problemas inmediatos. Finalmente, expongo las dimensiones de análisis que guían la estructura de este trabajo entre los decires y los haceres del profesorado.

2.1. Los paradigmas de desigualdad, diferencia y diversidad cultural

Los discursos de la diversidad cultural surgen en un marco de lucha por derecho a la diferencia de las minorías étnicas que se promueven a través de los movimientos multiculturalistas y su proceso de institucionalización (Dietz, 2003). El multiculturalismo “da cuenta de la presencia de culturas diferentes y la necesidad de atender las demandas de los distintos grupos minoritarios” (Dietz y Mateos, 2013, p. 24). No obstante, la noción de la diferencia fue sustituida por el término de la diversidad (Dietz, 2009a), de tal manera que la diversidad cultural se ha convertido en un término que describe la variabilidad social y cultural. De una manera general, diversidad se entiende como “una situación que representa una multiplicidad (en casos ideales una totalidad) de grupos dentro de un ambiente específico, tal como una universidad o un lugar de trabajo” (Dietz, 2009a, p. 299). Es por ello que Dietz (2009a) utiliza el término de diversidad cultural:

Para designar al grupo heterogéneo de movimientos, asociaciones, comunidades y – después – instituciones que se reúnen para reivindicar el valor de la “diferencia” cultural y/o étnica, así como en la lucha por pluralizar las sociedades que albergan a estas comunidades y movimientos (Dietz, 2009a, p. 302).

Estas exigencias de pluralización han generado que organismos internacionales hayan establecido nuevas directrices para las políticas educativas que apuntan a un

marco conceptual relacionado con demandas de la sociedad, específicamente “como una reacción específica en contra de la expansión del predominio mediático y cultural de los EE.UU.” (Dietz, 2009a, p. 300). Así pues, en París, en 2001, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) aprobó la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural que alude a la diversidad cultural como un “patrimonio común de la humanidad, tan necesaria para la humanidad como la biodiversidad para los seres vivos y su salvaguardia se erige en imperativo ético indisoluble del respeto por la dignidad de la persona” (UNESCO, 2002, p. 4).

El reconocimiento del valor de la diversidad cultural abrió paso en el campo empresarial y pedagógico hacia la creación de programas que introdujeran mecanismos de “gestión de la diversidad”, los pioneros fueron EE.UU. y Canadá:

Por ejemplo, desde 1978 los diferentes niveles de fallos de tribunales establecieron esquemas de “acción afirmativa” y “oportunidades de empleo equitativas” en instituciones públicas, organizaciones y empresas, lo que obligó, tanto a los actores privados como públicos, a introducir mecanismos de “diversidad” en sus contextos organizacionales particulares (Dietz, 2009a, p. 301).

Por lo contrario, en el continente europeo la “gestión de la diversidad” se generó a partir de la necesidad de la sociedad mayoritaria de contar con los elementos que

le ayudaran a afrontar los retos de la complejidad socio-cultural de las relaciones que se dan entre mayoría-minoría (Dietz, 2009a, p. 298).

Tomando en cuenta esta situación, se comenzaron a crear políticas multiculturales que atendieran a la sociedad, de manera evidente se llevó a cabo en países como Canadá, Australia, los Países Bajos y Bélgica , y, de forma no tan concreta, sino implícita en Alemania, Francia, los países escandinavos y algunos países latinoamericanos cuya tradición indigenista es evidente (Dietz, 2009a). En Latinoamérica la “gestión de la diversidad” surge dentro de un ambiente que incluye un conjunto de premisas para fortalecer la identidad nacional y no por premisas ideológicas multiculturalistas (Dietz, 2003), o sea, en un contexto posindigenista en el cual las identidades étnicas fueron redefinidas.

Dentro de este escenario, la diversidad cultural constituye una característica de la sociedad globalizada (Dietz, 2009a), esto es, la diversidad cultural se presenta como un hecho, mientras que la heterogeneidad como una norma (Aguado, 2009). Para el proceso de institucionalización del multiculturalismo, la escuela pública ha sido el instrumento idóneo para impactar en las estructuras sociales. Este proceso se está llevando a cabo a través de una política reformista que incluye una ideología transformacionista que el mismo multiculturalismo exige (Dietz, 2009a).

La diversidad y la diferencia no son cuestiones novedosas, dado que estas han existido en los espacios escolares desde hace mucho tiempo, el discurso que

empezó a tratar esta problemática llegó después, entonces, se puede decir que el tratamiento de la diversidad y la diferencia apareció tarde (Dietz, 2007). Esta problemática ha existido en las escuelas desde que nos hemos concebido como individuos, desde entonces se desató la complejidad interindividual (Gimeno, 1999) que se da en cada sujeto:

Somos únicos porque somos «variados» internamente, porque somos una combinación irrepetible de condiciones y cualidades diversas que no son estáticas, lo que nos hace también diversos respecto de nosotros mismos a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan (Gimeno, 1999, p. 4).

Somos diversos porque como individuos tenemos nuestras singularidades, somos diversos en relación con el género, la raza, la etnicidad, la cultura, la religión, la orientación sexual, etc. Este abanico de diversidades también se vive en las aulas porque estas son espacios de hibridación e interseccionalidad (Dietz, 2009a); en las aulas escolares conviven sujetos con individualidades diversas lo cual constituye un híbrido de costumbres, formas de pensar, gustos, intereses, etc. Así mismo cada uno de estos elementos crea líneas culturales que se cruzan y comunican formando la interseccionalidad.

Gimeno Sacristán (1999) afirma que existen desigualdades de diversos tipos aunque esta diversidad no necesariamente significa que haya desigualdad. Si nos ubicamos en el paradigma de la gestión de la diversidad en el aula se deben tomar

en cuenta los riesgos de las políticas públicas aplicadas en la educación. Una política que favorezca la igualdad dentro del aula puede anular la diversidad, y, a su vez, una política que favorezca la diversidad puede mantener o enmascarar la desigualdad. En todo caso, lo que se necesitaría es crear una política ubicada en el justo medio, ni tanta fomentación de la igualdad ni tanta de la diversidad, además, una nueva política tendría que resolverse tomando en cuenta el contexto particular de cada escuela e incluso de cada salón de clases, ya que esta situación es sumamente compleja, por ello políticas polarizadas no resultan adecuadas, el justo medio que toma en cuenta el contexto particular podría ser una opción.

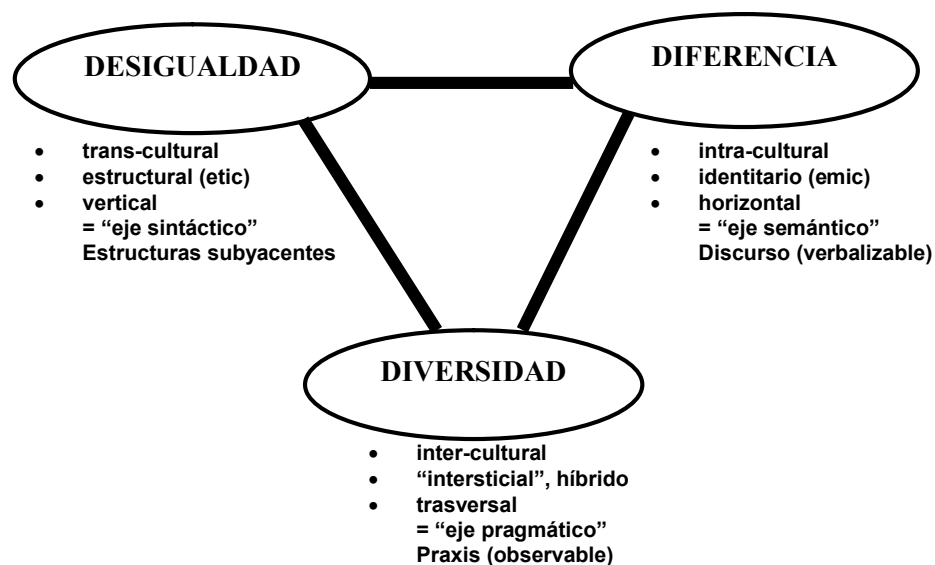
Dietz (2009a) propone un análisis multidimensional en el cual confluyen los paradigmas de desigualdad, diferencia y diversidad y que sintetiza en la figura 1. El paradigma de la desigualdad está centrado en el análisis vertical de los niveles socioeconómicos que propuso la teoría marxista de la lucha de clases, y también en los niveles genéricos que vienen del discurso feminista basado en la crítica contra el patriarcado que supone un punto de partida desde la desigualdad. Este paradigma desembocó en respuestas educativas que instauraron la compensación y la asimilación de las desigualdades, estas dos modalidades identificaron el origen de la desigualdad en las carencias y resistencia respecto de la población dominante.

Contrariamente al paradigma anterior, el paradigma de la diferencia se impuso a partir de las políticas de identidad que pusieron en marcha nuevos movimientos

sociales que buscaban reconocimiento, lo cual hizo que surgiera, más bien, un análisis horizontal de las diferencias tanto sexuales, culturales, étnicas y generacionales. Este paradigma constituye la base del multiculturalismo (Dietz, 2009a).

El paradigma de la diversidad surgió de la crítica a la esencialización de las diferencias que fomentó el multiculturalismo. Tiene sustento en el carácter plural, multi-situado y contextual de la identidad cultural, étnica, de clase, de género, etc., las cuales articula cada individuo y también cada una de las colectividades. Todo esto aporta un rasgo de hibridez. A este paradigma le corresponde un análisis intercultural, es decir, se debe tomar en cuenta lo relacional, transversal e interseccional, sin dejar de lado el énfasis en la interacción que ocurre entre las dimensiones identitarias heterogéneas (Dietz, 2009a).

Figura 1. Desigualdad, diferencia y diversidad en los Estudios Interculturales (Dietz, 2009a, p. 322).



Este análisis multidimensional que propone Dietz (2009a) ofrece una mirada analítica desde la perspectiva de la investigación intercultural, para reconocer las diferencias culturales como un medio para la interacción de los sujetos, basada en el diálogo, la negociación e intercambio de saberes. Dietz y Mendoza (2008) han identificado tres dimensiones de la interculturalidad:

Una dimensión intercultural, centrada en la visibilización de prácticas culturales que responden a lógicas culturales diferentes; una dimensión interactoral, que valora y aprovecha las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre una gran diversidad de actores, y una dimensión interlingüe, que hace posible la articulación y traducción entre horizontes lingüísticos y culturales diversos (p. 5).

De esta manera, la perspectiva intercultural de Dietz (2009a) valora las relaciones culturales de los sujetos en tres posicionamientos distintos: uno intra-cultural, el cual considera las versiones desde el propio grupo cultural; otro inter-cultural, que es la visión externa que valora y analiza la diversidad y la interacción entre prácticas culturales; y finalmente uno trans-cultural, conjuntando los puntos de vista propios y ajenos, de minorías y mayorías, para brindar un análisis crítico y obtener propuestas que beneficien las relaciones interculturales (Dietz y Mendoza, 2008, p. 5).

Desde este panorama, los discursos de la diversidad cultural gestionan desde “las identidades invisibilizadas, intersticiales e interseccionales, que existen y cohabitan en un aula” (Dietz, 2009a, p. 325). Estas relaciones entre la diversidad cultural de las escuelas son desarrolladas desde el paradigma de la interculturalidad. En el siguiente apartado se plantea una revisión del concepto de la interculturalidad.

Los tres conceptos de desigualdad, diferencia y diversidad cultural que se acaban de explicar en los párrafos anteriores tienen íntima relación con la interculturalidad, la cual es uno de los temas centrales de la presente investigación. El otro tema central está constituido por los decires y haceres de las competencias. Los tres conceptos se relacionan con este otro tema porque, de acuerdo con la RES, para poner en práctica el enfoque educativo por competencias, es indispensable conocer profundamente las características particulares de los estudiantes, de donde seguramente emergerán manifestaciones de desigualdad, diferencia y diversidad cultural

2.1.1. La interculturalidad y la educación intercultural.

Los discursos sobre la diversidad cultural han evolucionado en el tema de visualizar a la diversidad como un “problema”, luego estos discursos tomaron a esta diversidad cultural como un “recurso” y posteriormente la concibieron como

un “derecho” (Dietz, 2009a, p. 330). Por lo tanto, estos discursos llevaron a la diversidad hacia el siguiente nivel conceptual, o sea la interculturalidad, el cual ha dado continuidad al proceso histórico de la lucha de las minorías étnicas (Dietz y Mateos, 2013). De esta forma la interculturalidad considera a la diversidad cultural como un derecho. Debe aclararse una diferencia conceptual entre multiculturalidad e interculturalidad:

La noción de multiculturalidad, concepto descriptivo que se refiere a la coexistencia de personas y/o grupos culturalmente diferentes en espacios o territorios determinados; no se refiere a la relación entre estas personas y grupos. La interculturalidad sí se refiere a ella y la califica como una relación basada en el respeto y desde posiciones de igualdad (Schmelkes, 2004, p. 11).

Promover los valores universales de respeto e igualdad en el aula implica la interacción entre culturas aceptando y respetando la diferencia, sin embargo es una labor compleja, por ello hay que señalar que la interculturalidad es:

Una forma especial de relacionarse entre los individuos pertenecientes a distintas tradiciones culturales cuando conviven en el mismo territorio. Por ello se habla de interculturalidad para referirse al conjunto de objetivos y valores que deben guiar esos encuentros. Se trata, entonces, no sólo de aceptar y respetar las diferencias sino también de valorarlas

positivamente y educar a los ciudadanos en los principios que guían la convivencia entre sujetos culturalmente diferentes (Pérez, 2009, p. 2).

La diversidad cultural en las escuelas va orientada hacia la pedagogía del profesorado en el marco de la educación intercultural (Pérez, 2009; Aguado, Gil-Jaurena y Mata, 2005) donde los maestros tratan de comprender la diversidad de sus alumnos y promover ambientes de convivencia respetuosa entre la heterogeneidad del estudiantado.

El discurso de la educación intercultural se ha configurado desde un “triángulo atlántico” (Dietz, 2009b) a través de una migración del discurso hacia América Latina (Mateos, 2011):

Mientras que en Estados Unidos y el Reino Unido se tiende a una educación empoderadora enfocada hacia las minorías, en la Europa continental se está optando por una educación que transversaliza el fomento de las competencias interculturales tanto de las minorías marginadas como, sobre todo, de las mayorías marginadoras. En América Latina y concretamente en México, por su parte, la educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase postindigenista (Dietz y Mateos, 2013, p. 25).

Vale la pena precisar lo siguiente. Giménez (2003) explica la distinción terminológica entre conceptos que se usan indistintamente:

interculturalidad/interculturalismo (ver figura 2), en esta distinción la interculturalidad consiste en “describir o analizar las relaciones que se dan de hecho, cotidianamente, entre personas y grupos diferenciados culturalmente” (Giménez, 2003, p. 16), mientras que el interculturalismo es “la posición o propuesta de cómo deben ser esas relaciones, en cuanto a una determinada praxis sobre el tratamiento o gestión de la diversidad cultural” (Giménez, 2003, p. 16), este interculturalismo promueve algunos ideales, lo que debería ser, bajo los principios de igualdad, de diferencia y de integración positiva (Dietz, Mateos, Jiménez y Mendoza, 2009).

Figura 2. Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta terminológica y conceptuales (Giménez, 2003, p. 15).

Plano fáctico O de los hechos Lo que es	MULTICULTURALIDAD = diversidad cultural, lingüística, religiosa...	INTERCULTURALIDAD = relaciones interétnicas, intralingüísticas, interreligiosas...
Plano normativo O de las propuestas sociopolíticas y éticas Lo que debería ser	MULTICULTURALISMO Reconocimiento de la diferencia 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia	INTERCULTURALISMO Convivencia en la diversidad 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia 3. Principio de interacción positiva
	Modalidad 1	Modalidad 2

PLURALISMO CULTURAL

Desde el ámbito educativo-pedagógico y desde esta investigación, es posible analizar tanto el interculturalismo a través de los discursos institucionales y las políticas educativas, como la interculturalidad por medio de una etnografía escolar, observando sus contrastes entre los decires y los haceres (Martín, 1998). Esta interculturalidad es planteada en la RES como una meta que se alcanza con el desarrollo de competencias, se trata de una propuesta educativa instituida y que el profesorado proyecta en las aulas. Más adelante expondré la noción de interculturalidad que enmarca la presente investigación. A continuación expongo una revisión conceptual sobre las competencias, desde sus orígenes hasta su construcción en el ámbito de la educación.

2.1.2. Una revisión del concepto de competencia.

El concepto de competencia se origina en el terreno de la lingüística y el sector productivo, para que, después de una serie de análisis, se aplicara al ámbito educativo. Noam Chomsky (1965) abordó el término de competencia lingüística como la manera en que los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse; esta definición incluye nociones de habilidades universales y heredadas, de reglas aprendidas, de elementos cognitivos básicos que permiten al ser humano desenvolverse en la sociedad. Posteriormente, Dell Hymes (1972) desarrolla el concepto de competencia comunicativa, centrándose, ya no sólo en el

desempeño del que hablaba Chomsky, sino en la actuación comunicativa de acuerdo con las demandas de la situación (Ruiz, 2010).

Sin embargo, en la década de los setenta las competencias fueron abordadas desde el sector productivo, cuando el neoliberalismo hacía efecto sobre los países desarrollados y comenzaban las investigaciones sobre las competencias en el desarrollo empresarial. De esta manera, Lyle Spencer, David McClelland y Signe Spencer (1994), realizaron estudios para identificar las variables que permitieran explicar el desempeño en el trabajo, destacando que el rendimiento de los trabajadores se relacionaba con sus peculiaridades como personas, así se establecen las competencias en los mercados de trabajo (Argudín, 2010).

El origen de las competencias está vinculado con el desempeño, actuación, conocimiento, habilidades y actitudes del ser humano dentro de su entorno. Las reflexiones y análisis sobre la conexión entre la educación y el desarrollo económico de un país, llevaron a reconocer que los conocimientos adquiridos en la escuela deberían verse reflejados en el desempeño de sus trabajos. Los primeros países en dar este giro en sus políticas educativas fueron Inglaterra, Canadá, Australia, Estados Unidos y algunos países de la Unión Europea (Argudín, 2010).

En Estados Unidos se desarrollaron diversas investigaciones sobre las estrategias competitivas en la productividad de las personas, trayendo como resultado el reporte SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills), el cual

“señala que las competencias laborales requeridas en las empresas pueden relacionarse fácilmente con las competencias que los estudiantes construyen” (Argudín, 2010, p. 31). Así, Argudín (2010) señala que se identificaron siete competencias básicas necesarias en el trabajo, de las cuales desprendieron otras para el ámbito educativo (ver figura 3).

Figura 3. Las siete competencias básicas en el trabajo y en la educación (Argudín, 2010, pp. 31-32).

Competencias laborales (Carnevale, Gainer y Meltzer, 1990)	Competencias en la educación (Chikering y Riser, 1993)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender a aprender. 2. En lectura y escritura (para expresarse por escrito y con nuevas tecnologías). 3. En comunicación (habilidades para saber escuchar y expresarse oralmente). 4. En adaptabilidad (resolución de problemas y pensamiento creativo). 5. En autogestión (autoestima, motivación y proyección de metas, servicio, desarrollo profesional). 6. En trabajo con grupos (interdisciplinarios, habilidades para negociar y trabajar en equipos). 7. En autoridad (habilidades para organizar y de liderazgo). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manejo de emociones. 2. Avance de la autonomía a la independencia. 3. Madurez en las relaciones interpersonales. 4. Establecimiento de la propia identidad. 5. Desarrollo de objetivos personales. 6. Desarrollo de integridad.

Posteriormente, la SCANS obtiene un modelo de cuatro habilidades genéricas necesarias en el campo laboral y que representarán un conjunto de habilidades que se pueden desarrollar en la educación: autogestión, comunicación, manejo de personas y de tareas, y movilizar innovaciones y cambios (Argudín, 2010).

Otras organizaciones se fueron involucrando en investigaciones sobre la educación y las competencias para el desarrollo económico de los países. En 1994, la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE), diseñó una encuesta internacional para medir el alfabetismo de los adultos, iniciaron con nueve países y para 1998 participaron 22 (Canadá, Estados Unidos, Chile, Gran Bretaña, Irlanda del Norte, Irlanda, Francia, Bélgica, Holanda, Alemania, Suiza, Italia, Eslovenia, Hungría, Dinamarca, Noruega, Suecia, Finlandia, Polonia, República Checa, Australia y Nueva Zelanda). A partir de los resultados de esta encuesta se obtuvieron las habilidades básicas necesarias para el desempeño laboral y la vida cotidiana de las personas (Ramírez, Molina, Ramírez y Orozco, 2008), las cuales fueron:

- La solución de problemas.
- Promoción del trabajo en equipo.
- Aplicación y uso de la tecnología y comunicación en el manejo de la información.
- La comunicación verbal y escrita.

Alemania fue uno de los países pioneros en plantear propuestas educativas duales (coordinación entre el gobierno y las empresas), es aquí cuando se genera la educación basada en competencias (Ramírez et al., 2008), misma que se expone a continuación.

2.1.2.1. El enfoque educativo por competencias.

La competencia es un concepto polisémico al que se le han atribuido características como el desempeño, actuación, conocimiento, habilidades y actitudes, las cuales ya fueron trasladadas al ámbito educativo. Con ello quiero decir que este concepto no surge en el terreno de la educación, sino que se origina en la lingüística y posteriormente el sector productivo lo retoma para, después de un análisis, proponerlo como un enfoque educativo.

La concepción educativa de las competencias hace referencia a dos vertientes psicopedagógicas: la teoría conductista y la constructivista. De acuerdo con Ramírez et al (2008), la teoría conductista define a las competencias “como el conjunto de conocimientos y habilidades (necesarias para incorporarse al mercado de trabajo) que las personas desarrollan en un contexto específico y que pueden ser llevadas a otros desde una lógica de transferencia de competencias” (Ramírez et al., 2008, p. 15). Mientras que la teoría constructivista concibe a las competencias:

Como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que las personas desarrollan en contextos diversos, pero principalmente en aquellos en los que la educación permite que los sujetos socialicen experiencias e intercambien puntos de vista, en los que las personas ponen en juego no sólo la necesidad de demostrar que son competentes, sino que más allá de ello se favorece el riesgo de la equivocación, de la deducción y del autorreconocimiento de las estrategias de aprendizaje y desarrollo de competencias que se ponen en marcha desde la individualidad de cada quien (Ramírez et al., 2008, pp. 15-16).

De la teoría constructivista deriva un concepto que fortalece el enfoque por competencias, este es el aprendizaje significativo, entendido como “el proceso que permite al alumno relacionar la información nueva con los conocimientos previos que posee” (ITESM, 2005, p. 5). De esta forma las competencias no se desarrollan de manera aislada, sino que implican un aprendizaje integral de situaciones, se requiere tender puentes entre la educación informal y la educación formal, es decir, los estudiantes aprenden de lo que viven día a día dentro y fuera de las escuelas. Desde la década de los setenta se han desarrollado una serie de conceptos en torno a educación basada en competencias y varios autores como Argudín (2010) coinciden en que:

En la educación basada en competencias, el fin y el centro del aprendizaje es el alumno y por ello es necesario reforzar el desarrollo del pensamiento

crítico del estudiante, con objeto de que éste cuente con herramientas que le permitan discernir, deliberar y elegir libremente (Argudín, 2010, p. 28).

En Estados Unidos, se comenzó a tratar el término *life skills* (habilidades para la vida) haciendo referencia a la necesidad que tienen los estudiantes de tomar decisiones que les ayuden a desarrollar su potencial y disfrutar de una vida social exitosa. Esto es llamado también *psychosocial skills* (habilidades psicosociales).

En 2000, el Foro Mundial de Educación organizado por la UNESCO en Dakar, Senegal, a través de un taller denominado “Calidad de la educación y competencias para la vida” (UNESCO, 2000) obtuvo la siguiente conclusión:

Todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Esta concepción engloba tanto las competencias psicosociales como profesionales y técnicas (*psychosocial y vocational skills*) (UNESCO, 2000, p. 17).

De esta manera se plantea que la educación por competencias debe proveer herramientas para transformar a la sociedad favoreciendo “una globalización con cara humana”. El Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (Conocer), institución del Gobierno Federal de México que promueve y

coordina el Sistema Nacional de Competencias de las personas para contribuir al crecimiento económico, el desarrollo educativo y el progreso social de México, determinó que existen tres tipos de competencias: las básicas, las genéricas y las técnicas (Ramírez, 2008), a partir de las cuales se genera otra clasificación más específica que se presenta a continuación:

Figura 4. Clasificación general de las competencias (Ramírez y Rocha, 2010, p. 29-30).

Básicas	Hacen referencia a las competencias que se desarrollan como producto de la educación básica. Sirven para poder adquirir otras competencias más complejas. Algunos ejemplos son: capacidad de lectura, para trabajar en equipo y para la toma de decisiones.
Para la vida	<p>Se relacionan con las competencias que permitirán que los sujetos se integren a la vida en sus diferentes ámbitos: familiar, escolar, laboral, como miembros de una sociedad. Se vinculan estrechamente con las competencias básicas.</p> <p>En México se habla de cuatro grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para el aprendizaje permanente • Para el manejo de información • Para el manejo de situaciones • Para la convivencia en sociedad
De asignatura	Hacen referencia al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que se desarrollan a partir de estudiar y trabajar en una

	asignatura de forma específica.
Profesionales	Se refieren a los conocimientos, habilidades y actitudes que son propios de una profesión en particular.
Laborales	Este tipo de competencias son las que pueden compartir diferentes profesionales o trabajadores, porque no son propias de un área de estudio, sino que se adquieren primordialmente, por la experiencia y la práctica en la realización de funciones determinadas.

Estas clasificaciones han permitido el diseño de una metodología pedagógica para el desarrollo de las competencias en la educación básica de México, que se concretaron en los planes y programas de estudio de la Reforma a la Educación Secundaria (RES) de 2006. Ya expliqué anteriormente que los espacios escolares están permeados de ambientes multiculturales por la coexistencia de diversos grupos étnicos. Aprender a convivir entre ellos para un buen desempeño en la sociedad como ciudadanos es una competencia que se debe enseñar en las aulas desde la perspectiva de la RES.

2.1.3. Las competencias interculturales.

Después de tratar la importancia de la diversidad cultural en la escuela y la integración de esta en la educación intercultural y definir el enfoque educativo por

competencias, ahora toca el turno de conceptualizar la competencia intercultural. Desde mi punto de vista la competencia intercultural es un término que necesita ser revalorado como una propuesta conceptual para la currícula de la educación secundaria, que medie y enlace los decires y los haceres de la interculturalidad y las competencias de la RES. Esta propuesta surgió como una necesidad después del análisis de los datos de esta investigación y se expone, más adelante, en el capítulo seis. Cabe señalar que la centralidad de la educación en México constituye un obstáculo para esta propuesta.

Las sociedades multiculturales en las que se desenvuelven los individuos exigen respeto y tolerancia para poder coexistir, por ello se debe promover en los estudiantes una nueva competencia que haga posible una convivencia y actitud intercultural eficiente y eficaz, “tenemos que generar competencias interculturales, herramientas para relacionarnos y capacidades tanto para mantener nuestras identidades como para comunicarnos con otras culturas” (Dietz y Mendoza, 2008, p. 4).

La competencia intercultural es una noción que ha sido desarrollada en la Europa continental (Dietz y Mateos, 2013) como un eje transversal de la educación. Está enfocada hacia la sociedad mayoritaria más que a las minorías. Sin embargo, el concepto no surge en el ámbito educativo, sino que, al igual que la gestión de la diversidad y las competencias, comienza a florecer en la administración y el desarrollo empresarial.

Aneas (2003) desarrolló una investigación sobre las necesidades de formación en diferentes empresas de España, uno de los objetivos fue identificar competencias interculturales transversales en personas de diversas culturas que laboraran en empresas. A partir de este estudio, Aneas (2003) planteó que la competencia intercultural posibilita a la persona para un mejor desempeño profesional cuando se den relaciones interculturales, y propicia la integración sociolaboral de minorías culturales, lo que se convierte también en un posible recurso para el ejercicio de la ciudadanía o medio para el logro de la misma. La delimitación de la competencia intercultural tiene como base la cualificación intercultural, la cual consiste en:

La disposición y ejercicio, por parte de la persona, de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan el desarrollo de su tarea o función, sea la que fuere su cualificación de origen, le permitirán relacionarse y superar los posibles retos y dificultades que puedan surgir debido a las interacciones culturales (Aneas, 2005, p. 2).

Y también tiene como base los aspectos psicosociales de las relaciones interculturales, los cuales son:

La persona con competencia intercultural evaluaría apreciativamente los aspectos de su propia conducta profesional, de las conductas de las otras personas con las que ha de relacionarse, y los requisitos del trabajo y la organización desde la perspectiva de la cultura. Siendo capaz de dar

respuesta a dichos requerimientos (técnicos, sociales e institucionales) mediante conductas fruto de la reflexión, la comprensión y la sensibilidad intercultural (Aneas, 2005, p. 3).

A través de esta descripción, la autora muestra los resultados del desarrollo de la competencia intercultural en un trabajador. No obstante, su estudio demuestra que la competencia intercultural se desarrolla a partir de un autoanálisis o introspección que permitan al individuo conocerse y por otro lado, promover la comprensión hacia la gente que le rodea, tratando de crear ambientes de respeto y cordialidad. Entonces, Aneas (2003) llegó a la formulación de los siguientes criterios de elección de un modelo de competencias profesionales para la interculturalidad:

- a) Transversalidad. Que las competencias no sean dirigidas hacia una única tarea o función.
- b) Consideración de los aspectos más individuales y subjetivos de la persona. Considerar sus rasgos culturales, su cosmovisión y no sólo sus capacidades o habilidades.
- c) Consideración de la influencia del contexto en el que se ejercen dichas competencias. Las competencias deben tomar en cuenta el entorno o contexto de la organización en los cuales se desenvuelve el individuo.

- d) Consideración del sistema técnico y del sistema social de la empresa intercultural. Las competencias deben tomar en cuenta el entorno social de la empresa: personas, actividades, la coordinación, tiempos, etc.
- e) Los criterios han de permitir la identificación de estrategias o habilidades complejas de aprendizaje, análisis de la información, toma de decisiones, etc. Es importante tomar en cuenta los procesos cognitivos, afectivos y comportamentales en las relaciones entre los sujetos.

Aunque estos criterios son resultado de un estudio empresarial, guardan relación con el ámbito educativo y con las potencialidades del alumnado y el profesorado para desarrollar las competencias interculturales. Como se puede apreciar, se aborda un conjunto de elementos que confluyen en un solo concepto (competencia intercultural), entonces, para los fines de esta investigación, resulta idóneo hablar de competencias interculturales más que de competencia intercultural.

Ahora bien ¿cuáles son los beneficios de las competencias interculturales?, Aneas (2005) plantea que cuando una persona adquiere las competencias interculturales se genera:

- La adaptación social. Se refiere a una sensación de bienestar y seguridad cuando se está en contextos culturales no propios.

- La integración cultural. Se logra mantener un equilibrio entre su propia identidad y el desempeño funcional en otros grupos culturales.
- El incremento de la idoneidad profesional. Existe un dominio cognitivo, conductual y actitudinal en cuanto a la comunicación y la relación con la otra cultura.
- La salud psicológica. Se refiere a la integración armónica e interna de los diversos componentes cognitivos, afectivos y conductuales tanto propios como del nuevo entorno (Aneas, 2005, pp. 4-6).

Las características y efectos de las competencias interculturales pueden verse reflejadas en el individuo siempre y cuando se desarrollen los criterios establecidos en dicho modelo, entonces la persona será “hábil, eficiente o apta para desarrollar sus tareas y funciones en contextos profesionales multiculturales” (Aneas, 2005, p. 1).

Por otro lado, ya en el ámbito educativo, Malik (2003) dentro del programa de Diversidad e Igualdad Escolar de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid, España, realizó un estudio en la educación obligatoria que demuestra que las competencias interculturales son necesarias en personas que trabajan con gente de diversas culturas, ya sean profesores, padres, empleadores, etc., y, en este caso, afirmó que la adopción de las competencias

interculturales del profesorado es necesaria, en cualquier nivel educativo la existencia de la diversidad cultural es cada vez más evidente.

De acuerdo con Malik (2003), las competencias interculturales constituyen los conocimientos, las habilidades o destrezas y las actitudes, que debe poseer el interlocutor / mediador intercultural, complementados por los valores que forman parte de una determinada sociedad y de los numerosos grupos sociales a los que pertenecemos. Su concepto está en estrecha relación con el modelo del enfoque educativo por competencias, pues lo abordada en tres niveles: conceptual, procedimental y actitudinal.

Malik (2003) define a cada uno de los elementos que forman parte del concepto de competencias interculturales: las actitudes interculturales, los conocimientos y las habilidades o destrezas (interpretación-comparación y aprendizaje-interacción). Aunque pone énfasis en que la base constituyente de las competencias interculturales son las actitudes.

En cuanto a las actitudes interculturales Malik (2003) expresa que “se refieren a cualidades como la curiosidad y apertura, aceptando que existen otras culturas igualmente válidas que la nuestra, la cual no es la única” (p. 437). Ello se refiere a que debe tenerse conciencia que nuestros valores no son los únicos correctos y aceptables, supone la empatía, es decir, ponerse en el lugar del otro.

En cuanto a los conocimientos Malik (2003) señala que estos se refieren a lo que se conoce sobre “los grupos sociales, sus producciones y sus costumbres tanto en el propio país / zona, como en el de nuestro interlocutor, que incluye el conocimiento acerca de otras personas, de cómo se ven a sí mismas” (p. 437), y también considera los procesos generales que se dan en la interacción social, y la manera en que estos procesos influyen en todo lo anterior. Este aspecto es quizás el más laborioso del desarrollo de las competencias interculturales, pero sin duda uno de los más útiles para saber con quién nos estamos relacionando.

Malik (2003) clasifica las habilidades o destrezas en dos relaciones: interpretación/comparación y aprendizaje/interacción:

Interpretación y comparación: habilidad para interpretar, desde diversas perspectivas, hechos, ideas o documentos de otras culturas, explicarlos y relacionarlos o compararlos con la propia, para comprender cómo puede malinterpretarse fácilmente lo que alguien de otra cultura dice, escribe o hace.

Aprendizaje e interacción: habilidad para adquirir nuevos conocimientos acerca de otra cultura, y la destreza de poner en práctica estos conocimientos en situaciones reales de comunicación e interacción (Malik, 2003, pp. 437-438). Los componentes de la definición de competencias interculturales encierran un autoconocimiento y dominio de los valores propios, al mismo tiempo de la

capacidad para entender a los demás y encontrar las líneas que se cruzan entre esas culturas. Sin embargo, Malik añade que el concepto de competencia intercultural debe ir acompañado por una conciencia cultural crítica “o habilidad para evaluar de forma crítica y con criterios explícitos las perspectivas, costumbres y producciones de la propia cultura y de las demás” (Malik, 2003, p. 438).

Por su parte, Dietz (2009a) realizó un análisis sobre las competencias interculturales a partir de varias experiencias etnográficas, para ello cita los siguientes estudios, Verlot y Sierens (1997), Soenen (1998 y 1999), Soenen, Verlot y Suijs (1999), Verlot y Pinxten (2000), Bender-Szymanski (2002) y Gogolin, (2003). Este análisis cuestiona las competencias interculturales que ha reproducido el discurso pedagógico convencional europeo, pues afirma que reproduce falacias culturalistas promovidas institucionalmente, fortaleciendo los límites entre nosotros y ellos. Dietz (2009a) afirma que las interacciones que se producen entre estudiantes de diferentes culturas oscilan “entre diferentes códigos verbales y no verbales que pueden provenir de un contexto cultural u otro, pero que están hibridizados en el *performance* y la interacción conjuntas” (p. 327). A razón de ello, el autor defiende que las competencias interculturales deben entenderse como:

Una habilidad potencial y genérica para usar competencias sociales o cognitivas (y sus correspondientes actitudes) en el contacto con la diversidad vivida aquí y ahora; [...] competencias que permitan la gestión

de la heterogeneidad de la sociedad de manera que varíe de contexto a contexto, para permitir un estilo de gestión creativo y enriquecedor (Soenen / Verlot / Suijs, 1999:66-67) (Dietz, 2009a, p. 327).

Entonces, los rasgos de las competencias interculturales no son universales, es decir, no se puede obtener una lista concreta, sino que estos rasgos variarán de acuerdo a una disposición relacional y contextual en la cual se desenvuelva el individuo. De acuerdo con Dietz (2009a) “estas competencias se conciben de mejor manera como etapas procesuales y graduales de code-switching, de reflexividad, de auto-conciencia y de una traducibilidad entre discursos identitarios y diferentes prácticas culturales habitualidades” (Dietz, 2009a, p. 327).

Dietz (2009a) pone en discusión otro punto; las competencias interculturales no son a priori, sino que exigen del individuo una conciencia de la diversidad y una auto-reflexión que le permitan generar habilidades adecuadas para la situación concreta que le toque vivir. De tal forma que “las competencias interculturales sólo se despliegan a través de la ‘performancia’, a través de la interacción desarrollada en contextos específicos” (Dietz, 2009a, p. 328).

En el contexto mexicano, el desarrollo de la noción de competencias interculturales es incipiente, y sólo se ha comenzado a abordar desde la educación superior (Gómez, 2010; Mendoza, 2013). Gómez (2010) desarrolló un estudio exploratorio–descriptivo sobre competencias interculturales realizado con

instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que brindan su servicio en la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena (MAEPI), en la región de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. Sus resultados arrojaron que el conocimiento de la lengua indígena de la comunidad es un factor significativo que determina las competencias interculturales de los instructores y afirma que consolidar un modelo de educación intercultural implica que las instituciones educativas deben ser capaces de transformar el discurso en acción. En el caso del estudio de Mendoza (2013), realizado con estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) sede Totonacapan, obtuvo que para desarrollar las competencias interculturales en los individuos, se requieren de un mínimo de conocimientos en cuanto a las condiciones de igualdad, de justicia, de diferencia y diversidad, además de haber vivido en circunstancias de diversidad, así mismo confirmó que las competencias interculturales varían dependiendo de la situación en la que el individuo se encuentre en acción, es decir, no siempre se van a manifestar las mismas competencias interculturales. No obstante, el estudio de las competencias interculturales en México es aún incipiente y, más todavía, en la escuela secundaria, ello hace necesario ahondar en la realización de otras investigaciones de estudios de casos escolares que enriquezcan el concepto y la práctica de las competencias interculturales.

2.2. Interculturalidad y competencias en la Reforma de la Educación Secundaria

Los fenómenos sociales que acontecen en el entorno escolar, no se pueden explicar en sí mismos y desde la pedagogía, sino que se requiere de una aproximación desde el Estado-nación (Dietz, 2003). La RES obedece a planes estratégicos del Estado-nación en los cuales la educación juega un papel primordial para su consolidación, ya que es el medio por el que difundirá información bajo una metodología que esté acorde con sus ideologías e intereses. La RES plantea dos conceptos destacados y necesarios para abordar la complejidad de los espacios escolares: la interculturalidad y las competencias.

En la RES se plantea el término interculturalidad como un rasgo deseable de un egresado de educación básica; el concepto es asumido como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística, así como una propuesta educativa que tiene la finalidad de mejorar la comunicación y la convivencia entre distintas culturas, anteponiendo el respeto mutuo (SEP, 2006).

Así mismo, la interculturalidad es un concepto novedoso para el Plan de Estudios de la Educación Secundaria 2006 y se incorpora en los contenidos de cada asignatura con la intención de que:

Los adolescentes comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones

propias. En este sentido, se pretende que los alumnos reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida (SEP, 2006, p. 19).

La interculturalidad forma parte de los contenidos transversales de dicho plan de estudios, esta interculturalidad es planteada como un discurso que expone el reconocimiento a la diferencia y promoción de la tolerancia a través de las actitudes, en el plano del ambiente y en las relaciones humanas.

De acuerdo con este escenario, la educación secundaria se reformó exaltando la singularidad del alumnado, las características específicas de los ambientes escolares y la flexibilidad didáctica:

Se propone un currículo único y nacional, que toma en consideración las distintas realidades de los alumnos; para complementarlos es necesario ser flexible en las estrategias de enseñanza y en el uso de un repertorio amplio de recursos didácticos. 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 y la escuela (SEP, 2006, p. 15).

El discurso de la RES plantea la necesidad de que en cada escuela se genere un plan estratégico de desarrollo de acuerdo con las características propias del

contexto, además de la integración de la comunidad educativa que incluye a los padres de familia, el profesorado y el estudiantado. El Plan de Estudios 2006 ofrece una libertad al profesorado para incluir en su práctica docente estrategias didácticas, temas y enfoque metodológicos acordes con las características de su ambiente escolar:

La interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas culturas, siempre partiendo del respeto mutuo. Esta concepción, desde las asignaturas, se traduce en propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencia de temas y enfoques metodológicos. Con ello se busca reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, así como tomar en cuenta la gran diversidad social y cultural que caracteriza a nuestro país y a otras regiones del mundo (SEP, 2006, p. 19).

La interculturalidad en espacios educativos constituye un concepto que debe tomarse con responsabilidad puesto que la escuela es un espacio en donde se educa y forma a los ciudadanos. Mi propuesta radica en que, fundamentados en el marco de la interculturalidad, se logren crear espacios democráticos de aprendizaje, que esta interculturalidad no se reduzca a lo axiológico o normativo, sino que se encamine hacia los haceres del profesorado y los estudiantes.

Por otro lado, en la RES se plantea el enfoque educativo por competencias como una propuesta que, desde su perspectiva, contribuye a mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja, su propósito educativo central está ubicado en el desarrollo de competencias en el alumnado (SEP, 2006), concibiendo que una competencia:

Implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado (SEP, 2006, p. 11).

El discurso instituido de las competencias afirma que estas se manifiestan en la acción integrada del saber, el saber hacer y el saber ser, todo lo cual constituye un propósito en todas las asignaturas. Por la importancia que tienen las competencias que propone la RES para esta investigación, cito puntualmente cada una:

- Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

- Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
- Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.
- Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.

- 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; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; 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, 2006, pp. 11-12).

Estas competencias están relacionadas con el perfil de egreso de la educación básica y con cada una de las asignaturas que integran el Plan de Estudios de la RES.

2.3. Los conceptos de partida sobre la diversidad cultural y la interculturalidad

Desde la pedagogía intercultural se considera a la diversidad como un aspecto positivo que posibilita el enriquecimiento mutuo (Aguado, 2003). Al inicio de esta investigación elaboré un diagnóstico sobre la diversidad de estudiantes (ver

capítulo 3 y anexos 1 al 5), a partir de mis conceptos de partida o iniciales sobre la diversidad. Rescaté como diversidad aquellos contrastes, diferencias y desigualdades que observé entre los alumnos en el trabajo cotidiano dentro de las aulas. La intención fue brindar una muestra sencilla de que los alumnos requieren una atención cercana y afectiva por parte de los maestros. Cuando el profesor se concientiza de las particularidades de sus estudiantes entonces puede humanizar los contenidos, es decir, enseñar los contenidos de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes.

Los elementos que tomé en cuenta para este diagnóstico fueron, por un lado, la edad, el lugar de origen, el género, la religión y el uso de alguna lengua indígena. De acuerdo con los resultados obtenidos de la encuesta de diagnóstico sobre la diversidad que se aplicó a los estudiantes examinados, se pudo deducir que la mayor diversidad se encuentra primero, en el elemento llamado lugar de origen (ver anexos 2 y 3). Se observó que los 724 alumnos que constituyen la muestra (372 alumnos de la secundaria de Coyutla y 352 alumnos de la de Papantla) son originarios de más de 30 lugares diferentes. En segundo lugar se ubica el elemento religión, ya que en total se identificaron entre los alumnos 10 religiones diferentes (ver anexo 4). En tercer lugar está el elemento llamado uso de alguna lengua indígena, sobre este hay que señalar que de 372 alumnos que conformaron la muestra de la secundaria de Coyutla un 60% es bilingüe, hablan tanto español

como *Tutunakú*. Además, de los 352 alumnos de la secundaria de Papantla, un 13% también es bilingüe, hablan tanto español como *Tutunakú* (ver anexo 5).

De igual manera, para elaborar el diagnóstico tomé en cuenta algunas necesidades que exigen las nuevas técnicas de enseñanza a favor de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que propone la RES. Lo que se consideró fue si los alumnos tienen conocimientos de computación, si saben navegar en la internet, si cuentan o no con un correo electrónico y si pueden acceder a estos servicios desde sus casas. La desigualdad en estas consideraciones se sitúa en las diferentes condiciones de cada alumno, algunos alumnos poseen conocimientos de computación y otros no, cada uno tiene diferentes niveles de competencia para navegar en la internet, unos tienen correo electrónico, otros no y otros más no les interesa darlo de alta, unos acceden a la internet desde su casa y otros desde un local de renta de computadoras (ver anexo 5).

En resumidas cuentas el espacio educativo representa un espacio multicultural porque confluyen estudiantes que hablan dos o más lenguas, sus lugares de procedencia son diversos, así como el origen mismo de sus familias, que muchas veces han migrado a otras ciudades para establecerse en un lugar que les promete la calidad de vida que desean, o por lo contrario, después de andar en busca de otras opciones para vivir retornan a su lugar de origen. El hecho de que la escuela sea un espacio multicultural complejiza los procesos de enseñanza-aprendizaje

porque la manera de expresar la pertenencia hacia una cultura tiende a que las personas:

- Crean que lo que sucede en su cultura es “natural” y “correcto” y lo que sucede en otras culturas es “antinatural” e “incorrecto”,
- perciban sus costumbres culturales como universalmente válidas,
- se comporten en formas que favorecen a su grupo cultural,
- sientan orgullo por su grupo cultural, y
- sientan hostilidad hacia otros grupos culturales (Santrock, 2006, p.135).

Desde mi punto de vista, si el profesorado invisibiliza esta diversidad, se generan los problemas pedagógicos. Este escenario exige al profesorado diversificar su labor docente para atender las demandas particulares del estudiantado, es mejor si el profesorado entiende que “la gestión de la diversidad no se centra en fuentes específicas de diversidad, sino de manera general en una serie completa de diversidad de diversidades” (Dietz, 2009a, p. 308). Entre las nuevas funciones del profesorado ante esta creciente heterogeneidad en el alumnado está la de “mediar el encuentro de sus estudiantes con el conocimiento, en el sentido de guiar y orientar la actividad de los mismos, asumiendo el rol de profesor constructivo y reflexivo” (Villarruel, 2009, p. 1).

Coincido con Dietz cuando sostiene que “la diversidad cultural en el futuro tendrá que ser percibida, analizada y aplicada como una herramienta de investigación

empírica a la vez que una característica clave que transversaliza y que subyace a todo proceso educativo y social contemporáneo” (Dietz, 2009a, p. 330), de otra manera los embates que sufre la educación continuarán a pesar de las reformas y cambios de enfoque educativo.

Por otro lado, en cuanto a mis ideas previas sobre la interculturalidad al iniciar la presente investigación, estas se sustentan en mi formación como antropóloga, la cual me dio las primeras nociones sobre la interculturalidad, los acercamientos teóricos que tuve fueron en relación con la medicina tradicional a través de mi tesis de licenciatura. Descubrí este concepto cuando buscaba una explicación sobre cómo fortalecer la medicina tradicional; encontré que la medicina intercultural propone la vinculación de las diferentes formas de curación provenientes de distintas tradiciones (Jiménez, 2004). Después, el siguiente acercamiento fue en el contexto escolar, cuando me incorporé a trabajar como profesora de historia y geografía en la educación secundaria y en 2005 nos impartieron un curso titulado “La interculturalidad para transformar y mejorar la práctica docente”.

En este curso recuerdo el énfasis que se le dio a una metodología llamada Rerebuplafo que significa reconocimiento, reflexión, búsqueda, planeación y fortalecimiento. La profesora que impartió el curso, fue una compañera de la secundaria que daba clases en el área de ciencias naturales y que por varios años había sido elegida para ir a recibir cursos a la ciudad de Xalapa y reproducirlos en nuestro centro de trabajo. A través del Rerebuplafo realizamos una descripción

general del alumnado, de la organización escolar, la dirección, los padres de familia y después se llevó a cabo un análisis que concluyó en propuestas para mejorar la escuela.

En aquel entonces me quedó clara la idea de que debía estudiarse a los alumnos con los que trabajábamos y tomar en cuenta sus características culturales para la planeación de clase. De manera personal comprendí que la interculturalidad en la educación trataba de ver al estudiante desde su esencia, desde los elementos que lo han conformado como individuo y de esta forma obtener el mejor provecho para diseñar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en relación con la asignatura que impartíamos.

Antes de iniciar esta investigación tenía dos ideas acerca de la interculturalidad: 1) que se trataba de vincular a los seres humanos a pesar de las diferencias que hubiera, idealizando la armonización; 2) tenía que reconocer las características que conforman al individuo para poder comprenderlo y, a partir de allí, buscar una convivencia armónica que permitiera crecer y construir el conocimiento juntos. Creía que uno de los objetivos al poner en práctica la interculturalidad en la escuela era evitar los conflictos, aceptando y valorando a todos por igual, sin discriminar, sin ofender.

Estos fueron los punto de partida con los que inicié un proyecto de investigación que me llevó al doctorado, a través de este, mis conceptos se han enriquecido,

madurado y se amplió mi visión acerca de los procesos que implica la interculturalidad en la sociedad y en los contextos escolares, mismos que plasmo a lo largo de este trabajo.

2.4. Los significados de interculturalidad y competencia para este estudio

Ya se explicó que en la actualidad, los espacios escolares se caracterizan por ser ambientes multiculturales. Aprender a convivir para un buen desempeño en la sociedad como ciudadanos es una competencia necesaria en la enseñanza que se lleva a cabo dentro del aula. Por ello, es pertinente entender el concepto de interculturalidad como:

El deber ser social que debe procurar establecer cierto tipo de relaciones - asimétricas, justas y equitativas- para regular las relaciones e interacciones (la convivencia) entre los grupos culturalmente diferentes que habitan un mismo espacio histórico territorial o extraterritorial (Pérez, 2009, p. 22).

La interculturalidad se basa en dos principios universales: el respeto y la igualdad entre los seres humanos.

Cierto que la educación formal juega un papel importante para aprender a convivir con personas que tienen una cultura distinta a la nuestra; se trata de un proceso que, de acuerdo con Artunduaga (1997), conlleva los siguientes elementos:

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

Promover estos elementos en el aula que implica la interacción entre culturas aceptando y respetando la diferencia, pero además logrando convivir entre ellas, es una labor compleja, por lo tanto constituye un reto que vale la pena tomar pensando en que el ser humano cree mejores relaciones entre sus semejantes y que estas se vean reflejadas en la satisfacción personal del individuo y en el desarrollo de las sociedades. Coincido con Fornet (2009) en:

Que no hay que plantear la interculturalidad como algo que está fuera del contexto social, sino como la cualidad que constituye al sujeto mismo y al contexto mismo. La interculturalidad, en tanto que dimensión constitutiva de la contextualidad en la que estamos y somos, se logra o se malogra en

los procesos de subjetivización, tanto personal como colectiva, en los que nosotros nos comprometemos (Fornet, 2009, p. 11).

Se entiende a la interculturalidad no solamente como una propuesta normativa, sino como una aproximación analítica al estado de las relaciones en contextos diversos (Dietz, 2003), donde el diálogo y el conflicto están presentes. Coincido también en que es necesario implementar una interculturalidad incluyente para todos:

Aplicar una interculturalidad a todo el sistema educativo, no solamente el subsistema intercultural bilingüe, y en todos los niveles educativos, no únicamente en la educación preescolar y primaria. Se trata por tanto de transversalizar un enfoque intercultural, que visibiliza la diversidad, celebra la interacción y promueve actitudes positivas ante la heterogeneidad y todo ello más allá de cualquier materia o asignatura escolar (Schmelkes, 2004 en Dietz y Mateos, 2013, p. 140).

La educación intercultural no se enfoca solamente en los grupos étnicos, sino en todos los seres humanos que coexistimos en un territorio determinado. Se trata de valorar la diversidad de los seres humanos en una interacción y tomando en cuenta las circunstancias particulares (Abdallah-Pretceille, 2006).

En la misma línea de investigación, concibo las competencias como un conjunto de habilidades que están latentes en los seres humanos, estas se activan y

desarrollan conforme van apareciendo las necesidades que afronta el individuo inmerso en una sociedad que le exige, a lo largo de su vida, permanentemente. A su vez, estas competencias se fortalecen a partir de la adquisición de los diversos conocimientos y la manifestación de actitudes.

Por ello, afirmo que el desarrollo de competencias no se origina ni se concluye en un nivel educativo ni en una etapa de desarrollo del ser humano, como puede ser la adolescencia para la educación secundaria, sino que se activan, maduran y se recrean de acuerdo con el contexto.

En este sentido, considero que la interculturalidad y las competencias en la educación pueden confluir en la propuesta de las competencias interculturales, estas últimas hacen referencia a las:

Habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural, tanto por parte del profesorado como de los estudiantes. Están orientadas a crear un clima educativo donde las personas se sientan aceptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, así como a permitir la interacción efectiva y justa entre todos los miembros del grupo (Aguado, 2003) (Gil, et al, 2011, p. 24).

Sin embargo, defiende también la propuesta de Dietz (2009a) en la que las competencias interculturales se deben generar a partir de la reflexividad y la auto-

reflexividad, a partir de las relaciones y el contexto que le toque vivir a los estudiantes.

2.5. La escuela cotidiana y la práctica discursiva

La noción de vida cotidiana (Rockwell y Ezpeleta, 1986) es un concepto que “delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades, característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares” (p. 9). El análisis de la vida cotidiana en la escuela permite abordar la heterogeneidad del sujeto a través de sus prácticas y sus saberes, mismos que son producto de una construcción histórica con base en diferentes momentos y contextos de su vida (Rockwell y Ezpeleta, 1986, p. 13).

El concepto de vida cotidiana retoma el concepto de apropiación (Heller, 1979) “como uno de los procesos básicos que vinculan el sujeto particular a su mundo cotidiano y social, la apropiación subyace al conjunto de prácticas y saberes que observamos” (Rockwell y Ezpeleta, 1986, p. 13). A través del análisis de la escuela cotidiana, intentamos buscar la lógica de las acciones de los sujetos, cómo los profesores se apropian de la RES, cómo la expresan (decires) y cómo la practican (haceres).

De acuerdo con Foucault, el discurso se puede ver reflejado en una práctica social “permitiendo cierto tipo de relaciones que se distinguen de otro conjunto de relaciones y sucesos en el entramado social. Por eso puede distinguirse entre prácticas discursivas y no discursivas” (Foucault en Restrepo, 2004, p. 76-77).

Las prácticas discursivas están ligadas a enunciados y las no discursivas refieren a visibilidades (Restrepo, 2004). Es decir, las prácticas discursivas son aquellas que se pronuncian, que se dicen, que se hablan y las no discursivas son los actos, el comportamiento, los haceres. A través del estudio de las prácticas discursivas no se pretende estudiar “los significados ocultos de las palabras y los textos sino un cuidadoso escrutinio de los enunciados y visibilidades en sus múltiples conexiones, emergencias, rupturas, dispersiones y desapariciones” (Restrepo, 2004, p. 78).

En este sentido, se concibe a la escuela también desde la cotidianidad, como aquel “contexto del trabajo docente, producto de una construcción histórica sustentada por las acciones y los sentidos con que los sujetos le dan vida a los procesos que la constituyen” (Rockwell y Ezpeleta, 1986, p. 11). Una construcción social de la cual surgen y coexisten distintos intereses locales (Mercado, 1992). Por lo tanto, se concibe la práctica educativa como una actividad reflexiva y social realizada conscientemente, a partir de la cual los practicantes dan sentido a sus experiencias a través de aprender y compartir con otros practicantes (Carr, 1990).

La práctica educativa en la vida cotidiana constituye una categoría de análisis que se proyectó hacia el profesorado por medio de la reflexividad de su práctica. La reflexividad es un proceso que un individuo puede desarrollar de manera individual y colectiva; conlleva dos momentos, uno, es la toma de conciencia inmediata a la acción y otro, el pensar después una acción. De la Cuesta (2011) lo explica a través de la diferencia de los conceptos *reflectivity* y *reflexivity*:

En inglés, se distingue *reflectivity* de *reflexivity*. Mientras que *reflectivity* se refiere a pensar después del acontecimiento y, por lo tanto, es un proceso distanciado de la acción concreta, *reflexivity* implica una toma de conciencia más inmediata, continua, dinámica y subjetiva (De la Cuesta, 2011, p. 164).

Por lo tanto, la reflexividad es un proceso que inicia de manera inmediata a la acción y continúa a través del tiempo, enriqueciéndose con los hechos cotidianos que rodean al individuo, analiza la situación, replantea hechos, evoca a la historia y experiencias pasadas, generando una ilación con los hechos de presente. Entonces, la reflexividad continúa, ajustándose a las vivencias de los sujetos.

2.5.1. La cultura escolar en la práctica educativa.

La cultura escolar nos permite comprender cuáles son los significados que los sujetos le pueden otorgar tanto a las competencias como a la interculturalidad:

La cultura escolar resulta un aspecto importante en las reformas educativas porque las retoma y les da un significado diferente que se articula a su vida cotidiana, sus rituales, su contexto, de tal manera que los sujetos que la componen, con modos sociales y culturales característicos y específicos le dan su propia interpretación, determinados por su propia historia (Santos Guerra, 1997 en Canales y Hernández, 2007, p. 2).

La cultura escolar es un elemento importante para poder comprender las necesidades de los miembros de una escuela, así también resulta útil para el profesorado en el diseño de las estrategias de enseñanza y aprendizaje porque pueden identificar con mayor facilidad las insuficiencias de los alumnos; además a la parte directiva le enriquece para crear un proyecto de mejora que le ayude a elevar el nivel académico de la institución.

Cultura escolar [es] el conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo alcanzado por una comunidad educativa que se proyecta en las rutinas, costumbres, normas, estilo educativo, creencias,

actitudes, valores, símbolos, relaciones, discurso y metas (Martínez, 2004 en Canales y Hernández, 2007, p. 1).

El trabajo de los docentes incluye conocer el entorno sociocultural de sus alumnos, comprenderlo y utilizarlo como una guía en sus estrategias de aprendizaje, por ello el concepto cultura adquiere un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier contexto. Sin embargo, en las prácticas específicas de una educación intercultural existe una vaguedad conceptual sobre este concepto, lo que “genera un verdadero mosaico de acciones y posibilidades, en muchos casos, contradictorias con sus mismos principios [de la educación intercultural]” (Jiménez, 2009, p. 1).

Jiménez (2009) obtiene las siguientes definiciones sobre el concepto de cultura que tiene el profesorado que está inmerso en prácticas educativas interculturales:

- a) La vinculación que existe entre la cultura y la lengua, ya que la cultura se puede interpretar como la lengua que habla la comunidad, las personas que la componen.
- b) La vinculación que se da entre la cultura comunitaria y la festividad. Es decir, las manifestaciones de danza, música, gastronomía y algunos ritos que se llevan a cabo en las festividades, por ejemplo, las fiestas patronales.

De esta manera, la definición de cultura que pertenece a un profesorado está relacionada con la práctica social de las comunidades. La cultura se convierte en

un concepto factible, visible en tradiciones y costumbres de los estudiantes y profesores, es lo que Jiménez (2009) llama *Cultura como praxis socialmente ubicada*, en la cual:

La organización social y no el objeto cultural es la que aporta el significado a los procesos culturales. Es decir, el cambio conceptual de cultura señala un concepto procesal, cercano, diverso, dinámico, poroso y fronterizo, que evita la jerarquización cultural a través de la cual justificar una “verdadera cultura” sobre las demás (p. 8).

Desde este punto de vista la cultura se concibe como un acto presente que se vive en la cotidianidad y que al mismo tiempo puede ser compartido con otros grupos culturales –procesos interculturales-, en los cuales las prácticas culturales se reproducen y/o se modifican (Jiménez, 2009).

Desde esta perspectiva, existe una estrecha interrelación entre cultura e identidad, puesto que la cultura sirve para conformar la identidad de una comunidad y/o persona, ahí las prácticas culturales marcan las fronteras que diferencian a uno de otro y hacen explícito el “yo soy...” y “no soy...”. Por otro lado, la identidad constituye a la cultura “porque retoma procesos culturales rutinizados y los convierte en una explícita *identity politics*, creando y fortaleciendo nuevas prácticas culturales que consigue ‘rutinizar’ posteriormente” (Dietz en Jiménez, 2009, p. 12.).

De esta manera, al tomar la cultura como praxis socialmente ubicada y las prácticas culturales como formadoras de identidad, y esta, a su vez, constitutiva de la cultura, se abre camino a los posibles horizontes de contextos multiculturales que se pueden observar en el aula y para los fines de esta investigación entre estudiantes totonacos y mestizos, todo lo cual genera un vértice que servirá para explicar situaciones interculturales en la escuela.

2.6. Lo instituido y lo instituyente en la práctica educativa

Las acciones de los seres humanos tienen la naturaleza de ser cambiantes dado que se manifiestan en un tiempo y en un espacio en movimiento. La escuela compone un contexto vivo que se moviliza con los saberes y las acciones de aquellos que la integran, entonces la práctica educativa tiene como cualidad latente la transformación.

Las acciones se impregnan de una energía capaz de destruir los hábitos pasados y de fundar un nuevo régimen de normatividad. Lo anterior, considerando que en toda práctica cultural –y la educativa lo es- los elementos instituidos dialogan continuamente con los que surgen de la apertura de los sujetos ante el flujo interminable de los signos que suponen la vida misma (Ferreiro, 2007). Castoriadis (2013) ha propuesto que las instituciones se constituyen por imaginarios o

conceptos que emite el individuo a partir de la sociedad. Estos imaginarios, algunos se encuentran instituidos, es decir, aceptados, reglamentados, normados, legislados; mientras que otros son instituyentes, una fuerza que tiene como cualidad la transformación de las instituciones, por ello los individuos en la sociedad son una potencia creadora.

Lo instituido se establece por una institución en un momento histórico determinado, está representado en las reglas del juego, delimitando lo posible y lo prohibido. Castoriadis propone que la sociedad tiene un poder cultural capaz de conformar un nuevo orden, esta capacidad es lo instituyente.

La escuela es una institución. Cada espacio escolar posee elementos instituidos y elementos instituyentes ejercidos, en este caso por la comunidad educativa. Lo instituyente implica un estilo dialógico y una energía creadora generando un crecimiento sobre lo instituido. La competencia y la interculturalidad tal y como lo concibe la RES componen un discurso instituido y que en su proceso de implementación los sujetos son capaces de crear elementos instituyentes de acuerdo con las necesidades de su contexto y situaciones personales.

Los elementos instituyentes surgen en la práctica docente, misma que contribuye a la práctica educativa porque son los docentes quienes responden creativamente a los desafíos cotidianos que ocurren en cada grupo, transformando continuamente

los hábitos y la tradición, por ello la práctica educativa se distingue por la capacidad para articular reiteración y creación simultáneamente (Ferreiro, 2007).

Cuando el hombre se ve inmerso en un ambiente de cambio “se enfrenta continuamente a tareas nuevas, debe aprender nuevos sistemas de usos, adecuarse a nuevas costumbres. Aún más: vive al mismo tiempo entre exigencias diametralmente opuestas, por lo que debe elaborar modelos de comportamiento paralelos y alternativos” (Heller, 1977, p. 23).

Ahora que la RES enarbola, por decirlo de alguna forma, la diversificación y los procesos de cambio que se viven en la práctica educativa de la secundaria, ello invita a lo que Gimeno (1999) llama “desenmascarar prácticas” a “desentrañar el mundo de los significados de la diversidad o de la diferencia”, a descubrir las fuerzas instituyentes de la práctica educativa.

2.7. Dimensiones de análisis de los decires y los haceres para la implementación de la RES en competencias e interculturalidad

La Reforma a la Educación Secundaria (RES) se concreta en los haceres (Martín, 1998) del profesorado, en una trama compleja de acciones orientadas normativamente en la cual confluyen los hábitos, la tradición y las experiencias emergentes de la cotidianidad, es decir, en su práctica (Ferreiro, 2007).

La práctica educativa se enmarca en un contexto institucional, la define un conjunto de situaciones que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, “se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo” (García, Loredó y Carranza, 2008, pp. 3-4).

La práctica educativa se distingue de la práctica docente (García, Loredó y Carranza 2008). La primera se refiere a los factores contextuales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que la segunda está compuesta por todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que se generan en ella.

Esta distinción es meramente conceptual, porque en la realidad es un todo interrelacionado. No obstante, existe un puente que une a la práctica educativa con la práctica docente, este es el clima escolar, el cual está determinado por las prácticas y las estructuras de la escuela que conforman el currículum oculto, aquellas enseñanzas de normas y valores implícitos en los recursos didácticos, los procesos de agrupamiento, la evaluación, las normas de participación, las relaciones entre la comunidad educativa de profesores, padres y estudiantes, etc. (Schofield, 1995; Cohen y Lotan, 1997; Gil, Mata, Alonso y Azpillaga, 2011).

Por todo ello, las prácticas educativas son el mejor escenario para realizar cualquier interpretación, balance y conclusión sobre los impactos de algún programa (García y Martín, 2013), a través del análisis del andamiaje que configuran a sus estructuras.

En el ámbito de la escuela la práctica docente deriva de diferentes estructuras que tienen su propia dinámica, que generan y dan sustento a la vida escolar. De acuerdo con De Paz (2007), la práctica educativa tiene las siguientes dimensiones o estructuras: la concepción del conocimiento, la comunicación en el aula, la concepción de profesores y profesoras y estudiantes y la organización y participación (De Paz, 2007).

Rockwell (1997) identifica otras más desde la experiencia escolar que definió como dimensiones formativas que atraviesan toda la organización y las prácticas institucionales de la escuela:

1. La estructura de la experiencia escolar, que abarca la selectividad y la agrupación escolar, los tiempos escolares, las formas de participación y el efecto extraescolar de la escolarización.
2. La definición escolar del trabajo docente, donde se incluye la delimitación del trabajo del maestro, las concepciones sobre el trabajo docente y las formas de enseñanza.

3. La presentación del conocimiento escolar, que implica la organización temática, la presentación formal de los contenidos y los límites entre el conocimiento escolar y el cotidiano.
4. La definición escolar del aprendizaje, que comprende los rituales y los usos, el uso del lenguaje, el razonamiento implícito y el aprendizaje autónomo.
5. La transmisión de concepciones del mundo, como la transmisión de valores, la iniciación en las reglas del juego y las concepciones del mundo social.

Estas dimensiones se sintetizan en un marco analítico que propuso Martín (1998), los decires y los haceres, y sobre el que se trata de explicar lo que sucede en la escuela al poner en práctica un nuevo enfoque educativo llamado, enfoque por competencias. Si bien los decires son un sinónimo de discurso y los haceres de práctica, elegí utilizar el marco analítico de Martín (1998) por tener una relación semántica sencilla con la cotidianidad de las personas, y de esta manera facilitar la comprensión a los lectores que no están familiarizados con los conceptos de discurso y práctica. Más adelante, en los capítulos cinco y seis se amplía la explicación sobre la utilización de dichos términos.

El cambio educativo que está viviendo el profesorado de educación secundaria responde a diferentes esferas, todas actuando desde una lógica diferente. La primera esfera la conforman el gobierno y sus políticas educativas, tratando de

complacer a los organismos internacionales de los cuales dependen otros beneficios que otorgan al país y que no tienen que ver con lo educativo, sino con cuestiones de economía global, intereses y poder. A la segunda esfera se conectan: la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), los subsecretarios, el técnico pedagógico, las supervisiones y en una parte los directivos. Estos directivos tienen un pie en la segunda esfera y el otro en una tercera esfera que está compuesta por la dinámica interna escolar, en esta se generan las relaciones entre el profesorado, estudiantes y padres de familia, es decir, la comunidad educativa. Estas tres esferas están organizadas verticalmente.

Este estudio se centra en la tercera esfera, pero no puede ser comprendida por sí misma, sino en relación con la primera y la segunda. Después de terminar esta investigación comprendí que si bien estas esferas son independientes actúan bajo lógicas diferentes, no se van a lograr entender o llegar a una sintonía porque responden a pensamientos y principios distintos. Sin embargo, los sujetos que conforman estas esferas sí deben construir puentes que las conecten y el reto está en que a pesar de su independencia, logren armonizar sus conexiones.

La tercera esfera que está compuesta por la comunidad educativa tiene sus propias subesferas: 1) el profesorado 2) los estudiantes y 3) los padres de familia. Cada uno tiene problemáticas diferentes. El profesorado es el mediador de los estudiantes y los padres de familia. Los padres de familia componen una esfera independiente y transversal que aporta a las tres esferas.

Por ello, los maestros caen en la cuenta de que la energía se debe enfocar en generar cambios desde el aula y la escuela; de acuerdo con sus propias posibilidades, capacidades y recursos materiales disponibles, sin enfrentarse directamente contra el sistema.

Si el profesorado desea crear mejores seres humanos lo tendrán que hacer primero, con base en su propia motivación, sin esperar que las herramientas vengan desde las estructuras de arriba, ellos deberán generarlas desde abajo, de acuerdo con su contexto y las condiciones de diversidad que vivan en el aula y la escuela. Segundo, haciendo un esfuerzo extra para construir puentes que les permitan enlazarse con la esfera de la institución y con las políticas educativas gubernamentales.

Además, resulta fundamental para la dinámica de la esfera interna escolar, crear lazos solidarios académicos, porque la transformación del aprendizaje de los estudiantes y progreso de una escuela no depende totalmente de las reformas educativas, sino de estos lazos de buena convivencia, de respeto a la diferencia, de la tolerancia, del conocimiento mutuo que está relacionado con el paradigma de la interculturalidad.

Las competencias y la interculturalidad están formando nuevos conceptos que responden a las nuevas condiciones de la sociedad, al gran intercambio cultural que existe y a la apertura de fronteras que se están abriendo. Como es lo macro es

lo micro, como son las características de la sociedad serán las características de los espacios escolares.

Los capítulos de la presente investigación los construí a partir de las esferas estructurales que recién expliqué y de las dimensiones de la práctica educativa propuestas por De Paz y Rockwell. Se inició exponiendo el discurso de la RES y la interculturalidad en el ámbito de la educación secundaria en México, capítulo uno. En el capítulo cuatro se exponen los haceres o prácticas del profesorado de ciencias sociales en su praxis educativa, explicados a partir de las formas de organización institucional y escolar para implementar la RES. En el capítulo cinco se analizan los significados que el profesorado otorga a las competencias y a la interculturalidad, que también son decires. En el capítulo seis se analizan los haceres de estos decires, y, finalmente, en el capítulo siete se exponen los resultados de la correflexividad entre el profesorado y yo como sujeto que investiga.

3. Metodología de la investigación



En este capítulo describo el proceso de la investigación. Inicio exponiendo mi posicionamiento epistemológico y las bases epistemológicas de la investigación. Después expongo el contexto de las escuelas secundarias de estudio, así como una caracterización de los actores que participaron en este trabajo. Así también, ofrezco una amplia explicación sobre el método etnográfico que utilicé, y, finalmente, refiero las actividades que se aplicaron para la correflexividad en la investigación.

3.1. Posicionamiento epistemológico

Cuando comencé a trabajar como docente en la educación secundaria, tenía un mes de haber presentado mi examen profesional para obtener el título de antropóloga, mi mente estaba permeada de teorías antropológicas y así analizaba mi realidad. Entrar a trabajar a una escuela fue como llegar a una comunidad desconocida, donde me sentía ajena al ambiente, donde observaba los usos y costumbres para saber comportarme. A pesar de que mis padres son profesores y he observado su desempeño profesional tanto en el aula como en el hogar, aun así me sentí extraña en el rol de docente.

El ser docente ha significado estar en trabajo de campo desde aquél momento, tratando de comprender al “otro”, de hacer observaciones participantes, de registrar mis extrañamientos en aquel “diario de clase” que mi padre me enseñó a utilizar para dar un seguimiento a cada clase.

Trabajar como profesora de secundaria por más de nueve años me ha dado la oportunidad de comprender al profesorado y de vivir en carne propia las adversidades y retos que esta profesión implica. Esta circunstancia es significativa en el proceso de investigación que seguí, porque como miembro de un centro de trabajo de educación secundaria tuve el privilegio de tener información que difícilmente la obtendría viniendo desde fuera, principalmente en lo que concierne a las relaciones sociales entre docentes y su influencia en el trabajo. Pude comprender que lo que a simple vista observamos en las aulas es sólo una punta del iceberg del proceso educativo (Gogolin, 2002), ello benefició la comprensión de los datos, pero también se convirtió en un reto al interpretarlos porque mi cercanía también me generó dificultades para distanciarme o extrañarme de los datos. Entré en la delimitación difusa de los mundos emic y etic, en los “complejos entramados” conscientes e inconscientes, tácito o implícito de los planos emic y etic (Díaz de Rada, 2010).

Los conceptos emic y etic han sido parte de la jerga antropológica, una vez que Marvin Harris los divulgó (Díaz de Rada, 2010). Estos mundos se componen de prácticas y conceptos. “Una unidad emic es un elemento o un sistema físico o

mental que es tratado por los participantes internos de la acción como relevante para sus sistemas de comportamiento, y como la misma unidad emic a pesar de la variabilidad etic” (Pike en Díaz de Rada, 2010, p. 63). Para Pike el plano emic es “la relevancia de las clasificaciones de los nativos en relación con su sistema de comportamiento concreto” (Pike en Díaz de Rada, 2010, p. 66). En el plano emic, Díaz de Rada (2010) hace referencia al marcador diacrítico:

Un *marcador diacrítico* es cualquier rasgo de la acción nativa (un modo de vestir, un acento en el habla, un gesto, etcétera), por medio del cual los actores sociales que participan en las situaciones establecen *diferencias* en sus comportamientos que son pertinentes, en algún grado de consciencia, para la expresión concreta de sus identificaciones (Díaz de Rada, 2010, p. 68)

Los mundos emic y etic “tienen la utilidad de permitirnos distinguir con la mayor precisión posible el plano de nuestras acciones, reflexiones e interpretaciones como investigadores, del plano de las acciones, reflexiones e interpretaciones de las personas cuyo comportamiento tomamos como objeto de análisis” (Díaz de Rada, 2010, p. 75). De esta manera, en esta investigación trato de hacer la distinción entre la visión emic (profesores) y etic (etnógrafa) a través de las etapas que marca la metodología de la etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2011).

De una manera taxonómica, puedo exponer que la visión emic está desarrollada en los capítulos empíricos cuatro, cinco y seis, en los cuales se exponen los modos de concebir y de practicar por parte de los actores, mientras que la visión etic se encuentra a lo largo de toda la tesis, poniendo énfasis en los capítulos dos, siete y ocho. Sin embargo, en esta investigación es complicado hacer una distinción tajante entre las visiones etic y emic, porque ambas visiones forman parte de mi persona como profesora y etnógrafa a la vez.

Este tipo de investigaciones realizada por los miembros de las instituciones, por ejemplo docente-investigador, conlleva una serie de dilemas epistemológicos, éticos y políticos (Anderson y Herr, 2010), sin embargo llegué a la reflexión de que no puedo separar a la visión emic de la etic porque mi persona está constituida por ambas, soy profesora y antropóloga al mismo tiempo, más bien las visiones emic y etic se encuentran en una situación dialógica permanente. No obstante, aquí radica la riqueza de la investigación porque se reconceptualiza a través de la correflexividad en una forma más compleja, conduciendo a un ciclo nuevo de investigación (Anderson y Herr, 2010). La correflexividad que enseguida se expone a través de la etnografía doblemente reflexiva, es la estrategia metodológica que permite llevar a cabo este diálogo permanente entre las visiones emic y etic, mismo que se desarrolla en el capítulo siete.

3.2. Bases epistemológicas de la investigación

El procedimiento de la investigación se fundamenta en la etnografía y la etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2011), y el análisis de los datos fue guiado por la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967, en Trinidad, Carrero y Soriano, 2012). A través de la etnografía escolar, la antropología ha aportado a la educación el conocimiento de las dinámicas al interior de la escuela y del aula. La participación del etnógrafo dentro de los lugares de trabajo de los profesores ha permitido obtener datos más cercanos a la realidad, al no sacar de su contexto a los sujetos de estudio, y en donde se puede hacer visible lo invisible; registrar los datos que desde el escritorio de los hacedores de políticas educativas, son imposibles de percibir.

La etnografía es un enfoque o perspectiva con el que se aprehenden conocimientos de las realidades sociales y culturales específicas (Rockwell, 2009, p. 19). Tiene como finalidad mantener “la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su contexto particular” (Rockwell, 2009, p. 117), lo cual hace propicio que la comunidad educativa sea un espacio idóneo para este tipo de investigación, por ello el marco metodológico de este estudio lo engloba este enfoque, el cual tomamos como base para desarrollar a la etnografía doblemente reflexiva.

Rockwell (2009) expone que la forma en que se hace investigación a través de la etnografía se distingue por los siguientes criterios: 1) documentar lo no documentado de la realidad social, 2) escribir los resultados de investigación de manera descriptiva para dar los mayores detalles de la cultura en particular, sin que ello implique la ausencia de teoría, por el contrario, la teoría es necesaria para elaborar una buena descripción, 3) el etnógrafo establece una serie de interacciones posibles con los miembros del grupo a través de un tiempo prolongado en la comunidad, 4) el etnógrafo intenta comprender los significados del actuar de los informantes, su punto de vista respecto al objeto de estudio, y 5) el etnógrafo construye conocimiento articulando los datos empíricos con la elaboración teórica; a partir de lo que se observa en las realidades es posible construir conceptos que ayudan a explicar otras realidades parecidas (Rockwell, 2009, pp. 20-25).

Por su parte, la etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2011) es una metodología que nos permitió, a través de la correflexividad entre investigador y actores, construir conocimiento partiendo del trabajo etnográfico. El procedimiento consiste en analizar las perspectivas emic y etic en un sentido dialéctico con las estructuras de las instituciones. La doble reflexividad se establece cuando este conocimiento es devuelto a los actores y entonces, investigador y actores, correflexionan sobre el mismo proceso de investigación.

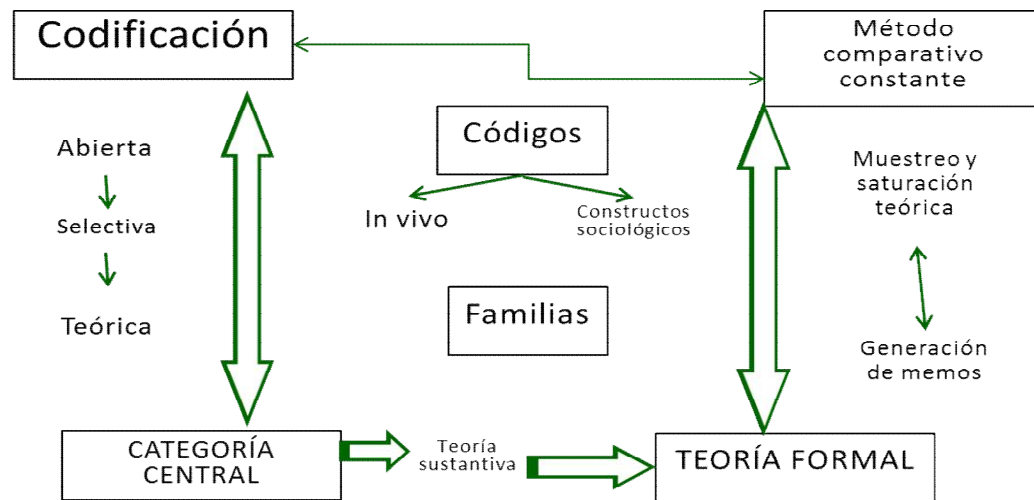
Dietz (2011) expone que la etnografía doblemente reflexiva se compone de tres dimensiones: la semántica, que analiza la visión emic por medio de las entrevistas; la pragmática, que es producto de la interacción entre investigador y actores a través de la observación participante, enfatizando en la visión etic; y la sintáctica, que constituye la retroalimentación del análisis, organizando talleres de correflexión que tienen el objetivo de devolver el análisis realizado a los actores y junto con el investigador generar nuevas “ventanas epistemológicas” (Werner y Schoepfle, 1987, en Dietz, 1999, p. 416). La figura 5 sintetiza las dimensiones expuestas.

Figura 5. Dimensiones de una metodología etnográfica reflexiva (Dietz, 2011, p. 18).

DIMENSIÓN SEMÁNTICA	DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	DIMENSIÓN SINTÁCTICA
Centrada en el actor	Centrada en la interacción	Centrada en la institución
Identidad, etnicidad	Cultura (intra-cultura / inter-cultura)	Entidad organizativa / institucional
= discurso	= praxis	= estructura social
Entrevistas etnográficas	Observaciones participantes	Talleres / foros interculturales
= emic	= etic	= emic / etic (“ventanas epistemológicas”)

Finalmente, la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967, en Trinidad et al., 2012) es una herramienta que sirvió como guía en el análisis cualitativo de registros etnográficos, a discernirlos y a hacer inteligibles los códigos que constituyeron el cuerpo de esta investigación. Se trata de una metodología de análisis cualitativo inductivo que se basa en el método comparativo constante, el muestreo teórico y la saturación conceptual de las categorías. Propone generar teoría formal a partir de la teoría substantiva que emerge de los datos de campo; en este sentido su objetivo es generar proposiciones teóricas fundamentadas en los datos empíricos (Trinidad, et al., 2012, p. 21).

Figura 6. Elementos de la teoría fundamentada (Trinidad, Carrero y Soriano, 2012, p. 23)



La teoría fundamentada se realiza a través de cuatro procesos principales:

- 1) Comparación de incidentes y su categorización

- 2) Integración de categorías y propiedades
- 3) Conceptualización teórica
- 4) Escritura de la teoría

Alrededor de estos procesos existen una serie de conceptos que los conforman y que hacen posible su aplicación (ver figura 6). En esta investigación, la teoría fundamentada fue útil para la generación de categorías de análisis. A través de la comparación constante de los datos etnográficos fue posible descartar algunos códigos y categorías, reunir otros de acuerdo con sus características y finalmente determinar las categorías que me permitirían desarrollar el capitulado de la tesis con base en los objetivos planteados.

Las categorías de análisis generadas a partir de los datos etnográficos fueron integradas con la literatura existente y teorías elaboradas por otros autores. El capítulo dos es reflejo de esta integración, por ejemplo, en algunos apartados como el 2.4 Los significados de interculturalidad y competencia para este estudio, se presenta la escritura de la teoría generada después de realizar el análisis, así como en los capítulos empíricos cuatro, cinco, seis y siete. Sin embargo, por la necesidad de concluir el programa de doctorado en los tiempos que determina una institución, la generación y creación de nuevas concepciones la dejo con ideas latentes para desarrollarlas en futuras investigaciones.

3.3. El contexto de las escuelas secundarias

Las escuelas que tomo como lugares de estudio pertenecen al nivel de secundarias técnicas, bajo la modalidad agropecuaria e industrial, dentro de la educación básica. La modalidad de la secundaria técnica se da a partir del contexto en el que se ubica la escuela, con la intención de que el estudiante pueda desempeñar un oficio dentro de su comunidad, en caso de no seguir estudiando. Los lugares de estudio fueron la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria número 48 (ESTA 48) de Coyutla y la Escuela Secundaria Técnica Industrial número 121 de Papantla (ESTI 121), ambas se ubican en la sierra del Totonacapan del norte de Veracruz (ver figura 7 y 8). La secundaria técnica agropecuaria desarrolla técnicos en agricultura, ganadería y conservación de alimentos; mientras que la secundaria técnica industrial lo hace en industria del vestido, electricidad y contabilidad.

El sentido de elegir a dos escuelas se decidió con la finalidad de ampliar la muestra y de provocar mi extrañamiento en otra escuela donde no he laborado; su origen no fue la comparación, sin embargo, en el desarrollo de la tesis fue necesario establecer puntos de diferencias y semejanzas para el análisis de los datos, lo cual genera cierto nivel de comparación.

Figura 7. Región del Totonacapan en Veracruz (Jiménez, 2004, p.34).

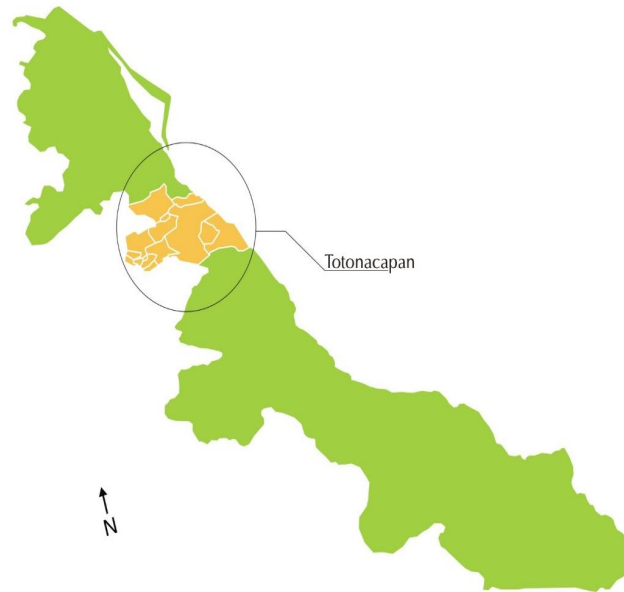
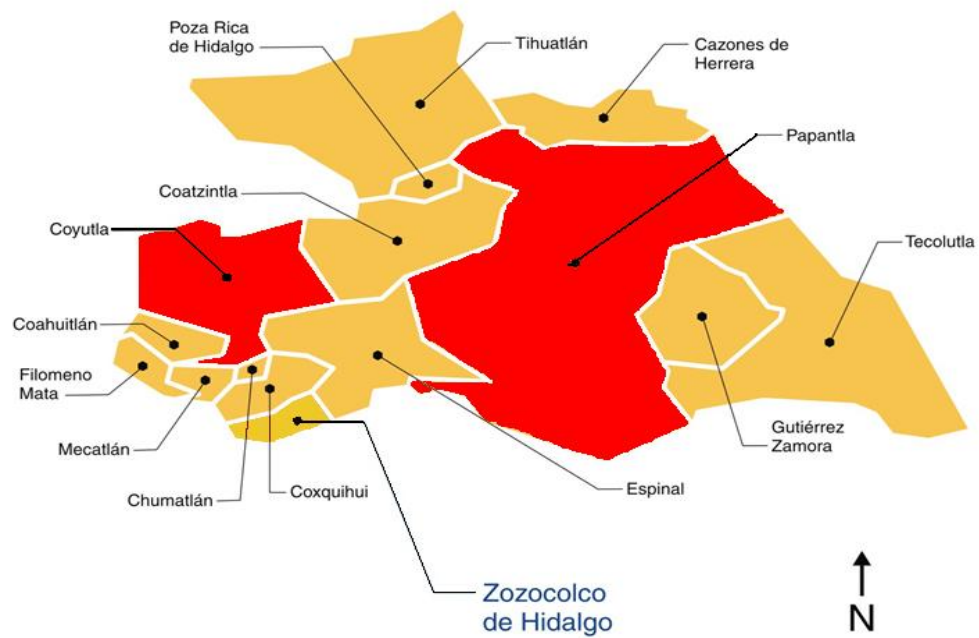


Figura 8. Localización de Coyutla y Papantla en el Totonacapan de Veracruz (Tomado de Jiménez, 2004, p. 35 y modificado).



La ESTA 48 (también mencionada en la tesis como secundaria uno) se fundó el 16 de octubre de 1976 en la cabecera municipal de Coyutla. A 35 años de su fundación, la ESTA 48 ha crecido poblacionalmente a la par de la comunidad; se inició con dos grupos de cada grado y actualmente cuenta con cinco grupos en primero y cuatro en segundo y tercero, haciendo un total de 13 grupos, en donde se ubica una matrícula de 437 estudiantes.

Esta escuela reúne a estudiantes de la propia comunidad y de localidades cercanas; ellos se distinguen por ser hablantes de la lengua *Tutunakú*. Algunos estudiantes que proceden de otras localidades residen en el albergue Telpochcalli “Coyutla”, creado en 2004 por el Gobierno del estado de Veracruz, en un espacio que la misma ESTA 48 donó para su construcción (Jiménez, 2010). La existencia de este albergue ha contribuido a que estudiantes de alto nivel académico de las localidades aledañas, que provengan de familias con escasos recursos económicos, estudien con mejores oportunidades dentro de este albergue, donde les proporcionan alimentación y hospedaje gratuitos de domingo a viernes.

En la ESTA 48 trabajan veintinueve miembros de personal, entre directivos, docentes, dos administrativos, tres prefectos, bibliotecario y dos intendentes. A lo largo de su historia, esta escuela ha sido dirigida por cuatro directivos, y el actual director la ha conducido desde 2002. Hasta 2014, han egresado 35 generaciones de estudiantes.

Por otro lado, la ESTI 121 de Papantla de Olarte (también mencionada como secundaria dos) se fundó el 19 de octubre de 1987. Actualmente cuenta con 367 estudiantes, que se distribuyen en doce grupos, cuatro en cada grado. Estos adolescentes son atendidos por 34 trabajadores, entre docentes, intendentes, administrativos y directivos. Además, esta escuela cuenta con una psicóloga, cuatro prefectos, un responsable del aula de medios y cuatro administrativos.

La ESTI 121 ha tenido poca movilidad y transformaciones durante su existencia. Ha permanecido con doce grupos y en su plantilla de personal todavía cuenta con cuatro profesores fundadores. El trabajo ha sido constante, hasta 2014 han egresando 24 generaciones de estudiantes.

Cabe mencionar que en esta investigación se proyectan más vivencias y experiencias del ámbito pedagógico y de organización escolar de la ESTA 48 debido a la familiaridad con los actores y el contexto. Evidentemente existe un mayor conocimiento de la escuela de Coyutla, ya que allí estudié la secundaria y posteriormente llegué a formar parte del personal. No obstante durante el trabajo de campo realizado en la ESTI 121 pude rescatar concepciones y prácticas del profesorado que amplían, confirman y/o contrastan las vivencias y experiencias del profesorado de la ESTA 48.

3.3.1. La caracterización de los profesores.

En este trabajo considero como actores principales a los profesores, indagando sus decires y haceres al intentar implementar los conceptos de competencia e interculturalidad en el aula. No obstante, ellos no están aislados, su trabajo está en estrecha relación con los estudiantes, los padres de familia y los directivos, lo cual me ha llevado a considerarlos en este proceso.

La competencia y la interculturalidad, como se mencionó en el capítulo uno, son visibles en los propósitos y contenidos de todas las asignaturas del currículo de secundaria, sin embargo, para la elección de los informantes consideré sólo a los profesores de las asignaturas de ciencias sociales, que incluyen la Formación Cívica y Ética, la Historia y la Geografía de México y del mundo, por dos razones: en primer lugar porque considero que los contenidos temáticos de estas asignaturas tienen más elementos para desarrollar el aspecto intercultural de las competencias, las relaciones sociales, la noción de ciudadano y su relación con el entorno geográfico; y segundo porque al desempeñarme como docente de dichas asignaturas, conozco sus programas de estudio y su práctica en el aula.

Tanto en la ESTA 48 como en la ESTI 121 se encuentran tres profesores del área de ciencias sociales. Daré una caracterización de cada profesor, con base en el trabajo de campo realizado durante 2012.

Profesor de Formación Cívica y Ética en la ESTA 48. Imparte esta asignatura a 11 grupos de la escuela, sin embargo inició su labor en el sector educativo como velador, después como intendente y, tras estudiar una licenciatura en ciencias sociales tuvo la oportunidad de colocarse como profesor. Hoy cuenta con 39 horas frente a grupo. El profesor *Xuwa* (como lo nombran sus estudiantes) estuvo involucrado en la fundación de la ESTA 48, por lo que tiene una plena identificación con la escuela, ya que conoce su historia y a las personas que han trabajado por esta. Es originario de Coyutla y hablante de la lengua *Tutunakú*, lo cual le brinda facilidad para lograr una identificación con los estudiantes que hablan esta lengua. El hablar la lengua indígena de la región le ha beneficiado para la comprensión de los estudiantes y los padres de familia, al tener una comunicación más íntima. Tanto los estudiantes como los padres de familia le tienen confianza para expresar cualquier duda, sea del contenido de su asignatura o de tipo personal. Tiene 58 años de edad, 25 años los ha vivido en la ESTA 48, 15 como intendente y 10 como profesor. Es casado y tiene cuatro hijos, de los cuales la menor tiene 30 años.

Profesora de Historia y Geografía en la ESTA 48. Es originaria de Huejutla, Hidalgo, sin embargo, sus recuerdos de infancia han sido del estado de Veracruz, en especial de Coyutla, ya que desde los ocho años de edad ha residido en este lugar. Su padre es profesor jubilado, fue director de la ESTA 48 de 1984 al 2002 y él fue su inspiración para cultivar el amor por la docencia. Es licenciada en historia

y cuenta con una maestría en Ciencias Sociales, inició su experiencia como profesora en 1996 en el sistema del Colegio de Bachilleres del estado de Veracruz (COBAEV), donde aprendió las herramientas pedagógicas para su labor docente, incluso desde el enfoque educativo de competencias. En la ESTA 48 comenzó a trabajar en 2001, impartiendo la asignatura de Formación Cívica y Ética; y posteriormente enseña las asignaturas de Geografía de México y del Mundo (a cuatro grupos), Historia 1 –universal- (a un grupo) e Historia 2 –de México- (a cuatro grupos), laborando 40 horas frente a grupo. Cuenta con 36 años, de los cuales 11 los ha pasado como profesora en la ESTA 48. Es casada y tiene una hija de dos años.

Profesora de Formación Cívica y Ética y prefecta de la ESTA 48. Poza Rica de Hidalgo es su ciudad natal, ahí vivió durante su infancia, adolescencia y juventud hasta que tuvo que migrar por motivos laborales, cuando le asignan su plaza de prefectura en la ESTA 48 en 2007. Además de estudiar pedagogía, realizó una maestría en tecnología educativa. Ella desempeña actividades de prefectura conjuntamente con la labor de enseñar Formación Cívica y Ética 1 (a dos grupos), Historia 1 (a tres grupos) y Geografía de México y del Mundo (a un grupo), ocupando 40 horas a la semana en estas actividades. Es casada y hace cinco meses tuvo a su primera hija. Desde hace cinco años ha vivido en Coyutla, con la ventaja de estar a dos horas de viaje de Poza Rica y frecuentar a sus familiares. Ella tiene 29 años de edad. El reciente cambio de impartir las asignaturas de Historia y

Geografía se ha convertido en un reto, que día a día trata de solucionar para satisfacer las necesidades de sus estudiantes.

Profesora de Formación Cívica y Ética de la ESTI 121. Normalista en el área de ciencias sociales, la profesora tiene 22 años de servicio a la educación en la ESTI 121. Comenzó a trabajar en ésta cuando tenía 30 años, primero con la plaza de intendente, comisionada en biblioteca. Posterior a la culminación de su licenciatura, en 2002, cambia su labor a docente, enseñando las asignaturas de Formación Cívica y Ética (a seis grupos) e Historia 2 (a un grupo), haciendo un total de 30 horas frente a grupo. Ella es originaria de Coyutla, pero desde 1987, junto con su familia, que la conforman sus dos hijos y esposo, cambiaron su residencia a Papantla. Ha seguido de cerca a la ESTI 121 desde su creación, ya que su esposo fue el primer director. Él le inculcó el compromiso con la institución y su profesión docente, sin embargo expresó que también su vocación por la docencia la motiva a estar en búsqueda de un posgrado, que se ajuste a sus necesidades personales, que la profesionalice en el enfoque educativo por competencias para obtener mejores resultados con sus estudiantes.

Profesor de Historia en la ESTI 121. Expresó que de no haber sido maestro, hubiera sido futbolista, ya que desde niño ha sido un apasionado de este deporte, destacándose y obteniendo varios trofeos por su habilidad en el fútbol. A los 7 años representó a Veracruz en juegos nacionales, y desde ahí le apodaron “Pelé”. Sin embargo, su padre lo impulsó a estudiar una profesión y eligió la docencia,

estudiando la Escuela Normal con especialidad en ciencias sociales. Es originario de Papantla de Olarte y se considera afortunado por haber obtenido su plaza en “su tierra”. En 1989 ingresa a la ESTI 121 con siete horas de Historia, que al paso del tiempo se convirtieron en 28 horas entre Historia 1 e Historia 2. Además de ser profesor, es comerciante de productos lácteos (queso y yogurt) porque las necesidades de su familia han crecido y su ingreso de profesor no es suficiente para cubrirlas. Es separado, con tres hijos. Tiene 46 años de edad, 23 de los cuales los ha dedicado a la ESTI 121.

Profesor de Geografía en la ESTI 121. Formado en una Escuela Normal para profesores de educación primaria, trabajó nueve años en el sistema de primarias federalizadas, pasando por distintas localidades: La Candelaria, en Jesús Carranza, rumbo a Acayucan, el Cabellal y Hueytepec, en el municipio de Tecolutla y Gutiérrez Zamora. Hacia 1991 recibe la oportunidad de incursionar en el subsistema de secundarias técnicas con siete horas de Civismo (actualmente Formación Cívica y Ética) en la ciudad de Papantla, razón por la cual decide estudiar la licenciatura en ciencias sociales. Hoy cuenta con 28 horas frente a grupo enseñando las asignaturas de Geografía de México y del Mundo (a cuatro grupos) y Formación Cívica y Ética 2 (a dos grupos). Es originario del municipio de Gutiérrez Zamora, que se ubica a 20 minutos de la ciudad de Papantla. Sus habilidades de gestor lo han llevado a involucrarse en actividades políticas en Gutiérrez Zamora, teniendo la aspiración de llegar a ocupar un cargo dentro del

ayuntamiento de este municipio. También tiene el deseo de ser director en este sistema educativo. Actualmente se ha ganado el mérito de avanzar al nivel “B” de carrera magisterial. Otra actividad que desarrolla es la agricultura, cultivando naranja y mandarina. El motivo de superarse en los trabajos que realiza son sus cuatro hijas, para quienes desea un futuro sobresaliente.

3.3.2. La caracterización de los estudiantes.

Los estudiantes de ambas secundarias, son de orígenes diversos, registrándose la presencia de migración dentro del interior de la República Mexicana y migración dentro de la región del Totonacapan (ver anexos 2 y 3). Destacan estudiantes cuyas familias presentan problemas como alcoholismo, divorcios y violencia, y en algunos casos son huérfanos, o los padres han delegado su responsabilidad con los abuelos.

Se presentan actos violentos entre compañeros y conductas antisociales que afectan al grupo académico en el que se encuentran. De igual manera, existe diversidad religiosa; se autoadscriben como católicos, cristianos, pentecostales, mormones, adventistas, testigos de Jehová, devotos de la Santa Muerte. Otros se consideraron ateos (ver anexo 4).

Las estudiantes proceden de familias descendientes del grupo étnico totonaco y algunos hablan esta lengua indígena. En la ESTA 48 el 63% de los estudiantes habla o entiende la lengua *Tutunakú*, mientras que en la ESTI 121 son el 13 % de la matrícula (ver anexo 5).

Los conocimientos que poseen los estudiantes sobre TIC son básicos. La mayoría sabe manejar algunos programas para la computadora y navegar en internet y ponen en práctica estos conocimientos rentando el equipo, ya que en sus hogares no cuentan con ello y las computadoras que están en la escuela se encuentran averiadas (ver anexo 5).

En ambas escuelas, los profesores expresaron que han detectado casos de estudiantes que no llevan dinero para consumir alimentos durante el horario escolar; y que ni los padres o tutores de esos estudiantes les llevan comida a la hora de receso. Ante esta problemática, la dirección, a través del servicio de la cooperativa escolar, ha gestionado que se les brinde el alimento, y en ciertos casos algún profesor ha proporcionado apoyo económico o gestionado la ayuda por parte del Desarrollo Integral de la Familia (DIF) municipal.

La migración es un elemento que contribuye a la existencia de espacios interculturales. Cuando una persona migra, lo hacen también sus conocimientos, sus saberes, sus hábitos y sus costumbres (Mateos, 2011). En este sentido, considero que cuando un profesor conoce de dónde vienen sus estudiantes, es decir

cuál es su origen, puede comprender por qué piensa de la manera en que lo hace y la manera en que se relaciona con sus demás compañeros. Por ello es importante analizar las trayectorias de migración que ha tenido el estudiante y sus familias (abuelos, padres, hermanos), puesto que son su entorno de aprendizaje inmediato. En los lugares de estudios identifiqué cuatro tipos de migración entre los estudiantes y sus familias:

1. Migración interna. Aquella que se da al interior de la República Mexicana.
2. Migración externa. Cuando la persona haya salido fuera del país.
3. Migración regional. Cuando la persona ha residido únicamente en municipios pertenecientes a la región totonaca y lugares que se identifican con esta región, como lo es la ciudad de Poza Rica.
4. Migración municipal. Aquella que se produce entre las localidades y congregaciones del municipio.

El proceso de migración de los estudiantes en las tres generaciones se manifestó de la siguiente manera: los abuelos han migrado principalmente hacia estados y municipios del interior del país, de la zona centro y sur del mismo. Los padres de familia han migrado al interior del país y hacia Estados Unidos de América. Así también presentan migración regional y municipal. Los hermanos de los estudiantes migran con mayor frecuencia al interior de la República Mexicana a

zonas del centro y sur del país y un menor porcentaje migran hacia Estados Unidos.

En lo que concierne a los estudiantes, han tenido una migración interna y de forma regional. La mayoría de ellos procede de espacios urbanos y por cuestiones de la crisis económica y la inseguridad social en México, sus padres han decidido regresar a sus lugares de origen.

El aspecto de las familias disfuncionales influye, sobre todo, en la conducta de los estudiantes, por ejemplo, se refleja en la apatía por el aprendizaje, falta del planteamiento de un proyecto de vida, indisciplina escolar y baja autoestima. Cuando los profesores conocen la frecuencia de casos de estudiantes de un grupo que presenta estas características, pueden establecer estrategias didácticas que den solución a estos problemas y así obtener de ellos un mayor rendimiento escolar. En ambas escuelas, la existencia de familias disfuncionales va en aumento, por lo que es considerado un problema generalizado y se ha convertido en una preocupación del profesorado, no obstante manifiestan que carecen de tiempo para poder combatirlo.

Entonces, conocer al estudiante va más allá de lo que observamos en el aula. El profesorado reflexionó que al tener un conocimiento profundo acerca de sus estudiantes, es posible encontrar las estrategias adecuadas que favorezcan el aprendizaje de estudiantes, desarrollar las habilidades o competencias que

respondan a los objetivos de la asignatura y colaborar para que se reconozcan, valoren su cultura y puedan convivir con otras.

3.3.3. La caracterización de otros miembros de la comunidad educativa.

En la educación básica, los padres de familia son elementos de apoyo en la labor de los profesores, en especial cuando se presentan dificultades de aprendizaje en el estudiante, es por ello que también los considero sujetos educativos. Además, los estudiantes legalmente son considerados menores de edad que requieren la autorización de un adulto (tutor), en el caso de necesitar un apoyo específico por parte de la institución; al mismo tiempo, la mayoría de los estudiantes son dependientes económicos de sus tutores.

Entre las actividades económicas en las que se desempeñan los padres de familia de la ESTA 48 destacan la agricultura, la ganadería y el comercio. Algunas madres que son solteras se desempeñan como trabajadoras domésticas; otros cuantos como profesores (principalmente de educación indígena) y albañiles. Mientras tanto, en la ESTI 121 destacan profesionistas con sus negocios propios, profesores, empleados de comercios, albañiles y comerciantes.

Por otra parte, los directivos que también han sido profesores, juegan un papel importante en relación con los profesores frente a grupo. La institución agrupa

como directivos a los coordinadores académicos, los subdirectores y los directores. Dentro de la estructura organizacional de la escuela, los coordinadores académicos son los superiores inmediatos de los profesores y llevan el registro de las actividades didácticas planeadas de los mismos; tienen la función de orientar y supervisar las acciones educativas de los profesores, con el objetivo de hacer cumplir los propósitos de cada una de las asignaturas encaminadas a lograr el perfil de egreso de la educación básica.

En la ESTA 48, el coordinador académico tiene el perfil de licenciado en matemáticas (no hay un perfil específico para este cargo), aún tiene 20 horas frente a grupo y 20 horas comisionadas en esta actividad. Cuenta con una antigüedad de 28 años de servicio a la educación, 26 de los cuales los ha trabajado en esta escuela.

En la ESTI 121, el profesor que se encarga de esta función tiene 42 horas comisionadas totalmente a las actividades mencionadas. De igual manera, tiene 28 años al servicio educativo y fue profesor fundador de esta secundaria. Tiene el perfil de licenciado en matemáticas y una maestría en desarrollo educativo.

Los subdirectores y directores son los responsables de las escuelas donde laboran los profesores; de ellos dependen todas las actividades que se realizan en la escuela, dan o no la autorización de proyectos alternativos que lleguen a plantear

los profesores, y su criterio tiene un valor importante en la evaluación del desempeño de los profesores ante programas como carrera magisterial.

En la ESTA 48 el director ha desempeñado este cargo desde 2002, cuenta con 40 años de servicio y perteneció a la primera plantilla de personal de la escuela, primero cumpliendo la función de intendente y, después de estudiar la licenciatura de ciencias sociales, fue profesor de las asignaturas de ciencias sociales. Es originario de Entabladero, Espinal, pero lleva viviendo 35 años en Coyutla.

El subdirector de la ESTA 48 llegó en el mes de marzo de 2012, luego de que no se tuvo esta figura durante ocho meses. Este profesor está por cumplir 30 años de servicio. Es originario de la ciudad de Poza Rica, donde reside.

Por otro lado, el director de la ESTI 121 tiene pocos meses de haberse incorporado a esta escuela, él reside en la ciudad de Gutiérrez Zamora y está por cumplir 40 años de servicio. De acuerdo con los comentarios de algunos profesores que laboran en esta escuela, este director ha llegado con una postura exigente hacia el personal para hacer cumplir los deberes de cada uno, lo que ha provocado incomodidad en algunos miembros del personal debido a que el director anterior tenía una postura comprensiva hacia el personal.

La subdirectora de la ESTI 121 es licenciada en derecho y originaria de Papantla. En los primeros años de servicio educativo fungió como abogada en el departamento jurídico de la sección 32 del Sindicato Nacional de Trabajadores de

la Educación (SNTE) en la zona de Papantla y Gutiérrez Zamora. Posteriormente, al fundarse la ESTI 121, la ubicaron aquí como prefecta y después como trabajadora social. Luego, solicitó un cambio a la supervisión escolar como apoyo técnico, el cual le fue otorgado. En 2002 la comisionaron como subdirectora de la secundaria técnica de Potrero del Llano (entre las ciudades de Tuxpan y Cerro Azul), donde permaneció cuatro años. Posteriormente la cambiaron a la Secundaria Técnica Industrial número 117 de Poza Rica; recién llegada a esta escuela, ascendieron al director como jefe de enseñanza y ella tuvo que cumplir, por varios meses, la función de director y subdirector. Fue hasta 2010 que regresa nuevamente a la ESTI 121 como subdirectora. Cuenta con 27 años de servicio.

3.4. Recorrido etnográfico

3.4.1. Entrada al campo.

La entrada al trabajo de campo fue distinta en cada escuela. En la secundaria de Coyutla -donde me he desempeñado como profesora- tuvo dos etapas: primero mientras ejercía como docente trabajando con los estudiantes. En este caso las acciones como etnógrafa pasaron a ser parte de mis actividades docentes, no les era extraña mi presencia en los diferentes salones, ni tampoco mis conversaciones

con los demás profesores, podría considerar que pasé inadvertida en el lugar de estudio como investigadora, ya que estuve inserta en la dinámica de la vida escolar. Segundo, una vez que obtuve mi liberación de actividades frente a grupo, para la dedicación exclusiva a los estudios doctorales, estuve ausente seis meses y entonces regresé a la escuela, pero ahora para continuar con el trabajo de campo planeado. En este tiempo solicité un permiso oficial por parte del director de la escuela, quien a su vez convocó a los tres profesores del área de ciencias sociales y al coordinador académico y, de esta manera, solicitar su anuencia para las actividades que diseñé en el trabajo de campo. Me sentí extraña al seguir este protocolo de solicitud de permiso en una escuela donde conocía a todo el personal y a todo su territorio; sin embargo, fue parte de los requisitos del director.

La entrada a la secundaria de Papantla siguió los mismos pasos protocolarios, a diferencia que en esta todo fue nuevo para mí desde la primera visita (febrero de 2011) para diagnosticar la disposición de participación de los docentes del área de ciencias sociales, la cual fue favorable, hasta la presentación oficial con el director, que realicé en el mes de octubre de 2011. Los profesores y todo el personal de esta escuela fueron gentiles durante las diferentes estancias que realicé, su disposición a colaborar fue importante para que diera continuidad al trabajo de campo.

3.4.2. El diagnóstico.

Los primeros datos que creí necesarios obtener fueron las características generales de los estudiantes con los que trabaja el profesorado, para tener la evidencia de la diversidad y la desigualdad que existe entre los estudiantes, que van desde rasgos culturales como hablar una lengua indígena, conocer el lugar de donde provienen, la composición de su familia; hasta saber si cuentan con una computadora e internet para hacer las actividades extra clases que el profesorado les encarga, por un lado; y por otro, me interesaba saber si los estudiantes tenían alguna noción sobre el nuevo enfoque educativo por competencias con el que los profesores intentan trabajar.

Este diagnóstico lo obtuve a través de dos instrumentos: encuestas y genealogías. La encuesta (ver anexo 1) tuvo el objetivo de identificar la cantidad de hombres y mujeres que hay en las escuelas, la edad en la que oscilan los estudiantes de secundaria, el lugar de procedencia, sus conocimientos acerca de las TIC, su acceso a computadoras e internet en el hogar, cuántos hablan o entienden la lengua *Tutunakú* o alguna lengua extranjera, cuál es la religión a la que se adscriben y si conocen el enfoque educativo por competencias con el que sus profesores están trabajando.

La encuesta fue aplicada en las dos secundarias, a todos los estudiantes que estuvieron presentes el día de la aplicación. En la ESTA 48 encuesté a 372 estudiantes y la ESTI 121 encuesté a 352 estudiantes.

La encuesta fue un instrumento que apliqué aula por aula, entregando a cada estudiante una hoja que contenía las preguntas mencionadas y explicando el procedimiento para responder. El tiempo que los estudiantes se llevaron para responder la encuesta fue de un máximo de 15 minutos.

Por su parte, las representaciones genealógicas tuvieron un potencial para tratar las características las de familias. En este caso quería descubrir la diversidad de familias en las que han crecido los estudiantes y la posibilidad de comprender sus conductas para brindar un apoyo en el aprendizaje. Para su elaboración consideré tres generaciones: el estudiante, sus padres y sus abuelos; y agregué características para identificar la migración propia y de sus familiares, el divorcio o muerte de sus padres y la lengua *Tutunakú*. Este ejercicio lo realicé con mis estudiantes de primer grado de Geografía de México y del Mundo (2 grupos) y segundo grado de Historia 1 –universal- (cuatro grupos) de ESTA 48.

3.4.3. Observación participante.

El objeto de esta investigación son los decires y los haceres de los profesores al interpretar e intentar implementar los conceptos de competencia e interculturalidad de acuerdo con la RES. Para ello, requería observar las prácticas de los profesores e identificar los elementos que componen a sus estrategias de enseñanza, así como recuperar su pensar en torno a estos conceptos y por qué los aplican de tal o cual manera.

Por esa razón realicé las observaciones participantes, las cuales giraron en torno a cinco vertientes: 1) en el aula con los seis profesores, 2) en los cursos, asambleas o eventos entre profesores, 3) en los recesos, 4) en los actos cívicos, y 5) en las actividades sociales-culturales.

- 1) En el aula con los seis profesores (ver anexo 6.1). La observación de estas clases tuvo la finalidad de analizar las percepciones y prácticas educativas de los profesores para implementar los conceptos de competencia e interculturalidad en el contexto de la RES, es decir, observar los haceres (Martín, 1998) que se manifiestan al interior de los salones.

El modo de observar las clases fue sentarme al fondo del aula para que los estudiantes no me vieran con frecuencia, tomando nota en mi guía de observación. Al principio mi presencia les provocó extrañeza, los estudiantes estaban callados, poniendo atención al profesor, atendiendo las

indicaciones, participando con frecuencia y haciendo las actividades de manera rápida. Esta actitud cambió pronto, a la segunda observación de clase ya escuchaba bullicio, platicaban, reían, bromeaban y algunos no ponían atención al profesor ni terminaban sus actividades.

En varias ocasiones me dejaron al frente del grupo, cuando el profesor tenía que salir del aula, hasta llegué a vigilar a un grupo cuando respondían a un examen.

La guía de observación la fui modificando de acuerdo con las necesidades de la propia observación, quedando integrada por tres ejes: A) *Datos de identificación*, donde registré el nombre de la escuela, la fecha de la observación, la hora de comienzo y término de la observación, duración de la observación y el lugar de observación. B) *Contextualización de la observación*, donde identifiqué la asignatura impartida, el grado, el grupo, el profesor, los contenidos, la metodología del profesor, el equipamiento del aula, las personas que participan en la clase y la lengua usada en clase. C) *Descripción de la clase*, donde identifiqué el tema a tratar, formas de impartir los contenidos, el tipo de relación entre profesor y estudiante, la relación entre estudiantes, la manera en que participan los estudiantes, la dinámica de la clase frente a la actividad que propuso el profesor, los materiales usados por el profesor y por los estudiantes, las tareas extra-áulicas, la manera en que se reflexiona sobre procesos identitarios propios

y ajenos relacionados, cómo lo relacionan con el contenido de la asignatura, qué procesos de reconocimiento y/o revalorización de la cultura propia se dan en el aula, qué procesos de apropiación de culturas ajenas y/o de traducción entre culturas se dan en el salón de clases, qué procesos de uso, reconocimiento y/o revalorización de la lengua propia y ajena se da en el salón y qué actores locales, exógenos o externos son reconocidos, integrados, y/o aprovechados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Realicé un total de 52 observaciones en las clases de los seis profesores.

2) En los cursos y asambleas entre profesores (ver anexo 6.2). Estas observaciones contribuyeron a analizar la forma en que la institución sienta las bases para capacitar a sus profesores bajo el enfoque educativo de competencias, cómo aprehenden los discursos oficiales y cómo se relacionan entre ellos. Realicé observaciones en:

- 10 sesiones de cursos de capacitación: las competencias docentes del siglo XXI (seis sesiones en la ESTA 48), trayecto formativo del colectivo docente (una sesión en la ESTA 48), plan de mejora (una sesión en la ESTI 121), Plan Estratégico de Transformación Escolar – PETE- (dos sesiones en la ESTI 121).
- 18 asambleas académicas y oficiales en la ESTA 48: allí se discutieron las incidencias que se dan al interior de la escuela, comentarios sobre las reuniones con los padres de familia o problemas específicos de

estudiantes; así mismo, se organizaron para la aplicación de distintos programas institucionales de acompañamiento a la curricula convocatorias de concursos o demostraciones artísticas-culturales, expedidos por la SEV y SEP.

En un principio los registros de estas observaciones fueron libres, al estilo narrativo fui tomando nota de todo lo que observaba, posteriormente utilicé una guía que se conformó por los siguientes ejes: A) *Datos de identificación*, los mismos que se mencionaron en la guía anterior. B) *Contextualización de la observación*, donde registré el tipo de curso u orden del día de la asamblea entre profesores, los contenidos y metodologías que siguió el capacitador o responsable del evento, equipamiento del espacio del aula, descripción de personas presentes y lengua usada. C) *Descripción de la observación*, donde identifiqué el tema del curso u asamblea, propósitos de los mismos, forma de impartir o dirigir el curso, relación entre el capacitador y profesores, relación entre profesores, forma de participación de los profesores, dinámica frente a una actividad, materiales utilizados y tareas extra-áulicas.

- 3) En los recesos. Fue enriquecedor observar los estilos de convivencia entre estudiantes en un espacio y tiempo donde son “libres” y donde las madres de familia llevan alimentos a sus hijos. Observar estos espacios y las interacciones que se originan allí me ayudó a caracterizar los contextos

multiculturales de las escuelas, que derivan del objetivo general de la investigación: analizar la implementación de la RES a través de los decires y los haceres del profesorado en torno a las competencias y a la interculturalidad en dos secundarias del Totonacapan.

Este registro lo realicé sin una guía de observación, fue a través de la narración escrita en mi diario de campo sobre los hechos que observaba, los temas de las pláticas entre adolescentes, la relación entre madres e hijos, las necesidades personales de los adolescentes y que se manifiestan en sus interacciones, la capacidad adquisitiva de los adolescentes y los tipos de agrupaciones que emanan de la convivencia diaria. Registré nueve recesos de jornada diaria, siete en la ESTI 121 y dos en la ESTA 48.

- 4) En los actos cívicos. Observé estos eventos porque los directivos ofrecen indicaciones generales de la semana, tanto para los estudiantes como para los profesores; brindan mensajes para que los estudiantes reflexionen respecto a su conducta y mejoren su comportamiento; allí expresaron ideas en torno al respeto por la cultura totonaca y la convivencia. Este tipo de observaciones las realicé sin una guía de observación. Fueron seis actos cívicos y tres desfiles conmemorativos a fechas nacionales en la ESTA 48 (16 de septiembre por la independencia de México, 20 de noviembre por la Revolución Mexicana y 5 de mayo por la Batalla de Puebla). En los actos cívicos observé de forma pasiva en un lugar de la plaza y en los desfiles

llevando la responsabilidad de cuidar a un contingente de alumnos que me asignaban como parte del personal de la ESTA 48.

- 5) En actividades sociales-culturales (ver anexo 6.3). Los tipos de actividades sociales y culturales que registré fueron: Todos Santos o Día de Muertos, Posadas, día de Reyes, día de la Candelaria, día del Amor y la Amistad, día del Estudiante, aniversarios de fundación y clausura de fin de cursos. La mayoría de estas observaciones las realicé cuando estuve frente a grupo en la ESTA 48 y las fui registrando en mi diario de clase, otras pocas las realicé en la ESTI 121, donde ya contaba con una guía de observación para este tipo de eventos.

La guía para esta observación se conformó de la siguiente manera: A) *Datos de identificación*. B) *Descripción de la observación*: motivo de la actividad, formar de organizar y desarrollar la actividad, relación entre profesor y estudiante, relación entre estudiantes, participación de estudiantes, materiales utilizados, cómo se reflexiona en la actividad acerca de las características de los procesos identitarios propios o ajenos, cómo se articula esa reflexión con los contenidos temáticos de la asignatura, qué procesos de reconocimiento y/o revalorización de la cultura propia se dan en la actividad, qué procesos de apropiación de culturas ajenas y/o traducción entre culturas se dan en la actividad, qué procesos de uso, reconocimiento y/o revalorización de la lengua propia y ajena se da en la

actividad y qué actores locales, exógenos o externos son reconocidos/integrados/aprovechados en la actividad.

3.4.4. Entrevistas.

Las entrevistas etnográficas fueron un recurso para recuperar la perspectiva emic del objeto de estudio, constituyeron herramientas para recuperar las percepciones y los decires (Martín, 1998). En la presente investigación entrevisté a profesores, estudiantes, padres de familia, una psicóloga y a los directivos, bajo el siguiente procedimiento:

- a) Profesores (ver anexo 7.1): fueron seis profesores del área de ciencias sociales. La riqueza de las entrevistas no radica en el número de informantes, sino en los diferentes temas y momentos donde se realizaron. Esto es, apliqué varias entrevistas a cada uno de los seis profesores.

La experiencia de este procedimiento fue que a más momentos de conversación, mayor la profundidad de reflexión y densidad de los datos. Concertar la entrevista con cada profesor varió, porque dependía de las actividades académicas o personales que ellos tenían. Algunas entrevistas las apliqué en casa de los profesores y otras en la escuela, cuando alguno tenía un módulo libre o después de su jornada laboral. De esta manera, los

encuentros que tuve con cada profesor variaron, con algunos tuve hasta seis encuentros y con otros sólo tres, de acuerdo con su tiempo y disposición.

Las guías que utilicé para las entrevistas fueron previas al trabajo de campo y las fui modificando conforme con el *rappport* entre los informantes y yo, así como con su reacción a las preguntas. Algunas entrevistas fueron videograbadas con la finalidad de guardar los mensajes y expresiones de los actores y, en un momento dado, volver a ellos para su análisis. Los temas que abordé son:

- Trayectoria biográfica, abordando aspectos de su vida, la trayectoria como profesor, por qué llegó a ser profesor, experiencias de su primer trabajo como docente y el actual, otros trabajos que desempeña y sus planes a futuro.
- La reforma educativa y el enfoque por competencias, donde registré sus percepciones sobre su experiencia docente a partir de la RES, cuáles son los aspectos que le favorecen, cuáles son una desventaja, qué entienden por el concepto de competencia, qué entienden por el enfoque educativo de competencia, las ventajas y desventajas de este enfoque, cuáles son las competencias que deben desarrollar en sus estudiantes, cuáles son las competencias que debe desarrollar un profesor.

- La reforma educativa y en enfoque intercultural, donde recolecté sus percepciones sobre cómo define el concepto de cultura, el de interculturalidad, dónde aprendió el término interculturalidad, cómo se relaciona la interculturalidad con su asignatura, cuál es la diferencia entre la educación indígena y la educación intercultural, cuál es la diferencia entre cultura y lengua, cómo define los ambientes interculturales, cómo promueve ambientes interculturales, cómo define el concepto de competencias interculturales, cuáles son las competencias que necesita desarrollar un profesor que trabaja en esta escuela.
- Prácticas educativas, aquí platicamos acerca de los decires (Martín, 1998), de lo que el profesorado hace en sus clases, cómo guía el trabajo en el aula, cuáles son los elementos que toma en cuenta al momento de preparar su clase, cuáles son los materiales que usa en sus clases, cuáles son los métodos para enseñar, cómo involucra a los estudiantes para que se interesen en su asignatura, cuáles son las dificultades a las que se enfrenta en clases, cómo supera las dificultades.
- Diversidad e interculturalidad en la práctica educativa, que fue un momento para identificar el nivel de reconocimiento que tiene de sus estudiantes, preguntando cuál es la composición de sus grupos de estudiantes en cuanto a clase social, cultura, religión, lengua, etnicidad,

género, edad y orientación sexual; cómo se llevan entre los estudiantes, qué aspectos de diversidad trata en sus clases, hasta qué punto esta diversidad crea conflictos o choques dentro o fuera del grupo, experiencias problemáticas, experiencias de discriminación que haya presenciado.

- El profesor y la participación social, en este espacio indagué en la relación que el profesor tiene con la comunidad y los padres de familia, preguntado cuáles son las actividades que realiza en el aula con la comunidad, cómo contribuye lo que ve en la clase con la comunidad, cómo integra a los padres de familia en su práctica educativa, cómo colaboran los padres de familia, qué ventajas y desventajas tienen los medios de comunicación para sus clases.

Al hacer las observaciones en el aula pude contrastar los decires con los haceres (Martín, 1998) y a partir de ahí generar otras guías de entrevista que se fueron enfocando a las características particulares de los docentes, donde los temas giraron en torno a:

- Las reformas educativas (2006, 2011) y sus efectos en contextos multiculturales.
- Estrategias que utiliza para reconocer a sus estudiantes.
- Relación entre el desarrollo de competencias y el reconocimiento de los estudiantes (tanto del profesor como del propio estudiante).

- Relación entre el desarrollo de competencias y el conocimiento de la comunidad.
- Contribución de las asignaturas de las ciencias sociales (formación cívica y ética, historia y geografía de México y del mundo) al logro del perfil de egreso de la educación básica en relación a las competencias y la interculturalidad.
- Enseñanza de valores que promuevan la interculturalidad.
- Competencias que falta desarrollar en sus estudiantes y las acciones que hay que emprender.
- Experiencias exitosas para desarrollar las competencias de sus asignaturas y promover la interculturalidad.

b) Estudiantes (ver anexo 7.2): entrevisté a 57 estudiantes, 39 en la ESTA 48 y 18 en la ESTI 121. Algunas de las entrevistas fueron videograbadas con la misma intención de volver a ellas para su análisis. Previa a la grabación hubo un acercamiento con los estudiantes para generar confianza, platicando a grandes rasgos de qué trataba la entrevista y explicando la utilidad de la información que proporcionarían. La participación de los estudiantes que entrevisté fue voluntaria y las realicé dentro de la escuela, durante los recesos o cuando tenían módulos libres.

Los temas que abordé son: características de un estudiante competente, aprendizaje que debe tener un estudiante cuando salga de la secundaria, actividades realizadas en las asignaturas de historia, formación cívica y ética, y geografía de México y del mundo, aplicación del aprendizaje de esas asignaturas en su vida diaria y futura, desempeño de sus profesores, recomendaciones a los profesores para que los estudiantes aprendan mejor, percepciones y formas de convivencia entre profesores-estudiantes y estudiantes-estudiantes, trato con las personas distintas a ellos en cuanto a clase social, cultura, religión, lengua, etnicidad, género, edad, orientación sexual; resolución de conflictos. Cabe señalar que la información que se obtuvo de estas entrevistas se utilizó, principalmente, para obtener otro punto de referencia respecto de los discursos del profesorado, y no para que constituyera otra categoría de análisis.

- c) Padres de familia (ver anexo 7.3): entrevisté a 17 padres de familia, 10 de la ESTA 48 y 7 de la ESTI 121. Algunas entrevistas las apliqué en la escuela a madres que iban a dejar el almuerzo o a las que eran llamadas por el departamento de prefectura a causa de la disciplina de sus hijos, otras las apliqué en sus casas, donde ya podía encontrar al padre. Un objetivo que me planteé fue entrevistar a un representante del comité de padres de familia, porque son parte de la estructura institucional. Así también entrevisté a un padre y a una madre que hablara el *Tutunakú* en la ESTA

48. Algunas entrevistas fueron videograbadas con la misma intención que ya se explicó.

Las preguntas giraron en torno a: los motivos por los que eligieron a la escuela, utilidad de la secundaria en la vida de sus hijos, qué aprende su hijo en la escuela, opinión sobre los contenidos de las asignaturas en general y en específico de la historia, formación cívica y ética y geografía de México y del mundo, utilidad de estas asignaturas en la formación de sus hijos, opinión sobre lo que deben aprender a conocer, a hacer, y a ser en la secundaria, motivos por los que visita a su hijo en la escuela, opinión sobre el desempeño didáctico de los profesores, apoyo a sus hijos en las tareas, consejos para convivir, consejos para resolver conflictos. Esta información también fue otro punto de referencia para analizar los discursos del profesorado.

3.4.5. Actividades para la correflexividad.

El enfoque metodológico de la etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2011) que orientó a esta investigación, fue llevado a cabo con base en dos actividades que me permitieron correflexionar con los profesores de ciencias sociales: el triple autodiagnóstico (Núñez, 2008) y el taller de correflexividad (Dietz, 2011).

El triple autodiagnóstico lo apliqué con la finalidad de que el profesorado reflexionara sobre el contexto que rodea su práctica a partir de la RES 2006, durante el intento de implementar los conceptos de competencia e interculturalidad.

El triple autodiagnóstico fue una herramienta con la que busqué la reflexividad, fue una forma de hacer consciencia de los problemas, obstáculos y dificultades, así como de experiencias positivas que se generan a partir de la actitud propia, el contexto escolar y el contexto social. Fue un instrumento que recuperó la perspectiva emic.

Para realizar este ejercicio me basé en la propuesta metodológica de Núñez (2008) acerca de los autodiagnósticos participativos, los cuales tienen el objetivo de ser el punto de partida para generar transformación en la acción de un grupo determinado. Lo constituyen tres elementos:

- Reconocimiento de la concepción que se tenga sobre el tema y/o realidad,
- Reconocimiento de la concepción que se tenga sobre el contexto donde se actúa,
- Reconocimiento de la concepción que se tenga sobre la práctica misma que se realiza (Núñez, 2008, p. 2).

Estos elementos los adapté para realizar un ejercicio con los profesores de ambas escuelas, donde a partir de una pregunta generadora ellos expresaran los problemas, obstáculos y dificultades con los que se enfrentan en su práctica docente a partir de la RES de 2006. Mi papel en este ejercicio fue lanzar la pregunta y dejar que ellos expresaran sus ideas. Los profesores fueron participando de manera aleatoria, sin decidir quién tenía la palabra primero, su iniciativa lo determinaba; sus participaciones fueron espontáneas y podían interrumpirse para debatir o complementar una idea de su compañero.

El primer momento que se trató fue el reconocimiento de las prácticas-acciones, espontáneas u organizadas que realizan, ¿cuáles son mis prácticas y acciones en mi trabajo como maestro?, en los niveles: individual, grupal (escuela) y colectivo (zona escolar). El segundo fue el reconocimiento de la concepción que se tiene de la realidad social, al hecho de la interpretación, posición e intencionalidad frente a ella; ¿por qué actúo así?, ¿por qué no actúo?, también en los niveles individual, grupal (escuela) y colectivo (zona escolar). Finalmente, el tercero fue el reconocimiento del contexto donde se actúa, ¿cuáles son los aspectos de la realidad que influyen sobre mi realidad laboral?, de la misma manera, en los niveles individual, grupal (escuela) y colectivo (zona escolar).

Los tiempos en los que realicé este ejercicio variaron de acuerdo con el tiempo de los profesores y su disposición de trabajo. En la ESTA 48 apliqué el triple autodiagnóstico con los tres profesores en 2:30 horas, en una sesión vespertina,

fuera del horario escolar en un aula de la escuela, con la autorización del director de la escuela.

En la ESTI 121 lo realicé en tres sesiones de hora y media, en un aula de la escuela. Dos sesiones se hicieron dentro del horario escolar, cuando algunos coincidían en sus horas libres y sólo tenía que conseguir el permiso de un profesor para que le cubrieran a su grupo; y la última sesión se hizo tomando 30 minutos de la última hora de clase y una hora fuera del horario escolar. Ello con la intención de no dejar a los grupos solos. Quizás viene la pregunta de ¿por qué no realicé el ejercicio por la tarde para que no hubiera las complicaciones con su trabajo en el aula? Porque dos de los tres profesores no cuentan con la disponibilidad de tiempo vespertino, ni tampoco en fin de semana. Sin embargo, el apoyo que los directivos y el coordinador académico brindaron fue importante para llevar a la práctica esta técnica.

Al final del ejercicio, los profesores comentaron que les gustó porque sintieron que fueron tomados en cuenta, que fueron escuchados. Al mismo tiempo que provocó un desahogo acerca de las dificultades que les aquejan en su trabajo.

A través de esta actividad, tuve mayor claridad del contexto en el que se desarrolla el profesorado y con lo que están relacionadas sus prácticas educativas. Al analizar la situación de los profesores a nivel individual, grupal y colectivo pude entender algunas de las causas del por qué no impacta en los estudiantes el enfoque

educativo por competencias que plantea la RES, así como los obstáculos y retos que tienen los profesores en su labor docente.

Este ejercicio fue videograbado en cada grupo de profesores. Posteriormente, las reflexiones que hizo el profesorado de la ESTA 48 se las mostré a los profesores de la ESTI 121 y viceversa, con su autorización. La finalidad fue que conocieran la problemática que viven cotidianamente en cada escuela, hicieran un contraste con la propia y obtuvieran nuevas reflexiones. El triple autodiagnóstico fue un ejercicio que permitió que el profesorado socializara sus discursos con sus compañeros.

El taller de correflexividad fue la última actividad durante el trabajo de campo, lo realicé después de haber obtenido todas las categorías a partir de las entrevistas y de las observaciones que expuse líneas arriba. Este taller lo organicé en cuatro ejes temáticos relacionados con los objetivos de investigación.

Para llevar a cabo este taller, consideré fundamental para esta investigación reunir a los seis profesores de las secundarias donde hice el trabajo de campo. Si bien ya había realizado un primer acercamiento entre ellos al presentarles en cada escuela, a través de un video, el ejercicio del triple autodiagnóstico de cada grupo de profesores, hacía falta reunirlos cara a cara para poder debatir y reflexionar juntos, los datos que había encontrado en campo.

El reto de esta actividad fue buscar una estrategia que permitiera reunir a los profesores sin quitarles su tiempo personal (porque en las entrevistas me hicieron saber que el tiempo después del horario escolar, lo consideran valioso para realizar otras actividades productivas y/o cuidar a sus hijos pequeños) y lograr el consentimiento de los directores para ausentarse de su trabajo en el aula. Por estas razones, acudí a la supervisión escolar de la zona a la que pertenecen ambas secundarias (zona 014, con sede en Papantla) para presentar mi propuesta del taller de correflexividad y exponer el beneficio que traería a los profesores conocer los resultados del primer análisis de mi trabajo de campo para su práctica docente.

Sin embargo, en la supervisión escolar no pude concretar la autorización para reunir a los profesores en un día laboral, debido a que aún no tenían un supervisor de la zona, debido a que el profesor que tenía esta responsabilidad se había jubilado en enero de 2012 y aún no designaban al nuevo supervisor (octubre de 2012). Por ello, la profesora encargada temporalmente de llevar la administración de la zona, me sugirió acudir con el jefe del sector, quien es el que tenía la facultad de autorizar la actividad que les estaba proponiendo.

Entonces, me entrevisté con el jefe de sector y le expuse mi propuesta. A este profesor le interesó el Taller de correflexividad y brindó todas las facilidades para que lo llevara a cabo. De esta manera, a través de los profesores que en ese momento llevaban la administración de la zona, el jefe de sector pidió que se

extendiera la invitación a su nombre, para que los directivos permitieran a los profesores de ciencias sociales acudir al taller de correflexividad.

Después de revisar la agenda de actividades de la zona escolar, me destinaron una fecha y lugar para la actividad. Se realizó en la ciudad de Papantla, Veracruz, en un aula del Centro Regional de Actualización del Magisterio y estuvieron presentes cinco de los seis profesores de ciencias sociales, los tres de la ESTI 121 y la ESTA 48 de Coyutla (faltó una profesora por causa de enfermedad de su hija). Asimismo, estuvieron presentes la profesora encargada de la administración de la zona escolar y el jefe de enseñanza de la asignatura de historia, quien además tiene la responsabilidad de coordinar las actividades de desarrollo académico de la zona escolar en la que estuvimos trabajando.

El taller se desarrolló en dos bloques, el primero de una hora y el segundo de tres horas, con una hora de descanso para consumir alimentos, en total cinco horas. Mi papel en el taller fue mostrarme como una compañera de los profesores, que ha compartido, junto con ellos, el proceso de comprensión del enfoque educativo por competencias y la perspectiva intercultural que plantea la RES y en esta postura, crear un ambiente de confianza para su participación durante el taller. La organización del desarrollo del taller estuvo planeada con una exposición de los datos por mi parte y después abrir el espacio a los comentarios del profesorado. No obstante, la dinámica del grupo propició que sus participaciones fueran espontáneas, de acuerdo con las ideas y comentarios que les venían a la mente

conforme iban escuchando la exposición, lo que hizo más fructífera la reflexión, marcando los datos que más llamaron su atención.

Los resultados de la doble reflexividad contribuyeron en retroalimentar los datos del trabajo de campo, reafirmaron y ampliaron los significados que le otorgan a los conceptos de competencia e interculturalidad. Reflexionaron sobre los problemas que viven en su labor docente al implementar las propuestas de la reforma educativa 2006, tanto con sus estudiantes como con los directivos y padres de familia, así como sobre los elementos que les hace falta trabajar.

La experiencia que me deja el taller de correflexividad como estrategia metodológica es, desde mi posicionamiento epistemológico, poder generar la visión etic como investigadora, al analizar desde fuera una realidad en la que me vi inmersa, y después exponerla y contrastarla con la visión emic de la que también soy parte. Generó el enriquecimiento y valor de los datos, así como el análisis y correflexión de todos los discursos y observaciones que hice en el trabajo de campo.

También cabe destacar la disposición que tuvieron todos los profesores al acudir a esta convocatoria, que si bien fue una invitación a través de una autoridad escolar como es el jefe de sector, los directivos no manejaron la asistencia a esta reunión como obligatoria, sino como una colaboración y continuidad al trabajo que había desarrollado con ellos meses atrás.

El taller de correflexividad permitió reunir a los profesores de ciencias sociales de dos escuelas secundarias con su jefe de enseñanza, que, manifestaron, no se reunían desde hace tiempo; destacaron como positivo el que, a través de este trabajo, pudieran reunirse. La profesora de la supervisión escolar y el jefe de enseñanza consideraron importante para su labor haber conocido la información expuesta y escuchar de los profesores, las reflexiones sobre su trabajo docente. Externaron la importancia de realizar este tipo de análisis en cada escuela.

Al final de este taller, proporcioné a los profesores un formato de evaluación del taller (ver anexo 8) con la finalidad de recuperar su opinión sobre la metodología del taller, las ideas sobre las que les permitió reflexionar el taller y algunas otras ideas que no hayan podido externar.



4. El proceso de implementación de la Reforma en la Educación Secundaria

La RES formó parte de una nueva política educativa que se implementó al finalizar el sexenio del gobierno (2000-2006) de Vicente Fox Quezada y se concretó en el sexenio (2006-2012) de Felipe Calderón Hinojosa. Fue una reforma que propuso una serie de transformaciones tanto organizacionales como pedagógicas, que concretamente impactó en el trabajo docente. De esta manera, el siguiente Programa Sectorial de Educación 2007-2012, enmarcó la adopción de un modelo educativo basado en competencias, como una de las estrategias centrales para elevar la calidad de la educación en México.

La RES tiene como enfoque principal generar en los estudiantes una lista de “competencias para la vida” con la finalidad de mejorar la manera de vivir y de convivir en una sociedad compleja, competencias que hagan frente a la creciente producción de conocimiento y su aprovechamiento en la vida cotidiana (SEP, 2006).

En este capítulo explico los Planes de Estudio que antecedieron a la RES, enseguida abordo la manera en que la SEP inició el proceso de implementación de la misma a través de las capacitaciones para el profesorado. Expongo cuáles han sido los mecanismos de organización al interior de las escuelas secundarias de estudio a partir de la reforma, así como cuáles son las funciones que los directivos y los padres de familia tienen en este nuevo escenario educativo.

4.1 Antecedentes de la Reforma de la Educación Secundaria

A partir de la década de los setenta, las políticas educativas en México han girado en torno a que los conocimientos adquiridos en las escuelas sean aplicados en la vida cotidiana, aunque sin hablar precisamente desde un enfoque por competencias. Así tenemos frases como “aprender haciendo y enseñar produciendo”, en otras palabras, “vincular la educación terminal con el sistema de producción de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios” (Prawda, 1987, p. 41). En este contexto, en el sexenio del presidente Luis Echeverría (1970-1976) surgen las escuelas secundarias técnicas que tenían como finalidad brindar a los estudiantes una opción para que al egresar tuvieran la oportunidad de incorporarse al trabajo. Con el tiempo este tipo de escuela avanzó al nivel medio superior y al superior.

En 1982, con el presidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), México comienza a perfilarse hacia el neoliberalismo, concretándose en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) cuando firma el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) junto con los países de Estados Unidos de América y Canadá. El tránsito al neoliberalismo era el hecho fehaciente de la entrada de México al mundo globalizado, lo que ha venido generando transformaciones que impactan la estructura social, política y cultural del país.

En el ámbito educativo las consecuencias no se hicieron esperar, así en 1992 se crea el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que genera dos cambios importantes en la organización educativa del país: la descentralización de la educación y la inclusión del nivel de secundaria a la educación básica. En 1993 se realizó una reforma de la educación básica, denominada Modernización Educativa, donde por primera vez se hace mención del término de “competencias” como enfoque pedagógico:

Desde la década de los noventa, el constructivismo adoptado en los programas de estudio de 1993 en México, apuntaba ya en esta dirección. Lo interesante de este enfoque por competencias, es que retoma diversos aspectos de la filosofía, la economía, las ciencias, la lingüística, la pedagogía, la antropología, la sociología y la psicología educativa, para lograr una formación integral y holística de las personas (SEP, 2009, p. 12).

Sin embargo, el planteamiento de la reforma de 1993 tuvo inconsistencias para lograr las metas, como fue el exceso de asignaturas, lo que generó una gran dispersión del tiempo y el esfuerzo de los maestros de las asignaturas de ciencias sociales y ciencias naturales entre muchos grupos y muchos alumnos. La gran cantidad de contenidos en los programas de estudio de las diferentes asignaturas impedían, en mayor medida, la puesta en práctica de los enfoques pedagógicos introducidos en el Plan de Estudios; mostraba como prioridad la memorización sobre la participación activa de los estudiantes e impidió el trabajo de integración

para relacionar los contenidos fragmentados que cada profesor aborda en el tiempo de clase.

La RES 2006 buscó continuar con el enfoque propuesto en el plan y los programas de estudio de 1993, pero tratando de corregir sus errores y vacíos. El nuevo Plan de Estudios tiene como características: articular los niveles anteriores de educación básica (pre-escolar, primaria y secundaria), reconocer la realidad de los estudiantes, promover la interculturalidad, desarrollar competencias para la vida, generar una transversalidad de los contenidos de todas las asignaturas, aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación, disminuir el número de asignaturas que se cursan por grado y promover mayor flexibilidad a los maestros y estudiantes (SEP, 2006).

Así, inician los programas de capacitación para el profesorado, orientados a enseñar las características del enfoque educativo por competencias, así como los principios y herramientas para diseñar una planeación didáctica para el desarrollo de competencias. A continuación se expone los modos, los contenidos y la opinión del profesorado en torno a la capacitación para la RES.

4.2 La capacitación del profesorado

La SEP comenzó la divulgación de la RES a través de los cursos básicos de formación continua para maestros en servicio, los cuales son suscritos por diversas dependencias además de la SEP, por ejemplo la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS). De esta manera, las capacitaciones tuvieron dos propósitos para el profesorado: 1) informar que se implementaba una reforma educativa y 2) proporcionar la información básica sobre un nuevo enfoque educativo que se debía desarrollar en el trabajo en el aula. A continuación se aborda la forma, los contenidos y la visión que los profesores han tenido sobre estas capacitaciones.

4.2.1. El modo de la capacitación.

La forma en que la SEP capacita al profesorado es a través del modelo “cascada”, onda o pirámide (Navarro y Verdisco, 2000). Consiste en impartir capacitación a grupos pequeños de personas y a su vez, éstos transmitirán la información a otros pequeños grupos hasta llegar a los trabajadores de menor nivel.

La capacitación en “cascada” es un modelo que utilizan las instituciones que cuentan con un gran número de personal y necesitan habilitarlos de manera rápida

y con pocos recursos económicos. De acuerdo con ACE Project las ventajas y desventajas que tiene este modelo son las siguientes:

Figura 9. Modelo de capacitación en cascada.

VENTAJAS	DESVENTAJAS
Es flexible	Requiere que un gran número de capacitadores no profesionales, adquieran la habilidad de capacitar a otros - y que tengan confianza en su habilidad - en una sesión de capacitación relativamente corta.
Se delega la autoridad y permite aumentar la capacidad para la enseñanza de técnicas de capacitación a un gran número de personas.	Requiere la elaboración detallada de manuales, planes para lecciones y recursos de presentación para el capacitador.
Es sustentable ya que las demandas de recursos profesionales de capacitación son moderadas.	Es posible que los capacitadores no profesionales no hagan uso adecuado de las actividades grupales.
El uso de grupos pequeños	Puede ser difícil revisar el contenido de la

permite la capacitación participativa integral.	sesión de capacitación, o el estilo de la presentación de acuerdo con los resultados de la evaluación.
Requiere pocos recursos logísticos, ya que la mayor parte de la capacitación se realiza en cada localidad.	Requiere monitoreo central para asegurar que las sesiones se organicen y se lleven a cabo según lo planeado.
Requiere pocos recursos organizacionales centrales, aunque gran parte de la carga de trabajo organizacional llega a gran cantidad de localidades.	Los miembros seleccionados del personal que tienen otras habilidades, podrían resultar presentadores o capacitadores ineficientes.
Puede ser eficiente con respecto al costo, ya que puede emplear personal que ya está empleado para otras funciones de capacitación.	Las limitaciones de tiempo pueden comprimir los niveles, al grado de que se pierda la ventaja de trabajar en grupos pequeños.
Se puede capacitar a gran cantidad de personas en un lapso	Requiere una sesión más larga de capacitación que cubra las habilidades tanto

relativamente corto: aunque se requiere cierto periodo de asimilación entre el momento de recibir la capacitación y el momento de impartirla.	de logística electoral, como para impartir capacitación para una cantidad significativa de personal (a excepción de una minoría), que a su vez, capacitará a otros.
Es descentralizado, lo cual permite la rendición de cuentas local.	
El refuerzo, mediante sesiones de capacitación para otras personas, incrementará los niveles de habilidad.	

Fuente: ACE Project, 2013. <http://aceproject.org/aces/topics/vo/voe/voe04/voe04b>

La RES trajo como prioridad capacitar al profesorado en torno al nuevo enfoque educativo por competencias, explicando el nuevo rol que ejercerían los maestros respecto a los estudiantes. Se planteaba la necesidad de contextualizar los contenidos de las asignaturas a las características del estudiantado, de tomar en cuenta la diversidad y características particulares de ellos en las nuevas formas de

construir el conocimiento. A continuación se exponen los contenidos que abordaron las capacitaciones al profesorado a partir de la RES.

4.2.2. Los contenidos de las capacitaciones.

Las capacitaciones que la SEP ofreció al profesorado para implementar la RES, tuvieron como preámbulo, en 2005, un curso sobre la interculturalidad en la práctica docente. Posteriormente, de 2006 a 2012, los cursos han tratado temas como: las habilidades intelectuales básicas, la comunicación en la escuela, la reflexividad del docente, funciones de la tutoría, la adolescencia, las competencias, las tecnologías de la información y la planeación didáctica. A continuación, expongo en orden cronológico los cursos (ver figura 10) que el profesorado de las secundarias en estudio recibió para su formación, haciendo mención también del número de sesiones en las cuales fueron desarrollados y los contenidos específicos que cada uno abordó.

Figura 10. Cursos de capacitación del profesorado en el marco de la RES.

Curso	Fecha	Sesiones	Contenidos
La interculturalidad para transformar y mejorar la práctica docente.	Mayo 2005	6	Rerebuplafo. Que significa Reconocimiento, reflexión, búsqueda, planeación y fortalecimiento.
Desarrollo de habilidades intelectuales básicas para el estudio autónomo y la comunicación en la escuela secundaria.	Mayo 2006	6	El desarrollo de habilidades comunicativas básicas. El manejo de técnicas de estudio. Los tipos y usos de estrategias didácticas.
Orientación y tutoría en la escuela secundaria.	Mayo 2007	5	Conceptos, estrategias y orientación personal. La función tutorial. Los alumnos de secundaria ante la disciplina escolar. Convivencia, conflictos y sanciones. Calificaciones, conducta y prácticas escolares.
Adolescente y	Enero-febrero	6	Interrelación y ámbito escolar.

aprendizaje escolar.	2008		Adolescente y contexto actual. Intervención y ayuda pedagógica en el aula; contenidos escolares y situaciones de aprendizaje.
Enfoque por competencias en educación básica.	Mayo 2009	6	Sociedad del conocimiento, desarrollo humano y el enfoque por competencias. El enfoque por competencias en el plan y programas de estudio. Metodología para la planeación por competencias.
El uso didáctico de las TIC para maestros de educación básica.	Mayo 2010	5	La computadora y el procesador de texto. Presentaciones digitales. Hojas de cálculo. Navegar sin naufragar y correo electrónico. Aplicación de las competencias digitales.
Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula.	Agosto 2010	6	Planeación didáctica y desarrollo de competencias. Competencias docentes y planeación didáctica en el marco de

			la RIEB. Temas de prioridad educativa nacional.
Competencias docentes del siglo XXI.	Mayo 2011	6	Principales retos de la educación básica. Calidad y logro educativo. Competencias docentes.
Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio.	Agosto 2011	6	Relevancia de la profesión docente en la escuela de nuevo milenio. La formación del pensamiento crítico y científico. Acuerdo por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.
La transformación de la práctica docente.	Mayo 2012	6	El trayecto formativo. El PAT (Plan Anual de trabajo). El PETE (Proyecto Estratégico de Transformación Escolar).

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo 2011-2012.

En la figura 10 se aprecia la diversidad de cursos que el profesorado recibió en el marco de la RES. Se puede leer que el contenido de las capacitaciones está acorde con lo que se plantea en los nuevos planes y programas de estudio, dando la impresión que la información brindada pudiera satisfacer las necesidades de los docentes. No obstante, la problemática que el profesorado plantea, radica en que la calidad y esencia de los contenidos se desvirtúan al bajar la información en diferentes niveles, tiempos y recursos. A continuación se muestra la visión que el profesorado tiene sobre dichas capacitaciones.

4.2.3. La visión del profesorado sobre las capacitaciones.

El punto de vista del profesorado permite comprender las acciones y las reacciones ante un proceso de cambio educativo (Fullan, 2009), conocer cómo se aprecia este cambio, favorece en tener un amplio panorama acerca de los elementos organizativos e institucionales que intervinieron para su implementación.

Las capacitaciones que ha recibido el profesorado a partir de la RES hicieron énfasis en quitar métodos de enseñanza tradicionalistas que priorizaban la memorización de información en el alumno, y aprender nuevas estrategias que permitieran al estudiante generar su propio conocimiento desde el paradigma constructivista. El profesorado percibió a este cambio de enfoque como adecuado

para atender a las demandas de las nuevas generaciones y dejar las prácticas tradicionalistas, así lo expresó una profesora:

Yo siento que está muy bien porque esos cursos nos apoyan, en este caso nos forman más como docentes y sobre todo nos quitan ese modelo de maestros tradicionales que había antes, es decir nos actualizan con el nuevo programa, en este caso el nuevo modelo constructivista, que el alumno construya su aprendizaje y que asimile esas nuevas competencias porque le van a servir para su vida diaria (E1-Profesora, secundaria dos).

Comprender estas ideas no ha sido fácil, empezando desde la forma de capacitación. El profesorado percibe que la capacitación en “cascada” tiene poco impacto en su labor docente debido a que los conocimientos que adquieren a través de ellas son confusos e incompletos.

Siento que nos falta más información. Hace falta alguien verdaderamente capacitado que nos venga a dar una información completa porque en ocasiones el mismo compañero de la institución es enviado y como que no se recibe bien información. Necesitamos que la Secretaría de Educación Pública se haga responsable y que mande a personas verdaderamente capacitadas a darnos la orientación y no a través de otros elementos que van y toman el curso de vapor en dos días y luego no los vienen a aplicar a nosotros en otros dos o tres días (E2- Profesor, secundaria uno).

En opinión de una profesora, este modelo de capacitación “desgasta la información” provocando que los contenidos no se aprendan de manera adecuada y en consecuencia cada profesor debe buscar otras fuentes que cubra sus necesidades de conocimiento.

Yo creo que [la capacitación] ha sido más a nivel personal porque desgraciadamente no hemos tenido ese tipo de apertura por parte ni de nuestro colectivo docente, ni de nuestra zona al 100% porque ya sabes que los cursos se vienen bajando por niveles. Del nivel nacional, de la misma secretaria de educación de Veracruz van a tomar el curso, los de Veracruz lo empiezan a repartir entre los estados [zonas escolares] y así los van repartiendo y entonces ya viene muy desgastada la información ya no están al cien por ciento. Entonces a nivel personal uno tiene que ir buscando (E2-Profesora, secundaria uno).

Aunado a ello, los profesores manifestaron que las capacitaciones no tienen un seguimiento. Los cursos se imparten y después no hay algún tipo de asesoría sobre la puesta en marcha de los conocimientos que los profesores adquirieron:

Aquí está tu libro de competencias, te mando a un curso y ahora qué pasa, quién me está diciendo si las propias competencias que yo estoy aplicando en realidad son competencias, quién me está dando el seguimiento, aquí [en la escuela] nadie me ha dicho si el seguimiento lo estoy haciendo bien,

nadie me ha observado, nadie me ha dicho estas bien, estas mal o ahí vas. No hemos sido bien capacitados, es una capacitación de la capacitación, del capacitador para el capacitador para los maestros (E1-Profesora, secundaria uno).

El profesorado expuso que la RES cambió el rol del docente, pero las capacitaciones se han quedado limitadas, pues no cuentan con las herramientas concretas para actuar en el aula, es decir, para aprender a trabajar con la diversidad del alumnado:

Las competencias... como que no estamos tan preparados, falta que nos las definan más. A la mejor me está fallando a mí o pienso que es desigual por los grupos sociales en los que me encuentro, hay disparidad en ellos, muy radicales, pero si ya estoy aquí y estoy al frente, lo que yo aplique tendrá que ser apto o tendrá que entrar tanto en uno como en otro y será competencia mía ver eso, por ejemplo a mí no me debe de importar si son niños de escasos recursos, los conocimientos y las competencias tienen que entrar [aprenderse y adquirirse], entonces ahí es donde entran las formas en cómo lo vas a aplicar (E1-Profesora, secundaria uno).

Consideran que las capacitaciones no han sido suficientes, se han concentrado en el tema de competencias, pero no han tratado temas que les hablen sobre cómo

trabajar con la diversidad cultural en los grupos ni de cómo evaluarlos y mucho menos sobre la influencia de la interculturalidad en la educación.

Hemos tenido cursos, pero siento que no han sido suficientes, que necesitamos otros cursos sobre todo en evaluaciones, siempre lo hemos pedido... Siento que es muy importante que los gobiernos nos den cursos sobre estos temas [interculturalidad] para que nosotros podamos apoyar mejor a esos grupos interculturales. Hemos ido a un curso sobre la interculturalidad, nada más uno. Yo si quisiera que se siguieran dando más cursos sobre la interculturalidad, porque sí tenemos grupos diferentes, que nos sigan preparando, sobre todo con el nuevo programa de estudios (E1- Profesora, secundaria dos).

Los profesores reconocen que hay un desconocimiento de estrategias de enseñanza para gestionar los obstáculos que viven en el aula, así como en el manejo de sus propias emociones y la de sus alumnos, lo que provoca que los estudiantes se sientan incomprendidos y manifiesten su insatisfacción en conductas antisociales y de apatía ante el trabajo académico.

En este sentido, el profesorado percibe que el propósito de las asignaturas de ciencias sociales no cumple su función como formadoras de futuros ciudadanos. Si bien los programas de estudio incluyen contenidos que tratan a la diversidad cultural, la multiculturalidad y la interculturalidad, estos se estudian a un nivel

conceptual, abordando las definiciones que se incluyen en los libros de texto, mas no se abordan de manera reflexiva porque aún no se ha comprendido de qué manera se puede llegar a ello.

Consideran que las capacitaciones que han recibido no son útiles para el trabajo docente. La falta de claridad sobre el nuevo enfoque educativo por competencias y la gestión de la diversidad de los alumnos, ha generado que los profesores, con sus propios medios, busquen la manera de solucionar las adversidades a las que se enfrentan en el salón de clase, principalmente a través de la consulta con otros compañeros.

El profesorado opinó que el trabajo colegiado es una alternativa para llenar los vacíos conceptuales y procedimentales que los cursos de capacitación les han dejado. El aprendizaje entre pares y el acompañamiento es un modo viable que los profesores han intentado desarrollar en su trabajo docente.

Cosas que no entendemos preguntamos, al menos aquí la maestra Lucy, el maestro Esteban siempre nos echamos la mano unos con otros y el trabajo colegiado que hay veces sacamos a flote. Falta mucho que detallar, no es fácil (E2-Profesor, secundaria dos).

Generalmente, el trabajo colegiado funciona cuando se da entre profesores que comparten gustos e intereses personales y no precisamente entre la similitud de

asignaturas que imparten. Los profesores buscan entre sus asignaturas algunos temas transversales para diseñar alguna actividad en común, por ejemplo:

Yo con [en la asignatura de] ciencias [trabajamos juntas] porque también ve adicciones, otro tema [que también se ve en ciencias] sería el medio ambiente, [entonces] nos ponemos de acuerdo y en algunas materias tomamos algunos temas transversales (E2- Profesora, secundaria dos).

El trabajo colegiado es un reto, ya que falta crear esos puentes entre las asignaturas, e ir más allá de las relaciones personales entre maestros. Por ello, consideran que las capacitaciones de la RES podrían incluir temas que les permitan aprender a construir en colectivo. El profesorado manifestó esta necesidad porque consideran que prevalece una deficiente comunicación entre compañeros, así como la falta de empatía, lo cual genera rupturas en las relaciones al interior de la escuela.

En suma, el profesorado se manifestó insatisfecho con la forma y con los contenidos de las capacitaciones, por lo que consideran que la RES ha tenido una inadecuada inserción hacia la práctica educativa. Sin embargo, existen otros elementos que intervienen en esta problemática, como las propuestas de organización escolar.

4.3 Propuestas organizacionales de la RES y sus prácticas

A partir de la RES, las condiciones organizacionales de las escuelas presentaron algunos cambios que van desde la organización de las aulas pasando por la agrupación de los estudiantes, la función de los directivos hasta la relación con los padres de familia. Sin embargo, el proceso de cambio ha sido lento, los problemas organizacionales que los profesores, los directivos y los padres de familia han vivido se vienen arrastrando desde varias décadas atrás y no se han superado.

4.3.1. El aula ciencia.

Desde mi experiencia docente, la primera vez que escuché “aula ciencia” fue en 2006, cuando inició la reforma. A sugerencia de la dirección escolar y la coordinación académica se cambiaron algunos aspectos de la interacción entre maestro-alumno. La propuesta de aula ciencia consistía en que cada profesor debería tener un aula distintiva de su asignatura, misma que cada profesor adecuaría con los propósitos y aprendizajes esperados correspondientes, colocando el material didáctico propio a cada contenido sin necesidad de estar poniendo y quitando en cada grupo de trabajo.

Antes de esta organización de sesiones, el profesor era el que se cambiaba cada 50 minutos según el grupo de alumnos que le correspondía, ahora los que haría el

cambio de aula serían los estudiantes. De acuerdo con un directivo, esta forma de trabajo tiene algunas ventajas:

El aula ciencia es una forma que hemos venido implementado con la intención de que el niño se oxigene, se movilice, que no permanezca estático en un lugar, que se desaburra, y en el desplazamiento de un salón a otro el niño va entrando en activación y llega un poco estimulado a las siguientes sesiones. El propio maestro al tener su aula ciencia le permite enriquecer con material didáctico su área, y estar al pendiente de la llegada de sus alumnos y lo que encuentro es que si es funcional. (E1-Directivo, secundaria uno).

Desde esta perspectiva, el aula ciencia podría ser un espacio instituyente en potencia (Castoriadis, 2013), ya que el profesor dispone de los elementos y fuerzas para transformar su enseñanza y establecer otro tipo de relación con y entre sus estudiantes.

El aula ciencia es aquella donde el alumno va a llegar y a decir -¡oh clase de geografía! y voy a ver mapas, voy a ver esto, un ambiente que a mí me diga aquí estoy. (E2-Profesora, secundaria uno).

Aunque los profesores reconocen las ventajas de organizar las asignaturas en aulas ciencias, opinan que en su contexto no funcionan porque no se cuentan con todos los salones para que un maestro ocupe una sola aula, por el contrario, un maestro

comparte el aula con dos a tres profesores. Al principio pensaba que las aulas podrían compartirse con profesores de asignaturas similares o que pertenezcan a la misma área de conocimiento, por ejemplo las asignaturas de ciencias sociales que son historia, geografía y formación cívica, pero no funciona así, sino que es de acuerdo con la compatibilidad de horarios entre profesores.

Considero que el aula ciencia es muy buena, a lo mejor aquí en la escuela no se tiene un orden en cuanto al diseño de la ubicación de las aulas ciencias, están muy de extremo a extremo. El aula ciencia como se debe desarrollar no se tiene aquí en la escuela, se tiene una imitación. Uno o dos maestros son los que trabajan con la verdadera aula ciencia [porque no comparten el aula, ya que laboran tiempo completo]. Tenemos un mal concepto de aula ciencia, en el que yo soy su maestro y es mi salón y aquí vienen mis alumnos. El aula ciencia aquí para cuestiones de la escuela o administrativas es que cada maestro de la asignatura tiene su salón, si, a la mejor por apatía por descuido, por lo que quieras no se tiene la verdadera aula ciencia. (E2-Profesora, secundaria uno).

Los profesores que no llegan a compartir el aula son aquellos que cuentan un tiempo completo en la escuela, es decir, trabajan entre 39 a 45 horas frente a grupo, por lo que la coordinación académica de la escuela les designó un aula. Por otro lado, los profesores que cuentan con 38 horas o menos, generalmente continúan compartiendo el salón de clases.

Hay un detalle, somos varios maestros y casi tenemos pocas horas, y los horarios no coinciden, por ejemplo tres de sociales, a veces cuando yo tengo formación cívica de tercero, la maestra también tiene formación cívica en tercero “D”. Entonces, necesitamos más infraestructura para tener cada quien su propio salón. Me platica mi compañero que es la mejor manera de trabajar porque ahí se ve lo que haces como maestro, porque ahí dejas los trabajos, dejas todo, material didáctico, es tu compromiso cuidar tu aula y que tus alumnos también, pero ya cuando es el relajo este, todos pegan trabajos o hacen trabajos que no tenemos dónde dejarlos, otros vienen y los maestros no se preocupan -no pues no es mi trabajo, ah pues entonces los rompen. Necesitaríamos muchas, el detalle es que se enciman los horarios, para empezar yo creo que con un maestro de sociales o dos, si se podría, pero como hay una maestra que le acaban de dar una hora, entonces es un relajo, pero sí sería lo bueno, por ejemplo matemáticas sí podrían hacer porque son dos maestros nada más, pero en español por ejemplo son cinco maestros, cómo harían su aula ciencia. Se requiere de mucha infraestructura (E3-Profesor, secundaria dos).

Los profesores que no disponen de un aula ciencia para su asignatura, añoran la privacidad y autonomía que podrían tener, así como la libertad de colocar medios didácticos electrónicos que les permitan crear una clase dinámica.

Creo que si tuviera al alcance estos medios de las TIC creo que sería fabuloso porque tendría mi espacio en donde pudiera crear todo mi material, sobre todo tener mi espacio dónde ubicar mi computadora, tener mi cañón y poderles proyectar creo que a eso le daría utilidad, siempre y cuando yo utilizara las TIC, para el maestro es una comodidad, que a lo mejor la voy a pelear, y que el día que nos digan vamos a quitar el aula ciencia -¡no! porque ésta es mi área, como que eso me permite crear mi espacio. Yo soy muy celosa de él y me agrada y aquí estoy a diferencia de andar así como de ambulante de un espacio a otro y cargar con todas mis cosas, lo que peleamos con el alumno, por qué no traes tu libro (E2-Profesora, secundaria uno).

Entonces, contar con un aula ciencia se relaciona con la comodidad y la tecnología que los profesores pudieran incorporar en sus métodos de enseñanza. No obstante, cuando visité las aulas durante las observaciones en clase, me di cuenta que las aulas tienen poco o nulo material didáctico (ver capítulo 6.2), al respecto los profesores me comentaron que se debe a que los estudiantes lo maltratan, esto sucede regularmente a la hora del receso porque los salones se quedan abiertos para que los alumnos puedan tener un espacio donde degustar sus alimentos, ya que al cerrar sus aulas no tendrían un espacio dónde sentarse a comer. Así también, los profesores externaron que otro motivo es la llamada de atención que

pueden sufrir por parte de la dirección al ver que las paredes se están despintando a causa de pegar recursos didácticos de sus asignaturas.

Algunos profesores que disponen de un aula para su asignatura consideran que no es adecuada para llamarle aula ciencia, debido a que carecen de vidrios en las ventanas, la chapa de la puerta está inservible, el mobiliario es escaso, tienen distractores frente a su salón de clases, como las canchas de juegos o el teatro al aire libre, lo que impide que los estudiantes tengan las condiciones para concentrarse. De igual manera, los profesores expusieron problemas que les ha impedido transformar su salón de clases hacia un aula ciencia.

Sucedió esta semana que me dejaron comida y me dejaron platos tirados y comida aquí en mi escritorio, entonces me molesté mucho y les dije que a partir de hoy no entran ya a la hora del receso a mi salón, que me daba mucha pena, pero iba a tener que tomar medidas más extremas (E2-Profesora, secundaria uno).

Cabe señalar que los profesores disponen de su salario para comprar recursos didácticos; pero son costos que superan en gran medida lo que el gobierno federal proporciona a la quincena por este concepto (por ejemplo un profesor con 26 horas, recibe \$26.65 para la adquisición de su material didáctico).

El aula ciencia es una forma de organización que el profesorado de la secundaria de Coyutla eligió a sugerencia de las autoridades educativas, pero que no fue

impuesta. Las escuelas cuyos directivos y docentes consideraron inadecuado trabajar bajo este modelo, no lo hicieron y desarrollan su trabajo educativo en la forma tradicional, donde cada grupo de alumnos dispone de un salón de clases y el profesor cambia de aula a un ritmo de cincuenta minutos. Este es el caso del profesorado de la secundaria de Papantla, quienes expusieron que prefieren esta organización porque no cuentan con la cantidad de salones suficientes para trabajar en aula ciencia. Ahora bien, otro factor que destaca en la organización escolar es la formación de grupos de alumnos.

4.3.2. La formación de grupos de alumnos.

La formación de grupos es un fenómeno que llamó mi atención porque su dinámica refleja la diferencia entre estudiantes. Algunos porque viven en un albergue, otros porque cuentan con promedios escolares altos, la distinción entre el que tiene más y menos recursos relacionado con el rendimiento en la escuela. La institución escolar es generadora de diferencias que los estudiantes van apprehendiendo dentro de las dinámicas de organización escolar.

Los profesores que tienen la responsabilidad de distribuir a los estudiantes que se inscriben a su escuela pueden ser el prefecto, el coordinador académico y/o el subdirector de la escuela. De acuerdo con ellos, los estudiantes son repartidos en

grupos de manera aleatoria, salvo casos especiales como a los alumnos que habitan en el albergue Telpochcalli en Coyutla.

Segundo “C” y segundo “D”, en el albergue tienen una modalidad que nos piden o nos sugieren [los directivos del albergue] que los niños de segundo que están en el albergue, estén concentrados más en ciertos grupos por las cuestiones de la tarea, por las cuestiones de los trabajos en equipo, porque a ellos no los dejan salir; no dejan entrar a niños extraños al albergue, que sí, los dejan realizar trabajos ahí, pero siempre se nos pide esa observación, que se concentren más en esos grupos, no... no específicamente “C” y “D”, sino que nosotros no se... a lo mejor por la modalidad, o a lo mejor por cuestiones administrativas; pero sí, se concentran más en el “C” y en el “D” (E1-Profesora, secundaria uno).

Los profesores externaron que procuran que los grupos se conformen por estudiantes de diferentes promedios, evitando que los alumnos con promedios altos o bajos se concentren en un solo grupo. Sin embargo, los profesores frente a grupo de ambas secundarias expresaron que los grupos “C” y “D” muestran mayor apatía al realizar las actividades áulicas.

En el “D” casi todos son apáticos. Yo les preguntaba -pero por qué chicos, por qué esa apatía o ¿no le entienden a mi clase? o cambiamos las formas o negociamos, díganme, yo estoy en la mejor apertura de poder cambiar si no

entendemos, pero no hubo respuesta. Entonces así como que he llegado con ellos con otras propuestas, -¿saben qué? les traigo esta propuesta ¿cómo ven? trabajamos de esta forma o trabajamos de esta, díganme cómo, -y así como que me la dejaron más a mí (E2-Profesora, secundaria uno).

Algunos profesores consideran que existe la creencia entre los padres de familia que los alumnos de promedio alto y/o que provienen de familias de buena posición económica se ubican entre los grupos “A” y “B”, por lo que algunos llegar a exigir que a sus hijos se les incorpore en estos grupos. En consecuencia, esta dinámica de los padres de familia genera que en los grupos “C” y D” predominen estudiantes con una tendencia de bajo aprovechamiento escolar. De esta manera, la escuela es un espacio reproductor de desigualdades, las reafirma, lo cual se ve reflejado también cuando la cultura escolar reproduce prácticas de desigualdad que tendemos a ver como naturales, esto trae como consecuencia que las propuestas de la RES no aterricen.

Los profesores opinaron que otras causas del bajo rendimiento escolar de los estudiantes, además de la segregación de estudiantes en determinados grupos, se ve reflejado en la formación académica de sus padres.

Son los medios, la cultura que ellos traen, porque de los niños que me han participado en su mayoría son hijos de maestros, o son niños de un nivel si tú quieres medio, que me participan, de los niños que me participan hasta

donde yo sé, sus papás son maestros. Una niña me decía -es que anoche estaba platicando con mi papá cuando estaba construyendo mi noticia, entonces hay la formación que traen con sus papás. Creo que ahí radica, radica en los niveles, radica mucho para poder pensar de otra manera, aunque hay dos o tres que si obtienen los conocimientos sin que sus papás sean preparados, pero es uno entre los cuatro grupos, que si resalta porque se ilustra, porque le gusta la historia aunque su clase social sea muy baja, si queremos estratificar, no es lo correcto, pero sí, creo que funciona así (E2-Profesora, secundaria uno).

La retroalimentación que los padres ofrecen a sus hijos en casa, se convierte en determinante para que los estudiantes muestren mejor aprovechamiento escolar. Además, los recursos económicos con los que la familia cuente para adquirir otros recursos educativos que fortalezcan lo que aprenden en la escuela.

Desde la perspectiva de la organización escolar, los padres de familia si tienen un papel central para reorientar las prácticas de los profesores, por lo tanto también conforman un factor instituyente en la RES. En cierto modo, el profesorado modifica sus acciones, y a su vez la dinámica escolar, conforme con las opiniones de los padres de familia, y también, como se mencionó, las desigualdades pueden permanecer a conveniencia de los mismos. Otro elemento interesante en las dinámicas escolares es el tiempo y los diferentes usos y percepciones dentro de la organización escolar.

4.3.3. Propuestas de tiempos de clase.

El tiempo es un elemento “explícitamente instituido por cada sociedad” (Castoriadis, 2013, p. 334). El tiempo es el que determina la dinámica de las instituciones y las formas en que se desarrollan los trabajos. Castoriadis (2013) distingue entre un tiempo identitario y un tiempo imaginario, el primero también llamado de referencia, es la medida del tiempo impuesta o determinada por la institución, en nuestro caso la escuela “es el tiempo calendario, con sus divisiones numéricas en su mayor parte apoyadas en los fenómenos periódicos del estrato nacional (día, mes lunar, estaciones, años)” (Castoriadis, 2013, p. 334), mientras que el tiempo imaginario, también llamado tiempo de la significación, es el sentido que los sujetos le dan.

Lo que en él ocurre no es mero acontecimiento repetido, sino manifestación esencial del orden del mundo, tal como es instituido por la sociedad en cuestión, de las fuerzas que lo animan, de los momentos privilegiados de la actividad social ya sea en relación con el trabajo, los ritos, las fiestas o la política (Castoriadis, 2013, p. 335).

La institución escolar reproduce el tiempo identitario de acuerdo con la organización de la nación a través de un calendario escolar que elabora la SEP. El calendario escolar es un elemento instituido que establece las reglas para definir

cuáles son los días laborales y los días inhábiles, y a partir del ciclo escolar 2013-2014 ha determinado los días en los que los profesores se reunirán en Consejo Técnico Escolar (CTE).

Otro tiempo identitario al interior de la organización escolar lo es la duración de cada clase. En el caso de las secundarias técnicas, generalmente manejan un horario que va desde las siete de la mañana a las dos de la tarde, con 20 minutos de receso alrededor de las 10:20 horas. Cada clase es de 50 minutos. Los profesores opinan que las actividades que deben realizar en cada clase son muchas en relación al tiempo que disponen.

Entonces es muy difícil y maratónico porque son 50 minutos, diez minutos se pierden al inicio, en lo que llega el alumno, en lo que se les pasa lista, en lo que se les da el saludo, en lo que se les tranquiliza porque vienen de un lugar y se desplazan y vienen acelerados, son 40 minutos de desarrollo de la clase (E2-Profesora, secundaria uno).

El tiempo imaginario lo pude observar y escuchar a través de las prácticas escolares y el discurso de los profesores. Está determinado por las costumbres y tradiciones con más fuerza en la población, tal es el caso de las festividades de “Todos Santos” y la fiesta patronal de cada lugar. En el caso de Coyutla es San Andrés Apóstol (30 de noviembre) y en el caso de Papantla es la fiesta de Corpus Christi (finales del mes de mayo). En estas fechas, disminuye la asistencia de los

estudiantes y en ocasiones los directivos junto con los profesores toman la decisión de no laborar o salir algunas horas más temprano con la intención de que los alumnos se integren en la tradición de la localidad.

Tanto el tiempo identitario como el imaginario confluyen de manera permanente, se trata de una “relación de inherencia recíproca o de implicación circular que existe siempre entre las dos dimensiones de toda institución social: la dimensión conjuntista-identitaria y la dimensión de la significación” (Castoriadis, 2013, p. 335). Entre el tiempo identitario que establece el calendario escolar y el tiempo imaginario que lo determina la comunidad, se establecen las dinámicas al interior de la organización escolar.

Por otro lado, en relación con los propósitos de las asignaturas, los aprendizajes esperados y las evaluaciones bimestrales, los profesores opinan que el tiempo (identitario) en el aula es insuficiente y las estrategias de enseñanza no se llegan a concretar cómo se deberían. Los profesores optan por encargar tareas extra áulicas, pero la mayoría de los estudiantes no responden con hacer el trabajo en casa, y al siguiente día, traen la tarea sin resolver, con la esperanza de que sus compañeros aplicados les pasen la tarea.

Ante la vista del profesor, algunos estudiantes cumplen con sus actividades y las registran en su lista de asistencia para juntar todas las “Rs” (erres) que son los revisados (firmas o sellos de los profesores avalando el cumplimiento de la

actividad), y que a su vez sirven a los estudiantes para obtener una calificación bimestral.

El factor tiempo, la saturación de contenidos del programa de estudios, la saturación de actividades extra clase tanto para el profesor como para el alumno, limitan el desarrollo de competencias en los estudiantes y la atención del profesor para identificar las características particulares de cada uno de sus alumnos y generar en ellos más aprendizajes.

Hasta ahora me he referido a la relación de la reforma con el profesorado frente a grupo, por lo que enseguida expondré el papel que juegan las autoridades educativas y los padres de familia como miembros de la comunidad educativa en la implementación de la RES.

4.3.4. Roles específicos de los distintos sujetos educativos.

4.3.4.1 La supervisión escolar.

La supervisión escolar constituye el nivel más alto de la estructura organizacional de la región a la que pertenecen las escuelas. En este nivel también se encuentran los jefes de enseñanza de cada asignatura. La visión que los profesores tienen de la supervisión escolar y jefes de enseñanza es de lejanía y poco trato directo con

ellos. Expresaron que desde hace tiempo no llevan a cabo reuniones de academia para interactuar o intercambiar experiencias con el resto de sus compañeros de la zona escolar y que no hay un seguimiento ni retroalimentación en su trabajo docente. Perciben que la supervisión escolar es un espacio que se limita a cumplir con las indicaciones que vienen de sus superiores, cumplir con el requisito de llenar documentación, sin dar un seguimiento ni evaluación a los programas y cursos que mandan.

En este sentido, el profesorado opinó que los cambios en el sistema educativo se han dado sólo a nivel del papel, es decir en el llenado de encuestas, estadísticas, cuestionarios, donde los datos se maquillan y los resultados se simulan, porque vienen más documentos que llenar y más programas que aplicar, convirtiéndose en un caos burocrático.

Los profesores expresaron que es difícil cambiar al sistema educativo mexicano, incluso opinaron que no se puede cambiar. Sin embargo, dentro de lo que está en sus posibilidades, sugirieron que las reuniones periódicas de convivencia con sus compañeros de zona o entre los estudiantes de la zona, ayudaría para compartir experiencias exitosas, para motivarse unos a otros y que los estudiantes conocieran otras formas de trabajo.

4.3.4.2 La dirección escolar.

En la parte directiva de una escuela, la institución considera a tres elementos: el director, el subdirector y los coordinadores académicos y de tecnologías (para esta investigación sólo entrevisté al coordinador académico). Con ellos tuve charlas y entrevistas sobre cómo han vivido la RES, el apoyo y capacitación que han tenido y su visión sobre el trabajo docente a partir del cambio educativo al enfoque educativo por competencias.

Estos sujetos opinaron que la RES es un cambio que plantea enfoques acordes con la dinámica de la sociedad, pero para que aterrice existen una serie de obstáculos que impiden ver en la realidad todos los cambios y propuestas educativas que se planearon.

Expresaron que uno de los principales obstáculos viene desde el gobierno federal y estatal, que no dota de recursos ni de infraestructura a las escuelas para equiparlas con lo que los maestros y alumnos necesitan. Los cambios en el espacio escolar que se han dado recientemente, se han hecho con el recurso de los padres, administrando las cuotas anuales que cada uno de ellos aportan.

Los directivos expresaron que no cuentan con el personal necesario para atender la demanda educativa. Por ejemplo, a través de fundaciones y organizaciones no gubernamentales, se ha obtenido un aula de medios, pero no tienen un maestro de

computación que dé clase a los niños; hubo un tiempo que, con el recurso de los padres, se había estado pagando a un maestro, pero había otras necesidades de infraestructura que se tenían que cubrir y ya no se pudo pagar. Además, el mantenimiento de las máquinas tiene un costo, y con el recurso económico que se maneja, no se alcanza a dar abasto a todo. Manifestaron que se requiere que a las escuelas se envíe recurso humano especializado para atender los problemas de indisciplina escolar, problemas socioculturales y de bajo rendimiento académico.

Otro problema que los directivos perciben es la poca inversión del gobierno en la capacitación a los docentes. Como ya se mencionaba anteriormente se trabaja a través de la capacitación en cascada, la información que llega a través de los maestros, es muy distinta con la asesoría que pudieran impartir los profesionales de las temáticas.

Manifestaron que las capacitaciones que reciben como directivos enfatizan en que deben brindar todo el apoyo a los docentes, pero muchas cosas que necesitan los profesores, escapan de sus manos. Lo que ellos tratan de hacer es sensibilizar al docente, para que con los recursos que cuentan en la escuela, realicen una buena tarea y pongan el mejor esfuerzo por sacar adelante los trabajos, pero de antemano saben que les hacen falta recursos económicos y humanos para cubrir la demanda que propone la RES.

Por otro lado, reconocen que existe apatía por parte de su personal docente. Los profesores que pronto se van a jubilar no les interesa innovar, ni invertir en su actualización, pero contagian a los jóvenes porque también se observa apatía en ellos. Expresaron que la mayoría de los maestros no quieren asistir a los cursos que ofrece el programa de formación continua del magisterio, no les interesa y mucho menos si tiene algún costo.

Desde mis observaciones registré que la parte directiva se encuentra igual o más saturada de actividades que los profesores, incluso trabajan sábados y domingos para sacar adelante el trabajo que las otras autoridades educativas les piden. Pude percibir que los directivos también se encuentran desmotivados, con falta de reconocimiento y comprensión a su labor.

Los directivos externaron que otra de sus principales funciones es concientizar y sensibilizar a los profesores sobre la importancia de su labor con los estudiantes, lo significativa que es su participación en la vida de cada alumno con el que conviven.

Uno siempre busca la manera de sensibilizar a los compañeros sobre la oportunidad que tenemos de transformar a las nuevas generaciones en seres humanos capaces primero de respetarse ellos y ellos mismos con su diversidad de costumbres y tradiciones con sus deficiencias, con sus capacidades, darles de parte de nosotros un trato digno y no perder el piso

porque somos seres humanos al igual que ellos, que merecen una atención muy ordenada y muy respetuosa de nuestra parte y tratar de lograr con ellos, impulsar sus competencias y capacidades para que puedan alcanzar una vida digna (E1-Directivo, secundaria uno).

Así mismo, manifestaron que otra de la función del directivo frente a los cambios que ha traído la RES es su deber de respaldar la labor del docente, como lo expresó una subdirectora: “tratamos de apoyar las actividades que ellos sugieren para que se pueda cumplir, tratar de apoyar eso es lo que debemos hacer y participar cuando es posible en las mismas actividades” (E1-Subdirectora, secundaria dos).

Por su parte, los profesores frente a grupo manifestaron que no se sienten motivados ni reconocidos por el director, el subdirector ni coordinador académico para dar el extra en su trabajo. Confesaron que existen deficiencias en la planeación de sus clases, incluso no planean el total de sus actividades, pero que tampoco reciben la asesoría para mejorar; las planeaciones se convierten en un papel más que dan a firmar para que registren que el profesor planea, pero no se da un seguimiento o propuestas de mejora de sus estrategias de enseñanza. El profesorado expresó que estas circunstancias los desmotivan para generar innovaciones en su práctica, e invertir en su material didáctico, únicamente realizan la planeación por cumplir un requisito más de su trabajo.

El profesorado opinó que los problemas o fallas que cualquier profesor tenga, se deben tratar de manera directa y no intimidarlos en reuniones con el personal, ni evidenciarlos en los actos cívicos de cada lunes porque los desaniman a tener iniciativas. Así mismo, los profesores proponen que los directivos se acerquen al trabajo docente para que comprendan las situaciones a las que se enfrentan y puedan crear mejores alternativas de solución. Proponen también que el trámite de solicitud de material con los que cuenta la escuela, como por ejemplo el cañón proyector, sea más accesible y se les de confianza para usarlos.

4.3.4.3. Los padres de familia.

En el apartado 4.3.2 donde se aborda la participación de los padres de familia en relación con la organización escolar, específicamente en la formación de grupos de alumnos, se explicó que los padres de familia si tienen un papel central en las dinámicas escolares. No obstante, en relación con los espacios formales en los que se genera un espacio, en documentos oficiales, el rol de los padres de familia se limita a la firma de los mismos. La RES ha establecido espacios para la participación de los padres de familia con la escuela, como ejemplo cito al Consejo Escolar de Participación Social (CEPS).

Son órganos de consulta, colaboración, apoyo, gestoría e información que impulsan la colaboración de las comunidades en las tareas educativas con la corresponsabilidad de las madres, padres de familia y sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical, directivos de la escuela, exalumnos y miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de las escuelas (SEP, 2012, p. 4).

Durante mis observaciones me di cuenta que los CEPS fueron solicitados por la SEP a cada escuela en un plazo corto, por lo que los directivos se vieron en la necesidad de llenar los formatos con los nombres de padres de familia que ya tenían un cargo en la sociedad de padres, pero no se proyectaron acciones por parte de este consejo. Pude constatar que los padres de familia no se enteraron de la existencia del CEPS y que, en consecuencia, tampoco tuvo incidencia en las dinámicas de la comunidad escolar.

Desde los haceres, existen pocos espacios formales en los que los padres de familia son requeridos mediante un citatorio. Un espacio es la entrega de calificaciones al finalizar cada bimestre de evaluación, en total son cinco bimestres, cinco espacios en los padres o tutores de los alumnos tienen el deber de acudir a la escuela para que se le entreguen las calificaciones que obtuvo su hijo o hija. Otro espacio al que deben asistir es a la reunión anual de la sociedad de padres de familia que se realiza durante el primer trimestre del ciclo escolar (agosto-septiembre-octubre), sin embargo esta reunión se limita a elegir a los

nuevos integrantes de la sociedad de padres y a determinar la cuota que cada padre aportará a la escuela y bajo qué condiciones (si será por cada hijo o por padre de familia). Y otro espacio formal y obligatorio es a causa de un reporte por indisciplina de su hijo o hija, por el cual hubo padres de familia que acudieron varias veces en un periodo escolar y otros que en ninguna ocasión.

En este sentido, el rol de los padres a partir de la RES, ha variado poco. Si bien se ha creado un consejo como figura importante en la gestión escolar, no ha llegado a cumplir con las funciones que se les atribuyen:

- Propiciar la colaboración entre directivos, maestros, madres y padre de familia.
- Elaborar un proyecto anual de trabajo y gestionar la inclusión de la escuela en programas educativos y eventos de colaboración que la favorezcan.
- Invitar a la Asociación de Padres de Familia para que su respectivo plan de trabajo tenga concordancia con el proyecto anual del consejo, a fin de trabajar de manera más eficiente a favor de la escuela (SEP, 2012, p. 4).

Sin embargo, el rol de los padres de familia pudiera causar mayor impacto en el ámbito pedagógico, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, si se dieran casos en los que el CEPS funcionara, debido a que la información que pueden aportar los padres al profesorado es fundamental para conocer a los estudiantes. Cuando se han generado las circunstancias para que los padres acudan a la escuela y

manifiesten los problemas que tienen con sus hijos, o alguna situación familiar, el docente puede comprender al estudiante y establece estrategias diferentes para su aprendizaje.

Nosotros aquí en la ciudad antes de que se diera la reforma, era muy difícil que nos acercáramos a los padres, han cambiado las cosas porque hoy en día ya muchos padres se acercan y cuando ellos nos platican la problemática que están viviendo en casa pues las cosas cambian, por ejemplo un familiar de algún alumno está enfermo, si uno no conoce esta situación se puede cometer una injusticia (E3-Profesor, secundaria dos).

No obstante, son pocos los casos en el que el padre de familia asiste a la escuela de manera voluntaria o por su iniciativa; el rol de la mayoría de los padres de familia se limita a asistir a la escuela únicamente cuando los convocan. En la dinámica cotidiana de las escuelas de estudio sí se observan a padres de familia, pero a la hora de la entrada (antes de las 7:00 horas), debido a la seguridad de sus hijos, porque en algunos meses del año a esa hora aún es de noche; y a la hora del receso (10:20 horas) para dejarles su almuerzo.

Los discursos de los padres de familia reflejaron que son conscientes de su poca participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, sin embargo, expresaron que tampoco tienen el tiempo de acudir durante la mañana

debido a sus trabajos o actividades en el hogar, por ello algunos no asisten ni cuando les emiten un citatorio.

Los padres de familia entrevistados expresaron que la ayuda que ellos proporcionan a sus hijos en su proceso educativo es principalmente económica, comprándoles lo que les hace falta; acompañándolos a un “ciber” cuando necesitan hacer investigación o acompañándolos a hacer sus tareas cuando terminan muy noche; no les ayudan en la ejecución de sus tareas porque no le entienden a las actividades. Los padres expresaron que ayudan a sus hijos dándoles consejos o diciéndoles que cumplan con sus tareas dándoles de comer, lavándoles su ropa, así como no poniéndolos a hacer actividades del hogar.

En muchos sentidos, el rol que tienen los padres de familia en cuanto a la implementación de la RES es similar tanto en la secundaria de Coyutla como en la de Papantla. Sólo identifiqué un rasgo distintivo, que en la secundaria de Coyutla existen padres de familia que son analfabetas y que no hablan el castellano, por el contrario, en la secundaria de Papantla no registré ninguna de estas situaciones.

En resumen, el rol que desempeñan los padres de familia no está relacionado con el ámbito pedagógico de sus hijos, tampoco con su participación en las estrategias de enseñanza del profesorado, sino en algunas situaciones de organización escolar convenientes con los usos y costumbres de la familia y la comunidad.

El proceso de implementación de la RES se encuentra en una transición entre las viejas y nuevas costumbres, entre lo apropiado de los usos y costumbres de las dinámicas de los miembros de una organización escolar, las nuevas formas de trabajo que implican un cambio de enfoque educativo y la diversidad de las nuevas generaciones de estudiantes. No obstante, resulta interesante indagar cuáles son aquellas construcciones semánticas que el profesorado ha hecho en torno a la nueva propuesta de la RES acerca del enfoque educativo por competencias y la interculturalidad.



5. Los decires de las competencias y la interculturalidad en la secundaria

Los decires son aquellos discursos que el sujeto expresa a partir de situaciones sociales concretas (Martín, 1998). Estudiar lo que los sujetos piensan, ofrece un panorama de sus prácticas, ya que los pensamientos están en relación estrecha con las vivencias, las normas y los valores que conforman al individuo. La analogía de los decires con la teoría, y de los haceres con la práctica, puede orientarnos a que “la teoría y la práctica educativa generan entre sí procesos de interacciones mutuas de tal manera que los presupuestos teóricos pueden condicionar el posicionamiento práctico” (Colom y Rodríguez, 1996, p. 49). De esta manera, encontrar los sentidos y los significados también ayuda a identificar los elementos para transformar las prácticas.

En este capítulo analizo los decires acerca de las competencias y a la interculturalidad desde la institución y los actores. Veremos los significados que los profesores, estudiantes y padres de familia dan a los conceptos mencionados. La información que presento está basada en el análisis semántico de apropiación y de construcción de los conceptos propuesta por la etnografía doblemente reflexiva (ver capítulo 3).

5.1. Los decires de las competencias y la interculturalidad desde la institución

La SEP expone al enfoque educativo por competencias como un nuevo modelo educativo que combate la enseñanza de conocimientos de forma mecánica y repetitiva, por el contrario, favorece el acceso, la aplicación y la contextualización del conocimiento (SEP, 2009).

En relación con el concepto de competencias, la SEP pone énfasis en que no se refiere a la competitividad, sino que es el cruce entre tres elementos: los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores (tomándose a las actitudes y los valores dentro de un mismo rubro):

Como una primera aproximación podemos afirmar que el enfoque por competencias no tiene nada que ver con la competitividad, es un concepto holístico de la educación, que abarca la puesta en práctica conjunta e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la resolución de problemas específicos de la vida personal, pública y laboral (SEP, 2009, p. 11).

Figura 11. Componentes de las competencias. SEP, 2009, p. 11.



Además, afirma que la adquisición de los componentes de las competencias se expresan en el saber, el saber hacer, el saber ser, y el saber convivir, lo que en su conjunto, constituyen la base de la personalidad (ver figura 11).

Figura 12. Las competencias y la personalidad. Elaboración propia a partir de SEP, 2009, p.14.



Estas definiciones están dirigidas a toda la educación básica: preescolar, primaria y secundaria. No obstante, para la educación secundaria se expresa que las competencias están relacionadas con los aprendizajes esperados de cada asignatura (ver figura 13).

Figura 13. Las competencias en la educación secundaria. (SEP, 2006, pp. 19 y 20).

COMPETENCIAS	
Secundaria	
IV: Características del Plan y los Programas de estudio e) Énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados Esta propuesta curricular plantea el desarrollo de competencias para alcanzar los rasgos del perfil de egreso y con ello propiciar que los alumnos movilicen sus saberes dentro y fuera de la escuela; esto es, que logren aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas y considerar, cuando sea el caso, las posibles repercusiones personales, sociales o ambientales. Se trata, pues, de adquirir y aplicar conocimientos, así como de fomentar actitudes y valores que favorezcan el desarrollo de los alumnos, la convivencia pacífica con apego a la legalidad, y el cuidado y respeto por el	ambiente. Además, se pretende que la educación secundaria permita a los alumnos dirigir su propio aprendizaje de manera permanente y con independencia a lo largo de toda su vida. A fin de orientar el trabajo docente respecto al desarrollo de las competencias establecidas, los programas de estudio establecen los aprendizajes que se espera que los alumnos logren en cada ciclo escolar. Esto pretende facilitar la toma de decisiones de los docentes, así como favorecer la creación de las estrategias que consideren adecuadas para alcanzar las metas propuestas. Los aprendizajes esperados también son un referente importante para mejorar la comunicación y colaboración entre docentes, estudiantes y padres de familia.

Respecto a la interculturalidad, el Plan de Estudios no plantea una definición específica como lo hace con las competencias, solamente se describe como el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país (ver capítulo 2). Se hace explícito que es una propuesta de trabajo en el aula, sin ponerle un adjetivo, sólo “una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre

comunidades con distintas culturas, siempre partiendo del respeto mutuo” (SEP, 2006, p. 19). Así también, se enuncia que el rasgo de “interculturalidad” en los planes y programas de estudio de secundaria busca reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los estudiantes.

Los discursos institucionales están lejos de ofrecer al profesorado un claro entendimiento sobre la propuesta de la interculturalidad a la educación, sus atribuciones se limitan a la pluralidad lingüística de México y a la diversidad cultural en un sentido amplio, entre etnias, mas no a las diversidades que pueden existir dentro de una misma etnia u otro tipo de diversidades que no tienen un origen étnico.

Por lo contrario, el concepto de competencias tiene mayor fundamento teórico en relación con el concepto de interculturalidad, ya que se analizan distintas posturas teóricas (Delors, 1996; Tobón, 2006; Coll, 2007; Garagorri, 2007), a partir de las cuales inducen al profesorado a sacar sus propias conclusiones. A continuación se exponen algunas de ellas.

5.2 Los decires del profesorado sobre las competencias

El profesorado de las escuelas secundarias donde llevé a cabo trabajo de campo aprendió el término “competencia” en el ambiente educativo, dentro de sus

escuelas a partir de los Talleres Generales de Actualización (TGA) que ofrece la SEP, en el nivel de secundaria:

Este concepto lo obtuve primero por medio del cambio de planes y programas de estudio, en un curso que se nos dio, nos marcaban que se invitaba a los docentes, a los directivos, a la sociedad, a participar en un cambio que requería la calidad de la educación y por primera vez el concepto de competencias lo logré escuchar (E1-Coordinador académico, secundaria dos).

Sin embargo, registré el testimonio de uno de los actores que inició su experiencia docente en 1996, dentro del nivel educativo medio superior y expresó que fue aquí donde se comienza a hablar de las competencias, antes que en el nivel de secundaria:

Eso de competencias yo ya lo había visto en COBAEV [Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz]... en el caso de la aplicación de la historia, te hablo de los cursos y talleres que tuvimos con nuestros jefes de materia (E1-Profesora, secundaria dos).

La orientación de que el conocimiento adquirido en la escuela tuviera aplicación en la vida social tiene sus antecedentes en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de mayo de 1992. Más tarde, en octubre de 1994, la

Dirección General de Bachillerato desarrolla un plan de estudios denominado Currículum Básico Nacional, enfatizando también que los estudiantes deberían ser formados para el trabajo, aplicando el conocimiento de la escuela hacia el área laboral.

Desde el inicio de la RES en 2006 hasta el 2012, el profesorado ha tenido cuatro TGA anuales, iniciando en 2009, enfocados al entrenamiento del enfoque educativo por competencias en el aula.

Los talleres se han ofrecido a todos los profesores académicos y de tecnologías, a través de otro docente miembro de la escuela o de la zona escolar, que ha recibido una capacitación en una sede estatal, donde forman a todos los profesores que tienen la función de “reproducir” los talleres en sus escuelas o zonas escolares, capacitación en “cascada” (ver capítulo 1).

Las definiciones que los profesores emitieron en torno al concepto de competencias, hacen referencia a cuatro ideas: la competitividad, el recurso, la práctica y la herramienta.

5.2.1 Las competencias y el adjetivo “competitivo”.

Los profesores hicieron referencia a que el término *competencia* tiene que ver con el *ser competitivo*, como aquella descripción de la persona que tiene el deseo de sobresalir y de esforzarse para alcanzar una meta.

Una competencia, lo que quiere decir es ser *competitivo* en cuestión de que yo encuentre algo, lo tengo que saber hacer, esas son competencias, ser competente en lo que yo quiero hacer (E1, Profesor, secundaria dos).

Así también, el sentido competitivo en relación con estar a la vanguardia, cuando la persona se ubica y actúa en el momento actual.

Ser más competitivos, a lo mejor te diré que ser más competitivo para la vida, pero creo que el sentido de competente nace de la idea de los tiempos más modernos donde el alumno, el ser humano tiene que ser más competente, es decir, estar más a la vanguardia de estar más actualizado, creo que de ahí entrarían las competencias (E1, Profesora, secundaria uno).

Otro profesor nos explicó el sentido de la competencia relacionado con la competitividad en el ámbito laboral.

Competencias... irlo metiendo a la *competitividad*, a ser competente, a producir más, a trabajar al famoso destajo³, trabajas más, ganas más, trabajas menos, ganas menos (E1, Profesor, secundaria uno).

El ser competitivo hace referencia a un adjetivo, que los profesores expresaron, describe al ser humano de la sociedad contemporánea. Entonces, a diferencia de los discursos oficiales, las percepciones del profesorado sobre el concepto de competencias sí tienen que ver con la competitividad. Las competencias obedecen a las circunstancias de las exigencias de la sociedad en donde las personas se ven en la necesidad de esforzarse cada vez más para cubrir sus necesidades básicas y en la medida de su esfuerzo (del ser competente), podrán satisfacerlas.

5.2.2 Las competencias como recursos que proveen un beneficio.

Las competencias también son concebidas por el profesorado como un recurso del que se vale el ser humano para ejecutar tareas y que le va a permitir ser mejor persona.

3 “Trabajadores a Destajo o Destajistas. Personas que trabajan por una remuneración determinada por el número de servicios prestados, piezas trabajadas, unidades vendidas u obra terminada, es decir, exclusivamente por la cantidad de trabajo realizada” (*Secretaría del Trabajo y Previsión Social*. Recuperado de http://www.stps.gob.mx/bp/secciones/conoce/areas_atencion/areas_atencion/web/Glosario/glosario.htm)

Un recurso que el ser humano debe tener para el desempeño de actividades en el mundo globalizado. Requiere que las nuevas circunstancias permitan a los seres humanos ser mejores, competencia habla de capacidades para poder hacer las cosas que se buscan, que seamos más capaces para hacerlo, de que desarrollemos esas capacidades que tenemos para ponerlas en práctica y hacer mejor lo que estamos haciendo (E1, Profesor, secundaria dos).

Este recurso tomado como una fuente que produce beneficios, se desarrolla a través de las capacidades del ser humano, no es estático y es percibido en la realidad, porque se practica.

5.2.3 Las competencias se perciben a través de la práctica.

Los profesores ponen de manifiesto que las competencias son percibidas a través de la práctica en la vida diaria, de acuerdo con los saberes que posea el ser humano. Los saberes van a ser desarrollados dentro de la escuela por medio de conocimientos, habilidades y actitudes.

Competencias en este caso son las habilidades que va a tener el alumno para desempeñarse en su vida diaria, esos conocimientos, esas actitudes,

esas competencias que el alumno va a tener para ponerlas en práctica en su vida diaria (E1, Profesora, secundaria dos).

En este sentido, los saberes que se desarrollan en la escuela se van a transferir a la vida cotidiana, es decir, sacarlos del contexto de la vida escolar hacia momentos de la realidad de cada ser humano.

Para mí una competencia es el desarrollo de viajar, de interpretar todo lo que yo sé, todos mis conocimientos, habilidades, actitudes a mi vida diaria, tanto en mi vida escolar, como en mi vida familiar, y personal (E1, Profesora, secundaria uno).

5.2.4 Las competencias como herramientas para resolver problemas futuros.

Las competencias se conciben también como herramientas, aquello que facilita la realización de una tarea. Una herramienta es un objeto elaborado, se construye; en este caso, se construye dentro de la escuela.

Son las herramientas clave para que nuestro alumno pueda desenvolverse en la vida... que se acuerden del tipo de situaciones que se vivieron [en la escuela] para que ellos puedan resolver en la vida diaria sus situaciones, a ello llamaría competencias, aquellas herramientas que les sirvan en un

futuro para la resolución de problemas, la resolución de una vida cotidiana (E1, Profesora, secundaria uno).

Es darle al alumno las herramientas para que él en este caso se defienda en la vida, esas herramientas que a él le van a servir en cualquier momento que las necesite ahí las va tener, a eso le llamamos competencias, competencias para la vida, herramientas que él va a necesitar en su vida diaria (E1, Profesora, secundaria dos).

Los profesores conciben que el aprendizaje escolar proporciona herramientas que sirvan a los estudiantes para lograr las metas que se propongan. La naturaleza de la metas es que son a futuro, ya sea a corto, mediano o largo plazo. Dan por hecho que concretar una meta no es tarea sencilla, sino que se encontrarán con obstáculos; entonces las competencias que desarrollen en la escuela, también servirán para luchar con las adversidades que tengan en su vida.

Competencias es algo en el cual el ser humano lucha para lograr una meta específica o bien lograda en su quehacer en esta vida...entonces ¿hacia dónde va cada individuo?, ¿qué es lo que quiere? (E2, Profesor, secundaria dos).

En suma, el profesorado percibe que las competencias son inherentes al ser humano y que es un concepto que caracteriza a la sociedad actual. Las competencias se desarrollan en la escuela con la finalidad de la persona logre los

objetivos que se plantee en la vida, teniendo aspiraciones hacia mejorar cada día. Hicieron hincapié en que las competencias son observables en la práctica, es decir, las competencias tienen la condición de que sólo cuando los saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) se transfieran a situaciones de la cotidianidad, entonces se desarrolla una competencia.

5.3. Los decires del enfoque educativo por competencias

Los profesores externaron diversos modos de comprensión en torno al enfoque educativo por competencias. La primera idea orientada a la congruencia con la realidad y la calidad educativa; reconocen una realidad diversa y el papel que tiene la escuela de enseñarle a los estudiantes y futuros ciudadanos a convivir en ella.

Lo novedoso es que los gobiernos pretendan a través de esta reforma elevar la calidad educativa, ese es uno de los principales elementos del desarrollo de las competencias de los niños para su desempeño en la actividad de la vida cotidiana, ser y tratar de formar a mejores niños, mejores seres humanos para que se conviertan en ciudadanos más congruentes de la realidad que están viviendo y sobre todo la necesidad de mejorar la armonía de la convivencia social es una de las prioridades del proceso educativo: crear seres humanos reflexivos, críticos y humanos que vean a

sus semejantes como un ser que requiere del aspecto de convivir en ambientes agradables para impulsar un proyecto personal, esto busca la reforma (E2, Profesor, secundaria dos).

La segunda idea que los profesores externaron se encuentra en la relación entre el enfoque educativo por competencias y la planeación didáctica. Expresaron que existen conceptos que se desarrollan en la planeación didáctica y que se articulan con las competencias de la asignatura, como son: los objetivos y los propósitos.

Manejábamos en las planeaciones lo que eran los objetivos y propósitos, ahora se anexan las competencias, que es armonizar esos tres elementos con una acción para la vida, algo que a ellos les va a servir (E2, Profesora, secundaria uno).

Este comparativo entre competencias, objetivos y propósitos (ver figura 14) se menciona en el curso de “El enfoque por competencias en la educación básica” (SEP, 2009) donde se señala que las competencias se asemejan con los objetivos y los propósitos porque enmarcan una serie de elementos que integran una actividad observable y medible. Sin embargo, el enfoque por competencias, tiene una visión más integral, debido a que “observa y registra el desempeño de los alumnos dentro de su entorno y contexto, con base en la aplicación de un significado o significados de aprendizaje, contruidos a través de sus propias experiencias” (SEP, 2009, p. 31).

Figura 14. Diferencias entre competencias, objetivos y propósitos (SEP, 2009, p. 31).

Concepto	Descripción	Ejemplo
Objetivos	Planeación de los procesos de aprendizaje en cada uno de los diferentes saberes, enfatizando en asumirlos como conductas observables.	Identificar los componentes de la comunicación oral.
Propósitos	Son las metas que se propone el docente en la actividad didáctica, teniendo en cuenta las finalidades del aprendizaje.	Que el estudiante comprenda qué es la comunicación asertiva para que la aplique en la vida cotidiana.
Competencias	Son actuaciones integrales ante problemas del contexto social, laboral-profesional y disciplinar con idoneidad y mejoramiento continuo.	Se comunica efectivamente para interactuar en su contexto social, con base en los principios de las teorías de la comunicación.

De acuerdo con el profesorado, el enfoque educativo por competencias se basa en la construcción del conocimiento por parte del alumno a partir de sus vivencias:

De acuerdo a las nuevas generaciones, ahora el alumno es más hiperactivo, es más analítico por la misma tecnología, la misma computadora ha hecho que el alumno sea más activo mentalmente y ya no lo puedes tener como antes, nada más escuchando la clase, es decir, emisor-receptor, ya no, ahorita el alumno tiene que construir su propio aprendizaje. El enfoque debe ser formativo y vivencial (E1, Profesora, secundaria dos).

También reconocen que la forma de enseñar implica la adquisición de nuevas técnicas de enseñanza por parte del profesorado que respondan a las características de los estudiantes:

Aplican competencias con nuevos proyectos, nuevas técnicas que no lo tengan nada más ahí sentado, sino que esté aprendiendo y que sin darse cuenta esté aprendiendo historia (E2, Profesora, secundaria uno).

La forma en que los profesores comprenden el enfoque educativo por competencias está estrechamente relacionada con el propósito de la asignatura que imparten, en este caso todas son del área social.

Las competencias en este momento es habilitar al niño de aprender, se llaman aprendizajes esperados, capacitarlos para que ellos puedan resolver un problema que se les presente... él [alumno] puede resolver la situación de acuerdo o acorde a las necesidades, al conocimiento que él tiene... a las habilidades que tenga para buscar en su entorno, que pueda buscar y traer el trabajo (E2, Profesor, secundaria uno).

Se puede apreciar que los profesores se adaptan al enfoque educativo por competencias dado que les permite reflexionar sobre la asignatura y diseñar actividades para estimular a los alumnos a aprender. No obstante, también expresaron que la comunicación entre profesores, sobre lo que se entiende que es el sentido de este enfoque educativo es pertinente puesto que el trabajo

colaborativo entre los docentes es muy necesario para integrar puntos en común de cada experiencia educativa y así lograr una comunión necesaria que articule los conocimientos en diversas áreas y provean una formación integral en los estudiantes.

5.4. Los decires de la interculturalidad

La primera vez que pregunté a los profesores sobre su concepción sobre interculturalidad había un gesto de asombro, y repetían la pregunta para sí mismos. A diferencia de las competencias, el término de interculturalidad les resultaba poco familiar; pero conforme iban respondiendo, tenían más elementos para expresar su definición. Tal es el caso de la siguiente profesora:

En el sentido de que tenemos grupos que tienen una cultura diferente y que están asociados, entonces ¿cuándo entra el concepto e interculturalidad?, cuando hay que manejar a un grupo, con cierta ideología, con cierta cultura a otros grupos, es decir, que tenemos que ser acordes a todos los grupos culturales que nosotros tratemos, enfocándolos a ellos. Podemos observar que aquí tenemos grupos indígenas y que tenemos grupos [en los que se organizan a los estudiantes] en una parte media mestiza y que encontramos a otros grupos en que definitivamente

de grupos indígenas no los encontramos. Entonces la reforma te está, no sé si nace, te digo que desconozco, nacen a raíz de que estamos perdiendo un proceso de identidad en cuanto a cultura y que estas reformas estén haciendo o estén así como que busca sus espacios, que aquel grupo cultural se esté manifestando y se siga manifestando, que no cambie, ahí entiendo la interculturalidad, que tengo varios grupos culturales en los que mi enfoque de las competencias deben estar aplicado a todos, y entre la conservación y sobre todo en cuanto al respeto, respeto de cada uno de los grupos (E1-Profesora, secundaria uno).

La interculturalidad se reconoce como una herramienta para trabajar con la diversidad cultural dentro del aula. A lo largo del discurso la profesora va reconociendo que en los grupos de trabajo tiene diferentes grupos culturales e identifica que este concepto contribuye a fortalecer la identidad de cada uno. Así también manifiesta que es un medio para promover el respeto.

Por otro lado, conciben a la interculturalidad como tomar en cuenta el contexto del lugar donde está ubicada la escuela:

La interculturalidad es tomar en cuenta todos aquellos elementos de nuestro ambiente, tomarlos y adentrarlos a nuestra práctica o adentrarlos a nuestro trabajo, adecuarlos, por ejemplo, el plan de estudios que te dan no viene específico para esta comunidad o para este tipo de alumnos... Viene

general para toda la república, entonces ¿cómo voy a adaptar este libro aquí a Coyutla, específicamente a este grupo? (E1-Profesora, secundaria uno).

El concepto de interculturalidad se convierte en un detonador para volver la mirada hacia el contexto donde trabaja el profesorado, y es a partir de aquí donde pueden crear métodos de enseñanza acordes con el medio.

También existe una idea de la interculturalidad que reconoce la existencia de diferentes culturas sin dejar de lado el conocimiento de origen que conforma al individuo.

Dentro, inter lo que tenemos dentro, culturalidad lo que hay aquí en México, tenemos un resto de interculturalidades, lo que expresa también podría ser lo que es el individuo con sus principios de conocimiento (E1-Profesor, secundaria dos).

Esta idea del profesor sobre la existencia de muchas interculturalidades nos lleva a reflexionar sobre los niveles y formas de expresión de la interculturalidad. Los diferentes cruces de culturas que pueden existir en un aula y más aún en una escuela, conforman un abanico de situaciones que se generan a partir la diferencia, la diversidad cultural y la desigualdad.

La interculturalidad para el profesorado, es una nueva forma de ver su realidad escolar, a sus estudiantes, es también la visibilización y el respeto de la diferencia y el punto de partida para comenzar a crear desde la diversidad. De acuerdo con

Castoriadis (2013) esta postura es instituyente porque a partir de lo instituido (la interculturalidad como eje transversal en los programas de estudio) están comenzando a ver desde otra perspectiva, las formas de enseñar los contenidos y poco a poco transformar su práctica educativa.

5.4.1. La diferencia, la diversidad cultural y la desigualdad para los profesores y estudiantes.

Las ideas sobre la diversidad en el aula resultan tan variadas como la propia dinámica de una clase. Los profesores ven en este concepto la reproducción de la vida en sociedad que les brinda la posibilidad de enseñar a sus alumnos lo que vivirán como futuros ciudadanos:

Hay de todo, creo que eso es bueno, es donde viene la sociabilización, una escuela es una sociedad y en las sociedades tiene que haber de todo, le decía hace un momento, vienen hijos de campesinos, vienen hijos de albañiles, hijos de panaderos, igual vienen hijos de doctores, hijos de maestros, hijos de señores profesionistas, sin embargo ya estar en un aula entra una sociabilización pareja, no distinguimos, es para todos una clase, hacer el papel de vincularlo, que trabajen en equipo (E1-Profesor, secundaria dos).

La diversidad cultural es reconocida por el profesorado, pero en este caso la valoran para favorecer la integración de los estudiantes, para trabajar juntos en un equipo, respetando las diferencias culturales.

No obstante, estas mismas diferencias traen como consecuencia desigualdades en el desempeño académico de los estudiantes, en la posibilidad de adquirir el material de trabajo, así como en su comportamiento dentro y fuera del aula:

Aquí vienen de todo tipo, vienen desde clases muy marginadas, muy bajas, hasta clases altas, de todo, y se ve porque algunos tienen acceso ahora si pues tiene más comodidades, pues estamos en el medio urbano y hay de todo, hijos de familias que están preparadas, de ingenieros, doctores, maestros, licenciados, pero hay de gente que no está preparada, gente que vamos a llamarle que no estudió, que se dedica a los trabajos más rudos y que es una gran diferencia (E2-Profesor, secundaria dos).

Por otro lado, un profesor hace mención de la relación que existe entre la composición poblacional de la comunidad donde se ubica la escuela con la composición de los grupos de clase, lo que también trae consecuencias de desigualdad en la vida cotidiana y en el aprendizaje:

Hay un criollaje, un mestizaje y tenemos gente autóctona, entonces en ese tipo de situación hay niños que son bilingües, hablan el castellano y la lengua indígena, otros que nada más hablan castellano, entonces la

formación social de cada uno, que se refleja en una limitante que viene siendo una situación económica o también capital social de cada individuo, son fronteras muy amplias. Por ejemplo un niño que pudiera tener una computadora en casa y otros que ni siquiera jamás han tocado un teclado de una computadora y siento que esas son limitantes, [también] la comprensión de los conceptos... yo siempre he manejado el concepto de lagunas en donde hay conceptos que no logran definir, a veces no es todo comprendido (E2-Profesor, secundaria uno).

Estas desigualdades que percibe el profesor en el aula, lo traduce como una laguna en el proceso de aprendizaje, que son un especie de vacíos conceptuales. En ocasiones, los profesores perciben como un problema la diversidad de estudiantes y las desigualdades que se aprecian, debido a que al momento de impartir una clase el nivel de comprensión es desigual y no se queda allí, sino que se produce un efecto dominó porque cuando el estudiante no comprende los contenidos de un tema, enseguida se le dificultará realizar las actividades que el profesor diseñe, después no entregará tareas, y es probable que en la evaluación bimestral obtenga una calificación baja.

Los profesores hicieron referencia a que la diversidad en el aula es un reto para el desarrollo de las competencias en todos los estudiantes, porque la mayoría de las ocasiones no se cumple con lo que se planteó en el diseño de la clase:

No puedes desarrollar las competencias en todos los alumnos, porque todos son diferentes, tanto el que tiene problemas personales, el que tiene un problema del lenguaje, alguna discapacidad, todos esos elementos, tú formas tu competencia [redactarla] para todo tu grupo, pero de ese grupo a lo mejor uno o dos, logran tu competencia al cien por ciento, los demás, a su nivel, pero hacen su nivel propio de desarrollo de competencia (E2- Profesora, secundaria uno).

El profesorado expone que las diferencias, las desigualdades y las diversidades se proyectan en el nivel de logro de los aprendizajes esperados y de la competencia que se quiere desarrollar en un tema determinado, por ello cada estudiante alcanza un determinado nivel de desarrollo de habilidades que guardan relación con sus características culturales y sociales.

Sin embargo, las diferencias también son un medio para adquirir nuevos conocimientos. Por ejemplo, un profesor narra cómo a partir de las diferencias religiosas de los estudiantes, aprenden nuevas costumbres y al conocerlas, aprenden a respetarlas:

Hay de tres o cuatro religiones [en un aula], hay evangélicos, católicos, etc. Predominan los católicos, los mormones y pentecostales y a veces yo les digo que alcen la mano, vamos a ver la diferencias que existen entre ellas y

entonces me dicen -acá se bautizan así y por allá lo hacen diferente-, ¿cómo se logra? todo con seriedad (E2-Profesor, secundaria dos).

En la secundaria dos, ubicada en el ámbito urbano (Papantla), los profesores explicaron que los estudiantes que hablan la lengua indígena *Tutunakú* pasan desapercibidos en la escuela, no exteriorizan este rasgo cultural y que es uno de los motivos principales por el que el profesorado ha perdido el interés en fomentarlo:

Todos hablan la misma lengua, no hay diferencia, todos tienen el mismo idioma. Hay alumnos que si lo hablan [*Tutunakú*], pero es raro que lo descubras. De hecho se pierde, porque aquí no lo promovemos, aquí hay alumnos que hablan, pero que si tú les dices -¿te sabes el himno en totonaco o dime una frase en totonaco?, no te lo dicen, les da pena. Hace falta algo que nos oriente, una materia que rescate la cultura y que se sientan ellos orgullosos de su identidad, no avergonzados (E2-Profesor, secundaria dos).

Sin embargo, los maestros manifestaron que requieren un apoyo profesional que les brinde la posibilidad de favorecer a la conservación de este idioma. Otro aspecto de las diferencias en el aula percibidas por los profesores, hace referencia a la composición de la familia del estudiante y las situaciones que se dan al interior de la misma:

En la clase social [desigualdad], vemos que muchos de los niños vienen de familias desintegradas o sea de clases sociales bajas, muchos niños, en este caso escucho y a veces me platican que sus padres son alcohólicos... a veces tenemos problemas, porque hay niños que tienen padres de diferentes religiones (E1- Profesora, secundaria dos).

Estas diferencias suelen reflejarse en conductas poco favorecedoras al desarrollo de competencias, porque no respetan a sus compañeros o manifiestan una actitud apática hacia el aprendizaje.

A lo largo de este apartado hemos podido identificar el abanico de diversidades que existen en el aula y cómo logran impactan en el desarrollo de competencias en los estudiantes, pero también cómo se convierte en una complejidad para que el profesorado logre alcanzar los aprendizajes esperados de los contenidos de sus asignaturas.

La triada de la diferencia, la diversidad cultural y la desigualdad en el aula respalda mi propuesta de la necesidad de desarrollar, desde la educación intercultural, las competencias interculturales, primero en el profesorado, pues son los catalizadores de las competencias, de donde emergen las ideas para generar y construir nuevos conocimientos. Y después, en los estudiantes, para cerrar el círculo de la enseñanza y el aprendizaje.

Por ello, en esta investigación también rastree las percepciones de las diferencias entre los estudiantes. Primero, a partir de las observaciones en el aula, identifiqué las diferencias que saltaron a la vista en sus relaciones personales y después entrevistándolos sobre esas diferencias que sus relaciones marcaron, a saber: la religión, el idioma y orientación sexual.

Las preguntas para buscar las opiniones de los estudiantes fueron: ¿cómo te relacionas con personas que tienen diferente religión a la tuya?, ¿cómo te relacionas con los que hablan una lengua indígena?, ¿cómo te relacionas con compañeros que tienen una orientación homosexual? y ¿qué crees que te hace diferente de ellos?

Los estudiantes respondieron que su trato con dichas personas es igual al resto de sus compañeros, porque respetan su forma de ser, no los juzgan ni los critican porque son iguales como cualquier ser humano, lo único diferente es su condición sexual o su diferente forma de pensar, pero que todos son iguales. También expresaron que actúan por reciprocidad a los actos, es decir, si me tratan bien, trato bien, si respeto, me respetarán, igual, si me tratan mal, los trataré mal.

A la pregunta relacionada con la lengua indígena, los estudiantes que no hablan el *Tutunakú* expresaron que respetan a sus compañeros que sí lo hablan, que se sienten orgullosos de que existan personas que conserven “esa tradición”, porque

es “parte de nuestra cultura”, de “nuestras raíces”⁴, es decir, valoran la lengua indígena como parte de su identidad. También opinaron que a través de sus compañeros que hablan *Tutunakú*, aprenden algunas palabras, de tal manera que les comparten su conocimiento. Los estudiantes que hablan el totonaco, expresaron que algunos de sus compañeros los discriminan, pero ellos no les hacen caso.

En el discurso, la mayoría de los estudiantes manifiestan el respeto y la tolerancia ante la diferencia; sin embargo, en la práctica, cuando los observé durante los recesos, horas libre o cuando el profesor salía del salón, el comportamiento no correspondió con sus actos, en otras palabras, sus decires no correspondieron con sus haceres.

Lo que observé en las aulas es que existe rechazo, burla y maltrato ante los estudiantes que manifiestan diferencias sexuales, a los que practican una religión diferente a la mayoría, a los que son indígenas y a los que son de escasos recursos económicos. Estas actitudes provocan que estos estudiantes se aísen o tengan poca convivencia con sus compañeros, lo que se refleja en la poca participación en clase, en la conformación de equipos y en su aprovechamiento escolar.

Pude constatar que los decires del profesorado sobre las diferencias, las desigualdades y las diversidades son correspondientes con los haceres de los estudiantes. Sin embargo, hubo un contraste entre los decires del profesorado y del

4 El entrecomillado significa que son expresiones emic.

estudiantado. Observé que los alumnos reconocen las diferencias, pero la gran mayoría no las respeta y esto los maestros lo perciben como un obstáculo para el desarrollo de sus clases y el logro de sus propósitos.

5.5. Los decires en las situaciones sociales de las competencias y la interculturalidad

Los decires de los actores van a estar determinados por la situación social o el espacio de la interacción, ya que es allí donde se crean las normas y el orden de regulaciones sobre la interacción (Martín, 1998), por ejemplo:

Una selección del tipo y número de participantes que pueden intervenir, una estructura de lo decible, un margen para el cambio de tema, una selección sobre el tipo de actuaciones (verbales y no verbales: movimientos corporales, posición, tono de voz...) permitidas, un margen para la divergencia de opiniones, un determinado grado de implicación en la situación (Martín, 1998, p. 59).

Entonces, los decires de los profesores están regulados por los discursos de la RES, las capacitaciones que han recibido, sus experiencias personales, la diversidad cultural de los estudiantes, el contexto de lugar donde laboran, el ambiente laboral entre profesores, las relaciones con los directivos, etc. Los

decires no los regulan los actores, sino las situaciones sociales en las que están inmersos y la posición que tienen en el espacio social (Martín, 1998, p.64).

De esta manera, afirmo que los discursos son prácticas porque “con ellos no nos «expresamos», sino que hacemos cosas” (Goffman en Martín, 1998, p. 59). Los decires del profesorado sobre las competencias y la interculturalidad, van a reflejar sus prácticas.

Sin embargo, la relación entre los sujetos y sus discursos pueden traer como consecuencias: la ilusión de la transparencia del sujeto y la ilusión de su opacidad (Martín, 1998). La transparencia se refiere a la correspondencia entre lo que el sujeto piensa y lo que el sujeto hace, mientras que su ilusión es que el sujeto no siempre dice lo que piensa, sino que su discurso está determinado por una situación social específica. De esta manera, lo que el profesorado dijo sobre las competencias y la interculturalidad no siempre se van a ver reflejado en sus prácticas, sino que dependerá de las circunstancias que le rodean.

La ilusión de la opacidad defiende que el sujeto siempre emitiría un discurso engañoso, “el sujeto no dice lo que piensa que hace, bien porque lo oculta — discontinuidad entre el pensamiento y el habla—, bien porque lo ignora — discontinuidad entre el pensamiento del sujeto y la lógica de su acción—” (Martín, 1998, p. 69). En nuestro caso, pudiéramos observar una discontinuidad en los discursos del profesorado, porque no se aprecia una seguridad en la comprensión

de los conceptos, cuando afirman que las capacitaciones que han recibido son confusas. Por ello creemos que los conceptos de competencia e interculturalidad no han sido interiorizados por el profesorado, de tal manera que no han logrado impactar en su práctica, sus decires se han creado en un tiempo “express”, sin un espacio de reflexión:

La producción de enunciados en las situaciones sociales también es una producción práctica: sin tiempo para la reflexión, para el distanciamiento, el sujeto ha de producir sus discursos —como todas sus prácticas— en la urgencia de la situación inmediata. Y esto es posible sólo en la medida en que ha adquirido prácticamente el sentido de las situaciones sociales y de las prácticas adecuadas en ellas (Martín, 1998, p.63).

Lo que analizaremos en el siguiente capítulo son esas tensiones entre los decires del profesorado y los haceres, analizando las situaciones concretas de las implicaciones en el aula.

6. Los haceres de las competencias y la interculturalidad en el aula



A continuación analizo los haceres de las competencias y la interculturalidad con profesores que imparten asignaturas que integran el área de ciencias sociales como son formación cívica y ética, geografía e historia. Cabe señalar que la selección de estas materias se justificó en el apartado metodológico (ver capítulo 3).

En esta investigación los haceres se entienden como el conjunto de acciones que los sujetos realizan, también se les puede llamar prácticas (Martín, 1998). La finalidad de indagar los haceres del profesorado es conocer cómo llevan a la práctica los enfoques educativos por competencias y la interculturalidad. Sin embargo, como lo afirma Martín (1998) “toda práctica del sujeto se produce siempre en una situación social que le impone unos imperativos prácticos, materiales y simbólicos” (p. 67), por ende los haceres varían en función de la situación que, en el caso de los profesores, se relaciona con el ámbito escolar en donde los programas y reformas podrían conceptualizarse como imperativos prácticos, materiales y simbólicos.

Antes de presentar el análisis comenzaré por exponer los discursos oficiales de la RES, en torno a los enfoques antes citados, y qué esperan que haga el docente. Posteriormente, describiré qué sucede en las clases y para ello tomaré en cuenta los siguientes aspectos:

- Aspecto físico de las aulas
- Características de la impartición de las clases
- Metodologías empleadas por el profesorado
- Relaciones entre profesores y estudiantes

Otro de los temas que se analizará en este capítulo será el de las ideas que tiene el profesorado sobre la práctica de la interculturalidad. Asimismo, el profesorado ha aprendido a reconocer y valorar la diversidad de sus estudiantes. Ellos apuntan hacia una conceptualización de la pedagogía intercultural que términos generales aún les es inconsciente. Así también, se presentan las dificultades que el profesorado enfrenta para llevar a cabo su labor docente.

6.1 La práctica educativa según la RES

La práctica educativa en secundaria se fundamenta en dos vértices: los aprendizajes esperados y las competencias para la vida. Los primeros se entienden como los enunciados de los contenidos básicos que el alumno debe aprender, pueden ser conceptos, habilidades y/o actitudes que las actividades de aprendizaje deben considerar; establecen los aportes esenciales para el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes (SEP, 2010, p. 13). Los aprendizajes

esperados van a determinar también con qué competencia para la vida está relacionado el contenido.

Las competencias para la vida (ver capítulo 1) generan capacidades para la vida de un futuro ciudadano en el plano personal, público y laboral y contribuyen a visualizar y resolver un problema de la vida diaria. Primero retomando los contenidos pertinentes de la asignatura, después reestructurarlo de acuerdo con la situación dada y finalmente previendo lo que falta. Esto constituye el dominio disciplinar de los planes y programas de estudio.

De acuerdo con el Plan de Estudios 2006, el profesorado tiene el compromiso de educar con equidad, favoreciendo la igualdad social para evitar la exclusión de las personas, por lo tanto una de las competencias docentes es:

Atender de manera adecuada a la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes, así como relaciones tutoras que valoran la individualidad, la autonomía y potencializan el aprendizaje significativo (SEP, 2010 p. 12).

Así también, la RES propone como herramienta fundamental, el trabajo colaborativo entre docentes, creando redes académicas que promuevan:

El desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa, de manera que pueda reflexionar permanentemente sobre su práctica docente en individual y en colectivo y organizar su formación continua,

involucrándose en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, vinculando a ésta los desafíos que cotidianamente le ofrece su práctica educativa (SEP, 2010, p. 12).

Esta propuesta de cambio educativo enuncia que sin un trabajo colegiado, será difícil generar un cambio y alcanzar los propósitos del nuevo enfoque educativo. Sin embargo, en el capítulo 4, analizamos que el trabajo colectivo es sólo una franja de la situación educativa y que el gobierno también debe proveer de infraestructura, capacitaciones adecuadas y seguridad social para que se logre un cambio efectivo de la práctica educativa.

Otro aspecto que implica la práctica educativa es la planeación didáctica. En este sentido la RES expone que para el desarrollo de competencias en el aula, las actividades que decida el profesorado deberán considerar tres pilares: 1) el dominio disciplinar de los planes y programas de estudio; 2) la gestión de ambientes de aprendizaje áulico (didáctica, recursos, ambientes de aula, inclusión y gestión del aprendizaje) y, 3) la transversalidad de los aprendizajes.

En suma, el profesor de educación secundaria necesita un amplio repertorio de estrategias de enseñanza y recursos didácticos que, según la RES, lo logrará en la medida en que logre crear redes académicas que le permita desarrollar proyectos didácticos compartidos entre maestros de otras asignaturas. Analicemos entonces

qué se visibiliza en la práctica educativa del enfoque educativo por competencias y la interculturalidad.

6.2. Los haceres de las competencias

6.2.1. Aspecto físico de las aulas y la impartición de las clases.

En este apartado se observa cómo es que la organización escolar contribuye o no a que los docentes promuevan competencias en el aula. Como lo señalé, de los tres ejes que el docente debe retomar para planificar su trabajo didáctico al mismo tiempo que trabaja por competencias,

En la secundaria de Coyutla, el profesorado trabaja en “aulas ciencias”, cuyo objetivo es que cada profesor tenga un aula específica para que se creen espacios de aprendizaje de acuerdo a la asignatura que se imparte; así cada 50 minutos (tiempo que dura cada módulo) los estudiantes cambian de aula y entran a otro ambiente propio de la asignatura que les corresponde tomar. Sin embargo, esto no ha sucedido así, ya que el número de aulas no es suficiente para que cada profesor tenga su propia aula, por lo tanto, un aula puede estar compartida por dos, tres o cuatro profesores de diferentes asignaturas, entonces no se logra recrear un ambiente propio de cada asignatura.

El profesorado de esta escuela expresó que el “aula ciencia” no les funciona, ya que no pueden colocar material didáctico adecuado a los contenidos que van a enseñar porque los mismos estudiantes lo destruyen al no tener la vigilancia adecuada por parte de otros profesores. De tal manera que el material didáctico que se puede ver en las aulas es el pintarrón y algunos mapas que los profesores ponen y quitan al terminar su clase.

En el caso del profesorado de la secundaria de Papantla, su dinámica de trabajo se establece en un aula tradicional, es decir, cada grupo tiene un salón asignado y el profesor es quien va cambiando de aula. A diferencia de la secundaria de Coyutla, los horarios de los profesores tienden a organizarse en bloques de dos módulos por clase, lo cual permite que el profesor tenga más tiempo para abordar contenidos y avanzar en el desarrollo de sus actividades. Sin embargo, las aulas se aprecian semejantes a las de la secundaria de Coyutla: la mesa del profesor, su silla, un pintarrón y los pupitres de los estudiantes. En algún salón de clases, fue posible observar láminas de papel bond con textos o dibujos de la asignatura de formación cívica y ética.

En ambas escuelas, las clases son impartidas en el idioma castellano, a excepción de un profesor de Coyutla que incorpora algunas palabras del *Tutunakú* en la explicación de sus clases y en la relación con sus alumnos.

En las tres asignaturas: historia, geografía y formación cívica y ética, se reflexionó en el aula acerca de las características o procesos identitarios propios, tanto del grupo étnico totonaco como la identidad mexicana. Los temas que escuché que reflexionaban en las aulas, relacionándolos con algún contenido del programa de la asignatura fueron: la vestimenta indígena, la medicina tradicional, la historia del pueblo o ciudad, las fiestas patronales, la gastronomía tradicional, el día de muertos, las danzas, las posadas navideñas, así como fechas que vienen marcadas en el calendario escolar como la independencia de México, la revolución mexicana, el día de la bandera y la batalla del cinco de mayo.

Es importante destacar que en el caso de las actividades del día de muertos y las posadas o villancicos, que los profesores organizan junto con la dirección de la escuela, han generado la inconformidad por parte de padres de familia que practican una religión diferente a la católica, solicitando a los profesores que no involucren a sus hijos en esas actividades y que no les vayan a bajar puntos por no participar. Fue interesante observar que los estudiantes no tenían molestia en participar, sino que son obligados por sus padres a no hacerlo. Con el paso del tiempo, estas actitudes que apoyan los padres se ven reflejadas en la interacción y relación entre estudiantes, formando grupos cuya identidad es la religión que profesan.

En las asignaturas de historia y geografía observé que sí se reflexionan temas en el aula acerca de las características o procesos identitarios ajenos, cuando se habla de

guerras, de invasiones, de independencias, de nacionalidades, de la migración, de las actividades productivas, de los países desarrollados y subdesarrollados, del turismo, etc.

A través de mis observaciones pude percibir que el reconocimiento y valoración de la lengua, las cultura propias y actores locales que se dan en el aula se limita a un plano discursivo, de contenidos y de conceptos, sin lograr impactar en la actitud y comportamiento de los estudiantes.

Por el contrario, la influencia de los medios de comunicación como la televisión, las películas, la música, favorece que los estudiantes tengan un aprendizaje sobre la lengua, la cultura y actores ajenos, como de Estados Unidos de América, que de la región totonaca, Veracruz o México.

Observé que en ambas secundarias sucede un fenómeno de incomprensión de la clase del profesor, porque el profesor explica una idea y los estudiantes entienden otra o, definitivamente, no la comprenden. El profesor cree que los alumnos entendieron porque al momento de preguntarles ¿tienen alguna duda?, los estudiantes dicen “no” o se quedan callados, y el profesor continúa con otras actividades. Después, entre alumnos es común observar que se preguntan qué actividad fue la que pidió el maestro y sólo unos pocos pueden responder a sus compañeros.

Considero que esta falta de comprensión de los estudiantes al discurso del profesor se debe a dos cuestiones: 1) a un déficit de atención del alumno, generado por el juego entre compañeros (que va desde escribir mensajes en papelitos sobre sus noviazgos o vivencias personales, hasta ponerse de acuerdo en lo que harán al salir de la escuela). Los estudiantes no tienen su atención en las palabras de su profesor, en el aquí y ahora, sino en su futuro inmediato, pero otras veces se debe a 2) la falta de entendimiento de vocabulario que emplea tanto el profesor como el contenido de los libros de texto; observé que algunos alumnos no hablan muy bien el castellano, y por ende, se les dificulta comprenderlo. Este tipo de situaciones, si bien es percibido por el profesor, no se atiende, no hay una atención a estos casos particulares de algunos estudiantes. Estas dificultades en las dinámicas de las clases también se deben a que el profesorado desconoce los rasgos culturales de los estudiantes, por ejemplo quiénes tienen como lengua materna al *Tutunakú* y quiénes el castellano.

Para resolver esta problemática, no es indispensable que el profesorado sea bilingüe (español y *Tutunakú*), sino que posea la sensibilidad para compensar aquellas características lingüísticas de algunos estudiantes a través de explicaciones detalladas, utilizando material didáctico gráfico y situaciones del contexto de donde los estudiantes han vivido. En gran medida, favorecería los aprendizajes esperados de los contenidos, así como las competencias de sus asignaturas. Veamos ahora bajo qué metodologías trabaja el profesorado.

6.2.2. La metodología de las clases.

Una clase inicia desde que el profesor o el estudiante entran al aula. En la secundaria de Coyutla, al trabajar bajo el modelo de “aula ciencia”, los estudiantes hacen una fila de mujeres y otra de hombres para entrar, en la mayoría de los casos, el profesor los recibe en la puerta y los saluda de mano a cada uno. Los alumnos ya tienen identificado el lugar donde se van a sentar, aunque no siempre se los respetan, aquí el que llegue primero gana el lugar.

El profesor da un saludo de bienvenida, en algunos grupos, sobre todo los de primer grado, se ponen de pie para responderle –buenos días maestro-, en otros responden el saludo desde su asiento. Enseguida se da inicio con la explicación del tema o las actividades a realizar.

De acuerdo con la planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula que propone la SEP (2010), el profesorado debe desarrollar actividades que movilicen los saberes de los estudiantes retomando situaciones de la vida diaria, debe tomar en cuenta sus características. Sin embargo, observé que esto sucede muy poco en las aulas. Generalmente, el profesorado recurre a la forma tradicional de impartir la clase, haciendo una exposición oral del tema, sin utilizar algún material didáctico. En otras ocasiones, el maestro únicamente daba instrucciones a los alumnos sobre las actividades que debían hacer, siguiendo su libro de texto.

No obstante, a nivel discursivo de la práctica, en sus decires, el profesorado expuso las nuevas técnicas de aprendizaje que han aprendido a partir de la RES, como son: los proyectos, los estudios de caso, los diagramas “v” o *gowin*, espina, mapas conceptuales y mentales, el periódico histórico, los dilemas y las actividades lúdicas como un sociodrama o los programas de radio y televisión. Si bien observé algunas de estas técnicas en las clases, la mayoría de los maestros ya tienen una estructura definida de dar la clase como explicar el tema, que los alumnos saquen un resumen, o respondan a un cuestionario proporcionado por el profesor, éste los revisa y registra la actividad en su lista de asistencia. Se cae en lo que Rockwell (1997) llama “ritualización del aprendizaje”, que sucede cuando el profesor repite frecuentemente una actividad, creyendo que de esta manera se generará un aprendizaje efectivo, pero que en la realidad mecaniza el aprendizaje de los alumnos y limita la diversificación de las experiencias de aprendizaje.

Cuando el estudiante se identifica con este tipo de rituales escolares de aprendizaje, los llega a realizar de una manera adecuada, provocando que se aprecie un éxito aparente del aprendizaje:

Dada esta tendencia hacia la ritualización, el aprendizaje escolar suele ser condicionado por el contexto específico de enseñanza, es decir, difícilmente se transfiere lo que se aprende en clase a contextos distintos, fuera de la escuela. Cuando los alumnos se encuentran con elementos o

situaciones distintos a los que conocieron en la escuela, no siempre pueden utilizar los conocimientos adquiridos en clase (Rockwell, 1997, p. 39).

Entonces, no se genera una movilización de los saberes, que es un principio básico para que los estudiantes desarrollen competencias. Incluso, se favorece la dependencia del aprendizaje porque los estudiantes tienden a copiar las actividades de otros compañeros, que saben que hacen bien las tareas.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje, no sólo va explícita la metodología de las clases, sino también las relaciones entre profesor y alumnos. A continuación, explicaré estas relaciones interactorales.

6.2.3. Las relaciones interactorales entre profesores y estudiantes.

La relación entre profesor y alumnos varía de acuerdo al carácter y personalidad de cada profesor, lo que determina un estilo de enseñanza. Identifiqué un estilo dialógico, cuando el profesor intercambia opiniones con sus estudiantes e interactúa con ellos; un estilo monológico, cuando el profesor únicamente se dedica a exponer la clase y los estudiantes son receptores de la información; un estilo paternalista, cuando el profesor brinda facilidades a los estudiantes para desarrollar las actividades, sin límites de entrar o salir del aula y tolerancia para la entrega de actividades; y un estilo instruccional, cuando el profesor da los pasos a

seguir de una determinada actividad que tiene planeada con una breve explicación y los estudiantes acatan las indicaciones.

Así también, las relaciones entre estudiantes varían de acuerdo al grado escolar. En primer grado, es evidente la separación entre hombre y mujeres, las alumnas prefieren hacer equipo entre mujeres y los alumnos entre hombres. En segundo y tercer grado los estudiantes se relacionan de manera indistinta al sexo, incluso las relaciones de noviazgo no se dejan ocultar, principalmente en la secundaria de Papantla, no manifiestan pudor en abrazarse o darse un beso en la boca frente a sus demás compañeros, a pesar del llamado de atención de algún profesor o prefecto. Caso contrario sucede en la secundaria de Coyutla, las relaciones de noviazgo que suceden en la escuela son menos evidentes y recatadas.

Por otro lado, en ambientes de trabajo observé que en todos los grupos existen más de un liderazgo entre el alumnado, se destacan los llamados “inteligentes” o aplicados de la clase que cumplen con todas las actividades y obtienen altas calificaciones; y los populares, aquellos que se visten a la moda, conocen los chismes de la escuela, son extrovertidos, les gusta participar en eventos sociales. Asimismo, en todos los grupos existen dos o tres estudiantes que alteran el comportamiento del grupo, generando bullicios, gritos, discusiones o peleas entre sus compañeros.

En la secundaria de Coyutla identifiqué una singular asociación de estudiantes que viven en el albergue Telpochcalli. Se trata de un albergue destinado a estudiantes de las comunidades aledañas a la cabecera municipal de Coyutla, que cuentan con un alto aprovechamiento escolar y el gobierno del estado de Veracruz les brinda una beca de alimentación y hospedaje de domingo a viernes. Este albergue se ubica a un costado de la secundaria, y tienen un acceso especial que les permite entrar a la escuela desde el interior, no por la entrada principal. Existen 72 alumnos de este albergue y que estudian en diferentes grados de la secundaria.

Los Telpochcallis, como son nombrados por sus compañeros y profesores, coinciden en los grupos, incluso ha sido una petición por parte del director del albergue para que a los estudiantes se les faciliten hacer las tareas y el trabajo en equipo. Esta situación trae como consecuencia que los estudiantes Telpochcallis hagan un sub grupo permanente en todas las asignaturas y que tengan poca convivencia con el resto de sus compañeros de clase. En estos grupos de estudiantes se encuentran los principales hablantes de la lengua *Tutunakú*.

Observé que cuando llegan a primer grado, son tímidos, se les dificulta expresarse en castellano y participan poco en clase, situación que no varía en el desarrollo del curso escolar. El profesorado hace caso omiso a estos alumnos, se conforman con que entreguen las actividades, incluso otorgan calificaciones altas por el cumplimiento del 100% de las tareas, pero no toman en cuenta la integración de estos alumnos con el grupo.

Esta situación se debe en gran medida al poco reconocimiento de los estudiantes, saber de dónde vienen los alumnos, cuáles son las características de las familias con quienes viven, si han viajado o nunca han salido de su comunidad, si sus primeros años de vida los vivieron en una ciudad, etc., son conocimientos que le pueden servir al profesorado para generar los aprendizajes esperados y lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes.

6.3. Los haceres de la interculturalidad en el aula

6.3.1. La práctica discursiva de la interculturalidad.

El discurso de la práctica de la interculturalidad es una práctica instituyente (Castoriadis, 2013) porque se convierte en una fuerza latente que poco a poco va generando una transformación en la realidad. Los profesores van reflexionando sobre la existencia una dimensión intercultural que permea su realidad:

La interculturalidad en el aula podría ser como el elemento principal para mi trabajo, o sea, el convivir con diferente tipo de personas, o diferentes tipos de alumnos, es un elemento, un rasgo más para mi labor diaria (E2-Profesora, secundaria uno).

De acuerdo con el contexto de las secundarias de estudio, ubicadas en una población con un alto porcentaje de hablantes de la lengua indígena *Tutunakú*,

sería ideal que el profesorado conociera a fondo a la cultura totonaca, sin embargo, expresaron que para los que no la conocen, existen otras cualidades humanas que si poseen:

Uno de los elementos que a la mejor para mi está en contra porque pues yo no soy nativa [totonaca], pero conozco o tengo la facilidad de darles a los alumnos esa confianza para por interactuar con ellos (E2-Profesora, secundaria uno).

La práctica de la interculturalidad valora precisamente esa diversidad en los seres humanos. Para poder crear juntos, no se necesita que sean iguales, sino que el valor radica en la diversidad se pueda crear y construir.

Por ejemplo, el libro de texto es una herramienta indispensable en la labor de los profesores porque se convierte en una guía de contenidos y un enlace con el programa de estudios. No obstante, no está adaptado al contexto de los estudiantes, entonces los profesores consideran que otra manera de practicar la interculturalidad en el aula es a través de la adaptación de los contenidos del programa de estudio y los libros de texto, es lo que los profesores llaman la planeación extra.

Hacemos aún más al hacer otra actividad dentro de la misma planeación, es una planeación extra; entonces esa adecuación es esa interculturalidad que

tenemos que tomar los maestros a favor para crecimiento de nuestro trabajo, no para llevarnos en contra (E1-Profesora, secundaria uno).

También observé la práctica de la interculturalidad en el aula cuando un profesor incorpora en el lenguaje cotidiano de interacción con sus estudiantes, generando un clima de confianza que anima a los estudiantes a manifestar sus preocupaciones o problemas que les aquejan durante su desarrollo como adolescentes. Para este profesor de formación cívica y ética, utilizar palabras del *Tutunakú* le permite generar lazos de confianza, similitud o empatía, que al mismo tiempo le ayudan a cumplir con los aprendizajes esperados de su asignatura.

A los niños les manejo términos de la comunidad totonaca o *Tutunakú* y le digo a veces *nikamakatzitzi* “no me hagas enojar”, *katat* “ven o pásale”, *katawila* “siéntate”. Entonces eso ha sido un signo de identidad que nos da una comunicación muy estrecha logro que todos aquí el que tiene una buena posición económica, el que no la tiene y el que no tiene absolutamente nada, logramos una estrecha comunicación y hay identidad y hay comunicación, incluso el niño que tiene unos problemas fuertes que son sumamente delicados, vienen acá y me lo comentan y que aquí si me ha funcionado y funciona para mi muy bien (E3-Profesor, secundaria uno).

Los profesores consideran que otra manera de practicar la interculturalidad es enseñando costumbres y tradiciones de su localidad.

Es fundamental, porque para poder desarrollar tus conocimientos debes conocer primero tu entorno y dónde estás, dónde estás situado. En Papantla domina la totonaca, tenemos nosotros que enseñar esas costumbres, sus raíces, sus tradiciones, su lengua es fundamental porque también de ahí parte la cuestión del aprendizaje, por ejemplo si alguien quiere mostrar un contenido que a veces los padres al ver en su libreta y dicen por qué te dicen eso [palabras en *Tutunakú*] y llegan a veces a impresionarse, hasta te reclaman que el niño no tiene que saber esto, pero en realidad sí se debe de conocer. Es importante conocer el área donde trabajas, algunos [profesores] no toman en cuenta lo que está al exterior, entonces sería difícil sacar un trabajo, entonces para poder sacar un trabajo tengo que conocer dónde estoy, con quién estoy (E2-Profesor, secundaria dos).

Las actividades que se consideran interculturales o sólo se manifiesta al interior de las aulas, sino también entre el personal de la escuela, aún más en el trabajo entre profesores.

Como nosotros los maestros tenemos una educación intercultural, te imaginas que si no, que si no nos diéramos apertura a que otro maestro nos aconsejara, intercambio a lo mejor de otras estrategias, otras innovaciones eso es intercultural, si cambio ideas culturales con esta persona puedes crecer, ya si yo nos los quiero adoptar, bueno ya es independiente, pero a

mí me gustaría más la educación intercultural, que haya esa relación, no quedarnos aislados (E2-Profesor, secundaria dos).

Los conflictos son inherentes a la práctica de la interculturalidad. Los profesores consideran que donde existen grupos humanos en interacción habrá problemas o conflictos.

Donde quiera siempre va haber problemas, estamos en un grupo y siempre estamos viendo que hay problemas, que por un lápiz, que por una goma, que ya me jalo de los cabellos, siempre va haber problemas, sí, pero a veces no podemos estar, no podemos estar nada más atendiendo problemas, sino tratar de que no sucedan. Yo siento que siempre vamos a tener problemas en los grupos interculturales (E1-Profesora, Secundaria dos).

Los profesores opinan que la promoción de actitudes interculturales en el aula, aunque vengan marcados en los contenidos y se analicen en clases, no es suficiente para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes, ya que la realidad social y la influencia de los medios de comunicación dista de lo que se enseña en el aula.

En el aula aplicamos lo que me indica el programa y de acuerdo al tema que estoy observando; pero lamentablemente la realidad histórica y social del niño... cuando sale de ese ambiente del aula, es otro; se llega a encontrar en su mismo ambiente con un ambiente de hostilidad, de rechazo, de discriminación y no podemos cerrar los ojos a eso porque es una

realidad. El niño sí se mueve en ambientes discriminatorios fuera... y no nada más eso, yo creo que si estamos hablando de discriminación, nosotros realizamos un trabajo en el aula, tú también lo realizas; no discriminar, no faltar al respeto, solidaridad, afecto, pero llega el niño a su casa, y prende la televisión es una forma que el mismo gobierno tiene para establecer jerarquías sociales (E1-Profesor, secundaria uno).

Con ello, el profesorado tiene una barrera gigante que limita la práctica de la interculturalidad, pero que al mismo tiempo saca a la luz las incongruencias de un sistema educativo basado en competencias y la diversidad cultural que busca el respeto y la igualdad entre sus habitantes contra lo permitido por las empresas, las nuevas tecnologías y los medios de comunicación.

6.3.2. El reconocimiento a los estudiantes.

Los estudiantes reflejan en el aula conductas que influyen en su aprendizaje y en la dinámica de las clases que los profesores imparten, pero que su origen no se encuentra en el momento de su ingreso a la secundaria. La historia personal de cada estudiante nos cuenta el porqué de sus actitudes en el aula, es un conocimiento que se convierte en una llave para el docente y le permite abrir todas las posibilidades de desarrollo de competencias. Los profesores de secundaria expresaron que el conocer o reconocer a sus estudiantes es un factor clave en los

procesos de enseñanza y aprendizajes, así como en la promoción de la interculturalidad, pero que generalmente no poseen esos conocimientos:

Promover la interculturalidad entre ellos es importantísimo, conocer lo que piensan, conocer lo que sienten, intercambiarlo para enriquecerlos más, para crecer, naturalmente es lo que se pretende en una escuela, que todos nos relacionemos de manera cultural, para sobresalir, de esa manera conociendo puntos de vista, conociendo pues a lo mejor su identidad, desde su origen del muchacho, es importante que se conozcan entre ellos, porque a veces llegamos al grupo y no sabemos de qué familia es aquel o qué piensa y no sabemos y no lo promovemos muchos maestros, no sabemos qué historia personal tiene cada alumno (E2-Profesor, secundaria dos).

Resulta valioso que los profesores sean conscientes de la importancia de conocer a sus estudiantes más allá de lo que muestran en el aula, pero más valioso sería si emprendieran estrategias que se compaginaran con sus tareas docentes y así poder adquirir este conocimiento, que a su vez les permitieran identificar las necesidades de aprendizaje de sus alumnos:

Lo que se trata ahorita es que conozcamos más a nuestros alumnos a partir de ahí es eso, conocer más a los alumnos para poder saber qué es lo que necesita. Si tú conoces más a tus alumnos vas a saber qué es lo que piensa,

qué es lo que quiere, qué es lo que les puedes ayudar (E1-Coordinador académico, secundaria dos).

Además, al descubrir sus necesidades, será factible identificar qué competencias ha adquirido durante su proceso escolar, en qué niveles y cuáles les hace falta desarrollar:

Conocerlos me va a ayudar a entenderlos y saber cuáles son las competencias que yo voy aplicar a ellos, es definitivo e importante, porque si yo no conozco a un alumno y estoy trabajando con él y veo que él no me responde, pues tendré que ver qué es lo que pasa fuera de aquí [escuela], ver en qué espacios vive, conocer su vida para ponerme a la par de él y que mis exigencias sean a la par de lo que él pueda desarrollar (E2-Profesora, secundaria uno).

Si el profesorado reconoce el valor del conocimiento de sus estudiantes, ¿por qué no emprende actividades para este fin? Durante las observaciones registré que la gran mayoría de los profesores tienen asignadas distintas actividades escolares, además de impartir sus clases, a ello se suma la abundancia de contenidos, la revisión de tareas de los alumnos, así como su evaluación. Estas circunstancias limitan al profesor a destinar un tiempo para salirse de la rutina de sus clases o las obligaciones que tiene como trabajador de una escuela y entonces adquirir un conocimiento mayor de sus estudiantes.

Los profesores externaron que esta parte de introspección hacia los estudiantes se facilita con la práctica, es una competencia que ellos desarrollan durante su labor docente:

La ventaja es que como docente aprendes a conocer y a observar a tus alumnos... tú vienes con la ilusión de que todo lo vas a hacer como te lo enseñaron a lo largo de tu carrera y que nada más vas a venir y les vas a explicar; pero te tienes que bajar al nivel de ellos para comprenderlos, para bajar el vocabulario (E1-Profesora, secundaria uno).

Cuando los profesores logran identificar a sus estudiantes y llevan a cabo un acompañamiento que esté acorde con sus necesidades, se produce una empatía entre profesor y estudiante, una empatía que acerca más al profesor, genera un mejor ambiente de aprendizaje y logra sacar mayor provecho a sus habilidades.

Considero que este proceso también forma parte de la práctica de la interculturalidad en la escuela porque a pesar de que ambos –profesor y estudiante– se reconocen como diferentes/desiguales, trabajan juntos para construir, tienen el mismo objetivo: desarrollar las competencias pertinentes de la asignatura. No obstante, al interior de la escuela y aún más del trabajo en el aula, se observan otras dificultades que impactan directamente en el estudiantado y que a continuación analizaremos.

6.4. Las dificultades en el aula

Los profesores de la secundaria de Coyutla reflexionaron que la diversidad del estudiantado con el que trabajan debe ser un rasgo instituyente que les permita favorecer los aprendizajes y crear estrategias de enseñanza acordes con sus características, sin embargo la dificultad que viven es el cómo lograrlo:

Aquí tengo niños que vienen de diferentes lugares, algunos hablan dialecto [*Tutunakú*], tienen diferentes tipos de aprendizaje, algunos tienen alguna deficiencia ya sea por cuestiones de alimentación, por cuestiones de lo que sea; pero tienen diferentes formas, entonces ¿cómo en un curso voy a hacer que me entiendan todos? adentrarme y apegarme a todos esos elementos que en lugar de estar en contra deben de estar a mi favor (E1- Profesora, secundaria uno).

Consideran que el desarrollo de competencias en los estudiantes está relacionado con la empatía hacia la asignatura. Es un proceso que el profesor puede ir construyendo, pero que no es tarea fácil.

La empatía que tengan hacia tu materia, porque hay grupos que no quieren formación, porque tienen que pensar, porque tienen que imaginar, porque tienen que redactar, porque se tienen que conocerse ellos, esa es la realidad, algunos alumnos no quieren conocerse, creen conocerse, o creen ya saber

las cosas... No mejor le hago un resumen o una síntesis; pero no me ponga a hacer cartas, no me ponga a hacer dibujos. Entonces ¿cómo hacerle para que estos niños que no quieren, quieran? Ahí ya está la estrategia de cada maestro, se tiene que trabajar con ellos con lo que es la confianza (E1-Profesora, secundaria uno).

Tomar en cuenta la diversidad cultural que existe en el aula, así como la identificación de los procesos interculturales ayuda, en gran medida, a crear lazos de identidad entre la asignatura que imparte el maestro y el estudiante, lo que trae como consecuencia vencer otra adversidad a la que se enfrenta un profesor, que es precisamente, la empatía del estudiante con la asignatura. Cuando el docente logra crear puentes de empatía, el desarrollo de competencias se facilita.

Otra dificultad que los profesores resienten para lograr el desarrollo de competencias en sus estudiantes es la discontinuidad en la forma de trabajar entre los profesores, tanto entre diferentes asignaturas como con profesores de la misma asignatura en diferentes grados escolares. No existe una coordinación en la forma de trabajar, los estilos de enseñanza de los profesores están dispersos. Es decir, el trabajo colaborativo es un reto al que se enfrentan los docentes. Es común observar que en las escuelas cada profesor tiene sus criterios y formas de enseñar, muy diferentes a las que se proponen en los planes y programas de estudio, pero esto no es el problema de fondo, sino que, al no haber una correlación en las formas de enseñanza del colectivo docente, perjudican al alumnado, porque éste se esfuerza

más en cumplir con cada estilo de profesor y su rendimiento es menor. De aquí la importancia de la coordinación y comunicación de los profesores en favor del desarrollo de competencia de sus estudiantes.

La indisciplina de los estudiantes, así como el incumplimiento de tareas se han convertido en una constante en ambos centros de trabajo, lo que me lleva a pensar si se trata de un problema ocasionado por los docentes o es un rasgo distintivo de los estudiantes de secundaria.

Las tareas son actividades extra áulicas que los profesores utilizan para avanzar en el desarrollo de los contenidos de su programa, sin embargo, no se cumple con este objetivo porque la mayoría de los estudiantes copian las tareas y porque se han convertido en un instrumento de mediación con su calificación cuantitativa. A los estudiantes les interesa y preocupa más lograr un revisado de su profesor, que el contenido y aprendizaje que puedan obtener de las tareas.

Y hay mucho niño que por ejemplo te entrega la actividad, -ya pónganle una R. Y se enojan si les encierras una falta de ortografía, o si te detienes un poco a leer, no alcanzas a leer lo de todos; pero sí, algunas veces te inquietas y te quedas, y lees no... y hasta se molestan los niños: -ya póngame, revísame, no le lea, ay esto, ay el otro, ¿por qué? porque ellos están acostumbrados a -término la actividad, no sé si está bien, yo voy la reviso y se acaba (E1- Profesora, secundaria uno).

El caso de las “Rs” es un punto que me llamó la atención, en relación con la obsesión que tienen los estudiantes por lograr tener la “R” en su libreta de trabajo. La frase “el fin justifica los medios” es una metáfora que ejemplifica el comportamiento de los estudiantes para registrar su tarea, ya que no importa si copiaron la tarea, la descargaron de una página web sin leerla o no le hayan entendido. Lo trascendente y fundamental es lograr que el profesor le registre esa actividad en su lista porque determinará la aprobación o reprobación de la asignatura. No obstante, el profesor, debido a la saturación de actividades que tienen pendientes, y la cantidad de estudiantes (un promedio de 30 estudiantes por grupo) a los que hay que revisarles la tarea, no atienden este tipo de incidentes.

A los profesores también les interesa que los alumnos tengan registrada su tarea para que al final del bimestre no tenga muchos alumnos reprobados y no verse evidenciado en una reunión de profesores. Cabe señalar que cada bimestre se realiza una reunión académica para evaluar el aprovechamiento escolar por grupo y el coordinador académico hace mención del porcentaje de reprobados por asignatura. Posteriormente se toma un consenso para ver de qué estrategias se valen para disminuir el índice de reprobación, se logra un efecto positivo inmediato, pero no de alto impacto, entendido como un efecto duradero. De tal manera, que en las reuniones de cada bimestre se vuelve a tocar el problema, diseñan estrategias y se vuelve un acto cíclico.

Los problemas que aquejan a la sociedad se ven reflejados también en los problemas que tienen los estudiantes. A los profesores les hacen falta conocimientos sobre cómo tratar a adolescentes que presente este perfil.

El panorama que ven los niños actualmente, las influencias de los altos índices de violencia que vive el país, la desarticulación familiar, los problemas sociales como las adicciones a sustancias tóxicas, el alcoholismo, el poco interés que los niños tienen por la misma circunstancia que no se les hace a veces interesante o atractivo el proceso educativo, están abandonados (E1-Director, secundaria uno).

Otra dificultad que se origina en la sociedad y repercute en los estudiantes es el incremento de la migración, que en los últimos años se ha convertido en un fenómeno social muy fuerte, algunos estudiantes viven únicamente con los abuelos, tíos o hermanos, debido a que el padre, la madre o ambos se van a trabajar para captar mayores ingresos económicos y ofrecer una mejor calidad de vida su familia, entonces al no tener a alguno de los padres, manifiestan su necesidad a través de las conductas de indisciplina. Esta situación, por un lado favorece a que los estudiantes cuenten con todos los materiales necesarios para las actividades escolares, pero por otro lado, se genera un desequilibrio emocional que conduce al estudiante a tener mala conducta en el aula, impactando, incluso, en su proceso de aprendizaje. El profesorado destacó que es frecuente que los estudiantes presenten problemas de carácter emocional:

Problemas de carácter emocional, y también eso los hace ser distraídos entonces, veo algunos más aptos o más preparados para poder desarrollar académicas y otros que si lo hacen de una manera más lenta, entonces tenemos niños de un aprendizaje rápido, otros niños que aprenden de una manera más lenta y otros que absolutamente se distraen o no tienen la habilidad para desarrollar esa actividad (E2-Profesor, secundaria uno).

Entonces, el profesorado manifestó la necesidad de formación en el manejo de emociones, que en un principio les ayudará en apoyar al alumnado, pero que sin duda, les puede servir también para situaciones personales.

La disminución de la participación de los padres de familia en las actividades con sus hijos ha acarreado también serias dificultades para los profesores de secundaria.

Falta compromiso por los padres de familia, hay veces no cumplen con material, libros de texto que es gratuito no lo traen, pero bueno, utilizamos estrategias varias a modo de que los muchachos nos den un resultado de una calificación aprobatoria, una evaluación, si porque es continua, pues es difícil mas no imposible, hay veces nos conformamos que un 10, un 15% nos entreguen actividades y decir que ya estamos del otro lado (E2-Profesor, secundaria dos).

A pesar de que la RES ha abierto espacios oficiales para el involucramientos de los padres, como son los Consejos de Participación Social (CPS), no ha habido cambios determinantes que colaboren con los propósitos de la reforma. Tampoco se trata de que los padres no quieran participar, incluso, están conscientes de que les hace falta mayor compenetración con la escuela de sus hijos y con los profesores, pero la necesidad de trabajar para vivir, mantener a su familia y cubrir los gastos que exige tener hijos en la escuela, le imposibilita la disposición del tiempo para colaborar.

Por otro lado, en la escuela de Coyutla, se presentaron casos en los que los padres no hablan el castellano, ni los profesores, entonces, aunque tenga el tiempo disponible para colaborar, no hay una comunicación eficiente. Los profesores que están interesados en atender alguna necesidad de este tipo, solicitan a otro alumno que hable la lengua *Tutunakú* para que traduzca su mensaje. Además de la limitante de las lenguas, se presenta otra, que es el analfabetismo de los padres. Existen casos en donde los padres únicamente hablan *Tutunakú* y son analfabetas, ante estas circunstancias, los profesores no tienen las condiciones idóneas para valerse del padre de familia como un agente de apoyo al aprendizaje de su alumno.

No obstante, muchos de los problemas en los hábitos de los estudiantes de secundaria se originaron desde el preescolar y primaria y es el profesor de secundaria el que sufre las consecuencias.

Ellos piensan que... que el estudiar... desde que empezaron a estudiar haciendo planas, repeticiones y todo eso ellos... eso es estudiar o aprender igual a los exámenes, hacemos a lo mejor uno o dos exámenes y las demás son actividades...Entonces por ahí es lo que más les gusta, “oiga, ¿qué va a venir en el examen?”,” todo”, “¿y qué todo?, denos el temario”, “no todo, todo lo que ya vimos”, y luego por ejemplo, les pongo un texto, una historia y ellos tienen que identificar el problema y darle solución y todo eso, “y cuando va a venir el examen”, “éste es tu examen”...No están acostumbrados, desgraciadamente no están acostumbrados, y entre ellos se cuestionan “oye y tú como le pusiste que estaba bien o estaba mal lo que pensaba o no pensaba fulano”, entonces ese es el estrés que ellos tienen, están muy esquematizados en el tipo de evaluación y forma de aprender [tradicional] (El-Profesora, secundaria uno).

Los alumnos aún están acostumbrados a las formas tradicionales de enseñanza, como son el resumen, los cuestionarios y la exposición única del profesor. Esto es una cadena que viene desde la educación preescolar y la primaria, desembocando en hábitos de estudio arraigados que chocan con las nuevas estrategias que la RES propone al profesorado.

Entonces, el aula se vuelve una especie de tornado porque que al interior de ella se crea una fuerza poderosa que son los alumnos, a los que les cuesta trabajo cambiar; y al exterior, está otra fuerza que son los profesores, quienes deben poner

mayor empeño en la comprensión de los nuevos enfoques educativos, tener una claridad del pensamiento que los motive a generar nuevas prácticas. Por todo lo anterior, el proceso de implementación de la RES está permeado de ambigüedades de conceptos, de incongruencias entre las políticas sociales del Estado-nación

6.5. Entre la ambivalencia, la ambigüedad y la contradicción de los haceres

Las prácticas del enfoque educativo por competencias y la interculturalidad que propuso la RES están rodeados de relaciones ambivalentes, ambiguas y contradictorias. Primero, entiendo una relación ambivalente como aquella relación dual entre contrarios, pero que a la vez son complementarios. Segundo, entiendo a una relación ambigua como aquella que va a definir su postura de acuerdo con la posición que tenga el actor. Finalmente, la contradicción es la visibilización de la ambivalencia y la ambigüedad en un mismo escenario, como lo es la implementación de la RES.

La práctica docente se ve inmersa dentro de relaciones ambivalentes porque trabaja con un alumnado diverso, donde todos tienen un valor, tienen el derecho a la igualdad y a ser respetados en su diversidad. El profesorado tiene que hacer confluir a esos contrarios en complementos para poder generar aprendizajes entre

todos, y posteriormente, con base en ello desarrollar competencias específicas de su asignatura.

Hemos visto que para lograr estos propósitos, el profesorado se enfrenta a una serie de dificultades que va sopesando de acuerdo con las características del grupo, con los recursos con los que cuenta, con el tipo de aprendizajes esperados y competencias que desea lograr, con los compañeros que tengan que trabajar, etc. Entonces, la práctica del profesorado se envuelve de una atmósfera ambigua que valorará de acuerdo con el contexto:

En el contexto educativo, tratando con diferentes tipos y fuentes de diversidad, Soenen (1998 y 1999) identifica diferentes “modos de interacción”, definidos por lógicas específicas que constantemente se traslapan en la práctica escolar y que no provienen de una cultura específica, pero que son el resultado de una jerarquización dinámica que es parte de la institución escolar: el “modo de interacción del infante” (kind-interactiewijze) articula patrones de comportamiento adquiridos en el marco de referencia familiar y como tal difiere de acuerdo a los procesos de socialización extra-escolares, mientras que “el modo de interacción del aprendiz” (leerling-interactiewijze) se impone a través de los patrones explícitos e implícitos de autoridad, de disciplina y de sanciones que rigen la institución escolar. Finalmente, el “modo de interacción del joven” (jongeren-interactiewijze) se genera por los

intereses compartidos de los adolescentes, como miembros de un grupo específico de pares. En la práctica escolar, tanto el conflicto como la cooperación son productos de la concatenación situacional y estratégica de estos modos de interacción por parte de los actores involucrados (Dietz, 2009a, p. 328).

Las relaciones de ambivalencia y ambigüedad representan también la complejidad de la implementación de la RES y los procesos de cambio que se dan al interior de un sistema. Esta combinación genera contradicciones con las que el profesorado batalla en su labor cotidiana.

Hasta ahora, el enfoque educativo por competencias y la interculturalidad se han quedado en un estado abstracto de la comprensión de los conceptos, el profesorado está en proceso de comprensión de los decires, por ende, los haceres se ven permeados de un sistema complejo de contradicciones que representan un aparente cuento de nunca acabar.

No obstante, las contradicciones son las que motivan al profesorado a tomar acciones instituyentes para lograr sus objetivos. A continuación analizamos aquellas propuestas que el profesorado ha creado con base en las dificultades que ha vivido durante la implementación de la RES.

7. La correflexividad en la implementación de la RES. Perspectivas de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje



En el presente capítulo rescato las propuestas que los profesores hicieron a partir de las actividades de correflexividad, el autodiagnóstico y el taller de correflexividad que se explicaron en el capítulo 3. A partir de estos ejercicios, el profesorado expresó elementos instituyentes que aún están en proceso de cobrar significado en su práctica educativa, pero que están latentes en su pensamiento o en el imaginario social (Castoriadis, 2013).

En este apartado expongo los elementos que el docente considera necesarios para desarrollar el enfoque educativo por competencias y la interculturalidad, los cuales categoricé en cuatro ámbitos: 1) el profesorado como individuo, exponiendo las necesidades que tienen como personas y que impactan en su labor docente; 2) el pedagógico, planteando la necesidades específicas de los estudiantes, los padres de familia y el profesorado que beneficiarían los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula; 3) el curricular, exponiendo la importancia de replantear los planes y programas de estudio de las asignaturas de ciencias sociales con un enfoque intercultural que coadyuve en la convivencia de grupos diversos; y 4) el organizacional, proponiendo un cambio en las estructuras verticales que impera en las instituciones, así como un mayor acercamiento y seguimiento por parte de las autoridades educativas, tanto de los directivos de las escuelas, como de los supervisores y jefes de sector. El profesorado consideró que, dando apertura a una

nueva forma de organización escolar, será posible que ellos tengan las condiciones para desarrollar el enfoque educativo por competencias y crear ambientes interculturales.

7.1 Desde el ámbito individual del profesorado

En el capítulo seis los profesores aludieron a que el sistema educativo nacional, así como el sistema organizacional que existe a nivel estatal y local provoca su desmotivación para innovar y mejorar sus haceres. Además cuando les pregunté qué era lo que podría generar un verdadero cambio ante toda las problemáticas que me plantearon y sobre las que reflexionaron tanto en las entrevistas, el triple autodiagnóstico, como en el taller de correflexividad, el profesorado coincidió en que, básicamente todo iniciaría con el cambio de actitud personal:

Lo único que yo propongo primero que cambiemos de actitud, si yo cambio de actitud y tú en tu familia cambias de actitud con tus hijos, les enseñas buenos valores, y el maestro llega y desempeña su función como debe ser, pues no habría problemas. Analizando la currícula no veo la problemática tan fuerte, si todos desempeñamos nuestra función e hiciéramos lo que nos corresponde, fuéramos diferentes, pero lamentablemente no (E3-Profesor, secundaria dos).

De acuerdo con el profesorado, el problema no es tan fuerte en realidad cuando se cambia de perspectiva y caes en la cuenta de que existe una solución sencilla que inicia con uno mismo. Fullan (2002), explica que la introspección del profesor sería una actividad prioritaria cuando se produce una reforma educativa, él cita:

En palabras de Csikszentmihalyi (1990) 'si los valores y las instituciones no nos suministran un entramado de apoyo como solían hacerlo, cada persona debe usar aquellas herramientas que le sean posibles a fin de procurarse una vida plena de sentido y agradable (pág. 16) ' (Fullan, 2002, p. 9).

Durante las actividades de correflexividad sobresalieron las inconformidades que los profesores tienen respecto a sus compañeros de trabajo, los directivos y las autoridades educativas. El ejercicio sirvió como desahogo, fue como destapar una botella con mucho gas, donde se expulsaron comentarios tanto negativos como positivos, pero al final la atención volvió a sí mismos.

Hay muchos intereses, cada quien tiene su interés personal y yo me voy con lo mío, cada quien se va con lo suyo y cada quien hace lo que quiere, entonces es bueno, pero al mismo tiempo es malo, si no cambiamos y nada más criticamos, si yo quiero hacer siempre lo que yo digo en mi escuela, tengo que empezar yo, porque si buscamos culpables, culpables somos

todos, todos, desde los padres de familia, nosotros y nuestras autoridades (E3-Profesor, secundaria dos).

El profesorado tomó consciencia de que es un sujeto instituyente, capaz de generar transformación, pero esto comienza por sí mismos. Entonces, cuando esto suceda, se puede tener un impacto en el entorno de manera paulatina:

¿Por qué hay escuelas públicas que han sobresalido? Porque los maestros han cambiado de actitud, porque los padres también han cambiado de actitud, porque te apoyan, porque hay otras formas de conducta, pero si no cambias, si siempre vas a ser el mismo, grosero con los maestros, y al alumno te va a estar viendo, te va a estar señalando tus errores, si el maestro no hace lo que dice en el aula, hace todo lo contrario, entonces no es posible ese tipo de cosas, hay que partir de nosotros (E3-Profesor, secundaria dos).

Llama la atención que el ejercicio de la reflexión a nivel grupal (a través del autodiagnóstico y del taller de correflexividad) como en diálogo (entrevistas) provocaron un remolino, un movimiento de ideas, recuerdos distantes y cercanos sobre su labor docente. Al final de esa turbulencia en espiral se dan cuenta de que el centro son ellos mismos, el punto de partida es también el punto de llegada, reconociendo que el caos que vislumbraron tiene esperanzas para cambiar, pero es necesario poner acción, de lo contrario se considera un caso perdido:

Las afirmaciones de “si tan solo” soslayan el problema, externalizan la culpa e inmovilizan a las personas. Esperar que otros actúen primero o “esperar instrucciones claras antes de actuar” (Block, 1987, p. 16), es autoderrotante. En lugar de permitir que los demás se liberen de la responsabilidad, cuando uno mismo se hace cargo de las acciones, se ejerce una mayor presión que cuando todo se basa en ilusiones y apoyo verbal (Fullan, 2009, p. 294).

La falta de material en la escuela, la insuficiencia de infraestructura pasa de lado cuando se evocan las emociones y los sentimientos en torno a la vocación de ser docente. Así lo expresó un profesor que tiene más de 25 años de servicio:

Yo creo que cada docente, cada maestro, debe querer su escuela, su institución y a pesar que quizá, no voy a esperar hasta que doten de computadoras, o hasta que me manden todo lo referente a mi salón de clases, no, el maestro es un transformador constante, como persona, como guiador en este caso también incluye sus valores personales porque de esa manera vamos a practicar, los alumnos nos van a ver primeramente cómo somos, cómo nos llevamos con los demás, y esos niños están aprendiendo constantemente (E1-Coordinador académico, secundaria dos).

7.2. Desde el ámbito pedagógico

La implementación de la RES implica nuevas formas de trabajar en el aula. En este ámbito, las acciones recaen en la figura del profesor, pero otros miembros de la comunidad educativa tienen nuevas percepciones sobre los cambios pedagógicos que se pueden emprender para desarrollar competencias, tal es el caso del estudiantado y los padres de familia. A continuación se exponen sus puntos de vista y enseguida se plantearán también los cambios pedagógicos desde el punto de vista del profesorado.

En lo que concierne a los estudiantes expusieron lo que en su opinión les gustaría que sus profesores hicieran, para fomentar el desarrollo de competencia en ellos. A partir de su discurso obtuve recomendaciones para cada asignatura de las ciencias sociales. Entre las recomendaciones propusieron:

Geografía: hacer más divertida la clase poniendo juegos, elaborar más manualidades, tener un proyector en el aula donde se refleje el espacio, asteroides y satélites.

Historia: Explicar mejor los hechos, comparar los problemas del mundo con los de nuestra vida, clase más dinámica y divertida usar la computadora, usar láminas e imágenes, que nos pongan más atención a cada alumno, poner más ejemplos de los temas.

Formación cívica y ética: Enseñar los derechos de los niños, que motiven, sacar del salón a los niños que nos distraen o separarlos, estudiar más su materia, que los maestros busquen más información de lo que nos enseñan, asistan a cursos, apliquen test de vocación y personalidad, hacer más prácticas, enseñar cómo enfrentar el desempleo o no tener trabajo de lo que uno estudia.

Los padres de familia expresaron muchas recomendaciones hacia los profesores en donde también se ven involucrados todos los miembros de la escuela; es lo que los padres observan desde afuera y, a su juicio, hace falta realizar al interior de la escuela.

La comunicación. Los maestros deben acercarse más a sus alumnos, tratarlos como amigos, generarles confianza, sin que pasen el límite del respeto.

Abordar los problemas sociales como la drogadicción, el alcoholismo y la violencia. Es necesario que los maestros orienten a los alumnos para que no caigan en estos problemas.

Disciplina y vigilancia. Los padres manifestaron que existe desatención en los alumnos, por lo que hace falta observarlos para que entren a clases, guarden la disciplina y no se roben las cosas o dinero de sus compañeros.

Asistencia de los maestros. Observan que hay maestros que faltan mucho y que en algunas asignaturas no tienen maestro desde varios meses.

Enseñanza y valoración de la lengua y cultura totonaca. Es necesario que los maestros enseñen a respetar a los que hablan totonaco, que no se avergüencen de tener un papá o mamá que viste la indumentaria indígena, o de saber hablar totonaco, sino que muestren orgullo. En la actualidad, hablar una lengua indígena les ayuda a tener un buen trabajo. Sugirieron que les enseñen a tocar la música tradicional como el huapango y que los padres que saben tocar algún instrumento les enseñen a los alumnos. Propusieron que los padres de familia que hablan totonaco pueden enseñar esta lengua.

Aprendizaje de la lengua totonaca. Es necesario que los maestros aprendan a hablar el totonaco o conozcan un poco para que sean el ejemplo y motivación para sus estudiantes y que éstos adquieran confianza en expresar su conocimiento sobre la lengua de una manera respetuosa y formal.

Computación. Que exista un maestro que les enseñe computación a los alumnos. Vemos que hay computadoras, pero no hay maestro.

Motivación y afecto. Es necesario que los maestros motiven y quieran a sus alumnos, que les digan que sigan estudiando a pesar de la pobreza. Que reconozcan el esfuerzo de sus alumnos cuando hagan un buen trabajo.

Cambiar los castigos. A algunos padres manifestaron que no les gusta que castiguen a sus hijos poniéndolos a barrer o a chapear, que los maestros piensen en otras formas de castigo.

Quitar el signo de pesos a los padres. Es necesario que el interés que tienen los maestros en los padres no sea únicamente por la aportación económica que dan, sino que les pidan sugerencias, por ejemplo, que los inviten a analizar el reglamento de la escuela.

Ahora bien, el profesorado, a través de su práctica docente, ha identificado que la enseñanza de los contenidos por sí solos no genera un aprendizaje significativo, sino que deben hacer uso de las características que conforman y mueven a las personas hacia la transformación, se refieren a la autoestima, la confianza y la motivación.

La etapa de la adolescencia está llena de un sinfín de emociones, la sensibilidad se agudiza frente a las circunstancias sociales que les aquejan y su autoestima se ve afectada.

Tienen baja autoestima los niños, tienen baja autoestima, tan sólo en la forma de cómo se refieren a ti...Es que tú me hiciste esto, tú me castigaste, tú me dijiste que está mal, o sea esas formas de expresión. Por ejemplo tú lo quieres abrazar y se quita (E2-Profesora, secundaria uno).

Ser docente va más allá de transmitir conocimientos. Se trata de formar a seres humanos que están a punto de convertirse en ciudadanos que tendrán responsabilidades en una sociedad cambiante y llena de complejidades. El

desarrollo de competencias no se logra de manera mecánica, sino a través del trabajo humano que parte de la confianza.

Creo que a parte del trabajo, llegar a una bonita amistad con ellos, darles confianza, cuando uno les da confianza ellos mismos por necesidad se acercan a nosotros y nos comparten ideas, nos platican sus inquietudes, entonces otro elemento más sería la confianza y de decirles que también uno fue estudiante, decirles que también vivió uno eso. Preguntarles cuándo quieren entregarme la tarea, llegar a una negociación, que ellos mismos se comprometan estableciendo fechas. Entonces eso les da mucha confianza a ellos, el acercarse, no lo hace uno con todos [los estudiantes] porque no todos te dan pie, hay algunos que no lo permiten y se cierran, creo que hasta se contagian todos, y es hasta por grupos, pero sí, creo que el otro sería convivir más con ellos, sería el otro detalle, estar más de cerca con ellos, que a veces eso imposibilita, a qué hora lo haces, pero creo que es otro medio importante (E2-Profesora, secundaria uno).

Los seres humanos tenemos un sistema interno emocional que funciona como un motor potente que al accionarlo nos da el impulso necesario para realizar cualquier actividad que nos propongamos, me refiero a la motivación. Dentro de las cualidades de ser profesor se encuentra el ser motivador, a través del conocimiento de sus estudiantes pueden sacar a la luz lo mejor de sus habilidades.

Tenemos que ganarnos la confianza de los niños, tratar de ser su amiga, antes que su maestra porque si hay que ser estrictos, ellos ya saben si no cumplen yo los regaño, ahora si cumplen yo los felicito, los motivos, pero si hay que acercarnos más a ellos porque a veces no sabemos qué problemas tengan. Me acerco a ellos, trato de ganarme su confianza, a veces utilizo alguna técnica por ejemplo si hay algún problema les digo que en un papelito me digan qué problema tienen ellos y ellos escriben muchísimo, escriben todos los problemas que tienen y ya junto con la psicóloga trato de llamarlos y de arreglar ese problema, porque se tienen que resolver, no pueden estar disgustados como grupo, peleándose, sino que hay que arreglar los problemas (E2-Profesora, secundaria dos).

Sin embargo, trabajar con estos elementos de autoestima, confianza y motivación tendrían mayor impacto si, en colaboración con la dirección y coordinación académica, los profesores diseñaran un plan de acción coordinado y permanente, planteando también un programa de seguimiento y evaluación a través del cual analizaran los aciertos y los desatinos, generando las adecuaciones necesarias para cumplir con sus objetivos.

De esta manera, se pueden obtener las siguientes habilidades o competencias necesarias en los haceres del profesorado:

1) *Conocer a sus estudiantes.* Generar estrategias que les permitan conocer las características de sus estudiantes para que puedan generar aprendizajes significativos y poder diseñar estrategias didácticas acorde con los rasgos culturales de sus alumnos.

2) *Observar.* La observación de la conducta de los estudiantes, sus gustos e intereses, así como de los diferentes tipos de ambientes que rodean tanto al profesor como a sus estudiantes en el plano afectivo, escolar y familiar.

3) *Generar confianza y empatía con los estudiantes.* Expresaron que la comunicación se ve favorecida a través de la confianza y la empatía. Si ellos, con base en sus acciones, logran tener una opinión favorable por parte de sus alumnos, los estudiantes le responderán adecuadamente a las actividades o a las situaciones de aprendizaje que el profesor ofrece. Si como profesores tratan de ponerse en el lugar del estudiante, comprendiendo las situaciones y emociones por las que pasa un adolescente, generarán ambientes que favorezcan el desarrollo de competencias.

4) *Lengua.* Si en las aulas tienen estudiantes que además del castellano hablen otra lengua, debe conocer palabras básicas de ésta, como el saludo, la despedida, invitar a pasar, sentarse, etc., es decir, actos que son comunes en la dinámica de la clase. De esta manera, promoverá la confianza y empatía con estos alumnos que se sentirán tomados en cuenta al valorar su lengua.

5) *Sentido de pertenencia con la comunidad donde labora.* Si el profesor se siente ajeno al lugar donde trabaja, no conoce los usos y costumbres, alimentación, lugares típicos, etc., se le dificultará diseñar estrategias vivenciales que desarrollen competencias en sus estudiantes y tendrá problemas de comunicación tanto con sus alumnos como con sus compañeros docentes.

Estas competencias docentes se obtuvieron con base en las características y necesidades de nuestros estudios de caso, y así como estas, cada escuela puede identificar las propias. Ahora, corresponde exponer las necesidades que el profesorado identificó en el ámbito curricular.

7.3 Desde el ámbito curricular

El profesorado sufre de las exigencias de la sociedad, principalmente de los medios de comunicación y de los padres de familia. Ante ello, expresaron que su función como maestros de secundaria no cubre todas las necesidades de la formación de un individuo, ni tampoco son los responsables de las acciones de los adolescentes.

La educación secundaria es el último ciclo de la educación básica en México, entonces el profesorado de secundaria viene a concluir esos 12 años del proceso académico. Es decir, los alumnos obtienen las bases educativas entre el preescolar

y la primaria, por lo que en ocasiones resulta complicado transformar un cimiento mal hecho en el paso de uno, dos o tres años que los tienen como estudiantes. Por ende, el profesorado expresó que la secundaria es un eslabón, ellos intentan prepararlos para enfrentarse a la complejidad de la sociedad, cada uno desde su asignatura.

La secundaria no es todo, es una base, es un escalón, porque aquí no se aprende todo, son bases, pero ahí está una parte de la esencia, no crear alumnos mecánicos, sino que ellos construyan y que sepan actuar, para eso los estoy entrenando, eso es lo que siento que estoy haciendo (E3-Profesor, secundaria dos).

Tal como lo plantea la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), que se dio en el 2011, el desarrollo de competencias para la vida en los estudiantes tiene un proceso que inicia desde el nivel preescolar, continúa en la primaria y concluye en la secundaria.

Las asignaturas de español y matemáticas se han considerado básicas para la formación de un ciudadano que interactuará con la sociedad a través de su fuerza de trabajo. Las evaluaciones nacionales (ENLACE) como las internacionales (PISA) ponen énfasis en captar el rendimiento de los alumnos en estas áreas de conocimiento, lo que genera confusión en los estudiantes del por qué tienen que

aprender historia, geografía o formación cívica y ética, si aparentemente no se ocupa en la realidad social.

En este sentido la labor de los profesores de ciencias sociales se duplica porque además de enseñar sus contenidos, tienen que hacer reflexionar a sus estudiantes sobre la importancia de sus asignaturas para interactuar con la sociedad. La formación cívica y ética, la geografía y la historia son parte fundamental en la formación de un ciudadano, ya que contribuyen a que se relacionen en una sociedad diversa, ante gente diferente a ellos. En palabras de un profesor:

El hombre es la consecuencia de cinco rasgos: político, social, económico, cultural y religioso... que los muchachos se den cuenta que el día de mañana van a ser el papel cambiante de las sociedades modernas... La historia precisamente habla de la formación del ser humano, la historia la hace el hombre para el hombre. Dijimos hace un rato el contexto económico, va a partir de que tenga una carrera, va a vivir bien. El contexto social, si tiene valores obviamente va llevar una buena estructura como ser humano. El contexto político, que tengan también la capacidad, de asignar, de decidir, por qué no pensar que ellos pueden ser buenos políticos. El contexto económico, una economía ya no para hacerse millonarios, sino sufragar gastos, que vivan modestamente que no pasen penurias. Y el contexto moral, que apliquen bien esas ideologías, sus valores. Entonces yo siento que de esa

manera la historia contribuye en la realización de los individuos, que es una materia trascendental (E2-Profesor, secundaria dos).

Los maestros coincidieron en que las asignaturas que imparten ayudan a que los estudiantes conozcan sus orígenes, fortalezcan una identidad, a partir del conocimiento sobre sí mismos y del lugar donde viven. Todo ello, les ayuda a ser seres sociales.

En formación cívica se pide que el individuo sea un elemento que cuando salga se incorpore a la sociedad que dinamiza en ese campo, pero necesitamos un elemento que sea analítico, que sea crítico y que sea reflexivo de todo lo que acontece en la sociedad, para que pueda precisamente cambiar el curso de la historia de las sociedades o de los pueblos y no queremos nada más a uno solo si no que todos pueden ser reflexivos y analíticos. Ésta es la mentalidad social que queremos y sobre todo participativos (E2-Profesor, secundaria uno).

Los profesores consideran que su principal reto es que los estudiantes y padres de familia valoren los beneficios que las competencias de las asignaturas de ciencias sociales pueden dejar en sus hijos para tener un mejor desempeño en la sociedad, cree necesario formar ciudadanos que incidan en la sociedad. “Si los maestros no llevamos al análisis a nuestros alumnos, se ve en su comportamiento, es el reflejo de la vida que llevamos” (Taller de correflexividad, profesora, secundaria uno), al

no tener una conciencia histórica, se convierten en ciudadanos que no son capaces de generar transformaciones en los sistemas del país:

Entonces ahí está nuestra función como maestros de historia que es un arma, algo elemental y no lo estamos aplicando, entonces creo que las competencias va a ser un elemento importante para abrir mentes, para cambiar formas de pensar y que hagamos a nuestros alumnos competentes, que tengan ellos la decisión, que tenga ellos el punto de tomar decisiones realmente verdaderas y que no nos vayamos bajo un sistema de lo que hace mi compadre, lo que hace mi vecino lo voy hacer (Taller de correflexividad, profesora, secundaria uno).

La experiencia docente ha permitido al profesorado identificar elementos que hacen falta desarrollar en sus estudiantes, pero también consideran que les hace falta buscar capacitaciones por su propia cuenta que les ayude a cubrir esas necesidades de sus estudiantes, ya que por vía institucional no creen que lo reciban. Por ejemplo, algunas necesidades prioritarias son: que las ciencias sociales fortalezcan las relaciones entre diversos grupos humanos; que los estudiantes adquieran la habilidad de convivir con diferentes tipos de personas, en distintos medios; que aprendan a aplicar sus conocimientos en cualquier ámbito cultural donde se encuentren; y que aprendan a respetarse a sí mismos.

Así también, los profesores expresaron que esta información se puede compartir con los padres de familia y brindarles una orientación para que, desde su hogar, realicen actividades que coadyuven en la educación formal de sus hijos.

7.4 Desde el ámbito organizacional

La organización escolar depende de la dirección-director de la escuela, es decir, de las acciones que esta figura, como líder, implemente para el resto de los profesores y la escuela como una institución lleven a cabo su práctica docente y con ello el trabajo didáctico relacionado con el desarrollo de las competencias y la interculturalidad en los estudiantes. Por lo tanto, este apartado aborda los cambios que los profesores consideran respecto con la dirección escolar. Como cambio principal y de manera unánime, el profesorado de ambas escuelas coincidió en que es necesaria una organización escolar, que refleje la coordinación y trabajo colegiado de todo su personal.

Siempre les he dicho que nos falta organización y se lo dije a mi director, le dije -maestro nos hace falta orden, porque faltan muchos los compañeros, no es porque yo no falte, pero no me gusta que los alumnos estén solos, que estén agrediéndose porque están solos, yo le dije al maestro ¡organización! eso es lo que he propuesto (E1-Profesora, secundaria dos).

El profesorado identifica que tienen compañeros que desarrollan estrategias que funcionan con los alumnos, por lo que proponen que la dirección escolar valore a este tipo de profesores para enriquecer el trabajo de otros.

Hay maestros mucho muy eficientes en el desempeño de sus actividades, muy profesionales, muy competentes, egresados de las escuelas de buen prestigio, conocedores de su programa y pues como en todas las escuelas hay algunos que obtienen mejores resultados que otros por que diseñan de manera diferente su estrategia de atención a los niños. Hay algunas estrategias que dan más resultados que otras, lo que hace falta es el intercambio de las experiencias exitosas entre las academias y compañeros para fortalecer el trabajo pero en general la escuela tiene un personal profesional que es competente y que realiza un buen trabajo (E1-Director, secundaria uno).

Asimismo, en la organización escolar sugieren la creación de estrategias que involucren más al padre de familia, adaptarlo con el enfoque educativo por competencias y los procesos interculturales que se ha tratado. Consideran necesario que los padres de familia conozcan de qué forma está trabajando la escuela y, específicamente, en el aula, para que brinden apoyo y haya mayor coordinación entre escuela y familia:

Creo que ante todo eso de las competencias algo que nos ayudaría al manejo de ellas sería la participación de los padres de familia, inmiscuirlos más, creo que serían un factor importante para auxiliarnos. Que nuestros padres de familia sepan que estamos trabajando con las competencias, nuestros padres de familia deben de saber cómo estamos trabajando, si ellos no lo saben, no hay una correlación entre maestros, alumnos y padres de familia. La tarea se hace más difícil (E2-Profesora, secundaria uno).

Además, la dirección de la escuela debe proveer de autonomía a los profesores y darles confianza para generar innovaciones en las estrategias de enseñanza. El enfoque educativo por competencias no funciona en una estructura organizacional vertical, ante una dirección autoritaria, sino en una organización horizontal donde los profesores también tomen decisiones, es decir, la actual estructura impide el desarrollo del enfoque educativo por competencias. Si se generara una nueva estructura organizacional, ello contribuiría a desarrollar mejor la RES. No obstante, en la realidad los directores llegan a impedir este cambio en la organización. Por ejemplo:

Tuvimos un problema con la maestra de matemáticas que puso el examen por internet, y dos, tres niñas no lo hicieron, que porque nunca les llegó a su correo, entonces como la dirección de la escuela, en vez de darle solución, le dice “no maestra, tú has tu examen escrito y aquí lo entregas”, “oiga maestra no le llegó a la niña, mándeselo, que se lo haga”, aquí en la

escuela, las computadoras tienen internet. O sea no le dan solución, dicen aquí haces esto... esto... esto porque así se debe de hacer, ese bloqueo que te ponen enfrente, llega un momento en que tú te vas a fastidiar... Se cansa uno (E1-Profesora, secundaria uno).

Sin duda alguna, el trabajar desde el enfoque educativo por competencias y desde una perspectiva intercultural, orilla al docente a involucrarse más con la diversidad de sus estudiantes ante lo cual, la dirección de la escuela necesita cambiar su forma de liderar y dejar de ser rígida e inflexible, pues un sistema horizontal de organización es el que permitirá el trabajo de dichos enfoques. Ante esta situación, se evidencia que no sólo es necesario cambiar la visión de directores y docentes, ya que es necesario un trabajo colaborativo en donde todos lleguen a acuerdos, y en situaciones como las del ejemplo del examen de matemáticas vía correo electrónico, formulen formas para atender casos en donde la tecnología no llega.

Por otro lado, la representación de la dirección escolar está vacía de reconocimiento hacia el buen trabajo con el personal. No existe una planificación de la motivación, ya que los reconocimientos que se han hecho son eventuales.

Eso es muy importante hablaba la vez pasada con el director oiga profe cuando yo entré, que fue la primer clausura que yo estuve aquí, a los maestros se les dio un diploma, ahora... “¡No!, no hay dinero”, aunque sea un papel, es un papel que tan sólo el simple hecho que te nombren en un

evento y que los chamacos digan “ese es mi maestro”, el maestro se siente que lo están tomando en cuenta, “¡no!, no hay dinero”, o sea eso, esas cosas como que te bajan la moral, porque yo estoy en medio de los dos, o sea yo soy parte de acá de los directivos (E1-Profesora, secundaria uno).

La monotonía en la organización escolar convierte, por inercia, en monótono el trabajo del docente. Los profesores que ahora identifican esta característica de su organización escolar, temen porque en algunos años se conviertan igual a lo que actualmente critican.

Por la falta de motivación que hay de la dirección de la escuela, de los mismos cabecillas o directivos de nuestra escuela, uno hace algo y dicen “¡no!, la maestra”... Y porque no lo haces tú, este... no porque tengo que hacer esto, el otro y todo, entonces uno se va, se va con esa idea y uno viene ahorita que quiere cambiar todo, y dices “¿dentro de diez años yo seré igual?”, por qué, porque dices nadie me aprecia nadie me reconoce lo que hago (E1-Profesora, secundaria uno).

Hasta ahora he abordado cambios en la organización escolar al interior de la escuela. Ahora vayamos a los cambios que tienen que ver con el exterior, llámese gobierno y comunidad. Los profesores manifestaron que la saturación de trabajo que ellos tienen se debe también a la falta de personal especializado que les ayuden a dar cauce a los problemas de los estudiantes. Pusieron énfasis en la

necesidad de psicólogos, trabajadores sociales, prefectos y médicos, por lo que la organización escolar debe gestionar ante las autoridades correspondientes el ingreso de este personal.

Por otro lado, identificamos la falta de motivación por parte de la dirección de la escuela para la capacitación de los profesores interna o externa a la SEP. Los profesores consideran que otra labor dentro de la organización escolar sería la implementación de un programa de capacitación, asistencia a foros y congresos sobre temas que aborden el enfoque educativo por competencias y la interculturalidad, estudios de caso, recursos didácticos, casos exitosos, por mencionar algunos. Asimismo, diseñar estrategias de financiamiento que ayuden a cubrir los gastos que los congresos generen.

El profesorado identificó otro tipo de problemática que afecta en el desarrollo de competencias en sus estudiantes, la socioeconómica. Existe un alto porcentaje de familias de donde proceden sus alumnos, que son de escasos recursos económicos, por lo que tienen alumnos desnutridos y sus padres no les pueden comprar todos los materiales que se necesitan en cada asignatura. Además, hay casos de problemas en las familias como violencia, alcoholismo, abuso sexual y desintegración familiar que son determinantes en la actitud y rendimiento de los estudiantes.

Toda esta problemática la conoció todo el personal, la trataron en reuniones, el profesorado externó dichas opiniones, pero sin llegar a obtener alternativas de solución. Las juntas académicas se vuelven un círculo vicioso de conocer las causas de los problemas sin dar fluidez a propuestas de solución, provocando que algunas problemáticas se conviertan en bombas de tiempo que pueden explotar en cualquier momento.

En suma, la capacidad instituyente del profesorado recae en lo que Fullan (2002) nombra las profundidades de la reforma educativa:

El “sistema” es intrínsecamente no lineal y endémicamente fragmentado e incoherente. Asimismo, se señala que esta forma de ser es propia de la naturaleza de las sociedades dinámicamente complejas. La única defensa posible, proponía, era desarrollar una capacidad de aprendizaje tanto interna como externa a pesar del propio sistema, con el fin de crear patrones coherentes en el individuo y el grupo (Fullan, 2002, p. 9).

El profesorado puede construir las herramientas que den solución a sus necesidades prioritarias a partir de un aprendizaje mutuo. Puede crear comunidades de aprendizaje que no estén guiadas ni supervisadas por la institución, tampoco por autoridades educativas externas a la escuela, sino más bien, que estén regidas por una dinámica propia y guiada por iniciativas de los miembros del grupo, donde no sientan la presión de sujetos externos a su centro

escolar. Incluso, pueden crear pequeñas comunidades en donde tampoco intervengan los directivos, lo que se conoce como reunión por academias, en la cual se conjuntan profesores que imparten las mismas asignaturas, pero que no obedezcan a convocatorias oficiales, sino al ritmo y necesidades de su propia práctica docente.

Este conjunto de acciones, conduce al empoderamiento del profesorado, pero un empoderamiento que pueda mirar las necesidades de su grupo, pero que también, a su vez, pueda construir puentes que los relacione con los otros grupos académicos, con las diferentes asignaturas, para generar un serie de intersecciones que les permita avanzar en colectividad.

8. Conclusiones



8.1. Conclusiones en relación con la teoría

Las competencias y la interculturalidad representan, por sí mismas, dos líneas de acción que se analizaron desde los decires y los haceres del profesorado en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria (RES), pero a su vez, estas dos líneas de acción convergen en el punto de las competencias interculturales. Esta convergencia se dio después del análisis de los haceres, cuando los datos arrojaron que los decires de la competencia y la interculturalidad estaban desligados de la práctica del profesorado de las secundarias de las cuales se tomó la muestra. El capítulo seis contiene la explicación de esta convergencia. Ahí se explica cómo el profesorado no ha llegado a una práctica docente que asuma los decires y los proyecte en la práctica, es decir, hay una fractura entre los decires y los haceres. Entonces, después de analizar la teoría sobre las competencias interculturales concluyo que estas son una herramienta para lograr que las competencias y la interculturalidad se reflejen en la práctica docente, lo cual no se manifiesta en el profesorado que fue analizado.

El análisis de los decires sobre las competencias y la interculturalidad me hace concluir que estos conceptos representan un horizonte laboral en el cual tendría que trabajarse con más tiempo y más diálogo entre el profesorado y los padres de familia. A lo largo del capítulo siete el profesorado habla de esta cuestión. En el

caso de las competencias, el profesorado se dio cuenta de que los conocimientos, las habilidades y las actitudes que enseña de acuerdo con las asignaturas constituyen recursos y medios para desarrollar competencias en los estudiantes, y que en la medida en que los estudiantes integren estos recursos para resolver problemas de cualquier ámbito de su vida, será posible formar estudiantes competentes. Dado que el profesorado necesita más tiempo, diálogo, recursos materiales y capacitación la RES es una propuesta difícil de aplicar. No se cuenta con las condiciones idóneas para desarrollar las competencias que el discurso de la RES indica en sus programas de estudio. Es una labor compleja que no inicia ni termina en la educación secundaria, sino que requiere de todo el proceso de vida de un ser humano. Entonces, desarrollar competencias representa mucho tiempo (Perrenoud, 2007).

El desarrollo de competencias está en estrecha relación con las desigualdades, diversidades y diferencias que hay dentro de un grupo de estudiantes, porque es aquí donde surgen los conocimientos, las habilidades y las actitudes de cada individuo. Llegué a esta conclusión al comparar la teoría de esta investigación con los datos empíricos, porque en la manifestación de la desigualdad, diversidad y diferencia un profesor puede obtener nuevos conocimientos que le ayuden a mejorar y desarrollar habilidades y actitudes en los estudiantes, al estar interactuando en este contexto intercultural.

Por ello, el análisis de los haceres de las competencias y la interculturalidad que se desarrolló en el capítulo seis, sugiere un cambio de enfoque en la educación. En lugar de tomar a la interculturalidad como uno de los rasgos del perfil de egreso de un estudiante que termina la educación básica, lo cual se expuso en el capítulo uno, recomiendo hacer un giro y tomar la propuesta de la educación intercultural como un punto de partida para el desarrollo de competencias, que tenga como base el respeto y la valoración de la diversidad cultural para favorecer la equidad educativa y las competencias interculturales (Aguado, 1996; Malik, 2003; Dietz 2007 y Gil-Jaurena, 2012).

Sin embargo, es indispensable comenzar con una descolonización de los saberes, es decir, deconstruir los contenidos de los libros de texto para reconstruirlos con saberes locales de acuerdo con el contexto y con los saberes que tiene cada estudiante (García-Canclini, 2004; Dietz, 2007; Mato 2008). En el capítulo seis explico las propuestas de la RES sobre cómo dar las clases desde la equidad e igualdad social, para atender de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, es decir, desde el discurso de esta reforma. A su vez, expongo la forma en que el profesorado lleva a cabo este discurso. De esto concluyo que el profesorado no alcanza todavía a desarrollar las propuestas de la RES adecuadamente, y que la teoría de la descolonización de los saberes constituye otra herramienta más que el profesorado puede utilizar.

¿Qué relación existe entre los decires y los haceres del profesorado? Esto se puede contestar comparando los resultados del capítulo cinco (los decires de la competencia y la interculturalidad en la secundaria) con los resultados del capítulo seis (los haceres de la competencia y la interculturalidad en el aula); en esta comparación resulta que los decires sobre las competencias y la interculturalidad están desfasados con respecto de los haceres, ya que el profesorado aún se encuentra en un proceso de comprensión e interpretación conceptual, que paulatinamente va aterrizando en sus haceres. Esta situación avala la teoría de los decires y los haceres de Martín (1998) en la cual se plantea que esto se puede responder desde lo empírico y en cada caso concreto de las escuelas con sus respectivas aulas.

Entonces, se genera la siguiente situación, tanto el profesorado como los estudiantes están fragmentados en el intento de aterrizar los cambios curriculares y pedagógicos de la RES, es decir, el estudiante no refleja los aprendizajes esperados de la asignatura y el profesorado sufre el juicio por parte de sus autoridades educativas de manera permanente. Sin duda, el cambio ha sido complejo y desde su implementación, continúa un proceso de comprensión, de aceptación y también de resistencia por parte del profesorado.

Tras ocho años de haberse lanzado la RES, aún no se ha reflejado el impacto planeado en los estudiantes. Ante ello surgen dos preguntas, ¿por qué no se ha aterrizado el Plan de estudios 2006? y ¿por qué no se han logrado crear ambientes

escolares con equidad y atención a la diversidad? Tomando en cuenta la opinión del profesorado, se concluye que las respuestas giran en dos esferas: las políticas educativas y la desvaloración del profesor.

En relación con las políticas públicas y en específico, con las políticas educativas, los profesores expresaron que están decepcionados de ellas porque en el discurso oficial se exponen ideas educativas vanguardistas, pero el Estado no los apoya con los recursos materiales que requieren para lograrlo, sobre todo en lo concerniente a la infraestructura de los planteles. Sucede lo que Popkewitz (2000) llama “negación de cambio en el proceso de cambio”, es decir hay un ambiente de incredulidad, decepción y apatía a las políticas educativas que el Estado propone, lo que se refleja en la resistencia del personal al servicio de la educación, específicamente de los docentes. El discurso seductor de la RES sobre los conceptos de participación, colaboración, equidad, interculturalidad y democracia no es creído por los profesores y en consecuencia, no los desarrollan en sus clases. En el capítulo cuatro explico tanto los contenidos de las capacitaciones como la forma en que estas se realizan, así llego a la conclusión de que las estrategias de capacitación dado que se perciben como un medio inadecuado provoca que el profesorado no comprenda completamente las competencias y la interculturalidad; lo que conduce a que el mismo profesorado no crea en la viabilidad de la RES, en consecuencia no se llega a una práctica docente que manifieste claramente el enfoque educativo por competencias y la interculturalidad.

La desvaloración del profesor, de acuerdo con los profesores que entrevisté, tiene su origen en dos puntos: primero, en el propio maestro, que ha dejado de valorar su trabajo y la importancia que tiene para la formación de ciudadanos, y segundo, en los programas de entretenimiento que difunde la televisión abierta; estos programas muestran escenas donde le faltan el respeto a los maestros, poniéndolos en desventaja con sus estudiantes y en ocasiones hasta los ridiculizan. Estas actitudes que se han transmitido a los estudiantes mediante la televisión provocan, en parte, una indisciplina generalizada en el ambiente escolar. En el capítulo siete explico la forma en que los maestros dicen verse afectados por los mensajes negativos que la televisión abierta difunde.

En este sentido, se hace imprescindible cultivar la conciencia social entre maestros, estudiantes y padres de familia; revalorar la figura del maestro en la sociedad, pero también el maestro necesita ampliar su visión sobre el impacto de su trabajo, que se trata de la formación de personas que al mismo tiempo serán las que dinamicen y promuevan un cambio en el lugar en donde viven.

Entonces, la figura del maestro es una pieza fundamental para desarrollar las políticas y reformas educativas. Se requiere que el profesorado se apropie de estos discursos, pero no para llevarlos a cabo al pie de la letra ni tomarlos como una doctrina, sino para incidir en ellos y generar elementos instituyentes para transformarlos, sacando propuestas que vayan acorde con el contexto donde laboran.

8.2. Conclusiones en relación con la metodología

Por otro lado, las contribuciones que se generan de la presente investigación en el ámbito metodológico al implementar la etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2011) fue el proceso de correflexión que se generó a través del autodiagnóstico y el taller de devolución de datos. Este tipo de estrategia aplicada para este tipo de estudios enriquece tanto el trabajo de los profesores como el trabajo de los investigadores que lo implementan.

La correflexión entre las visiones propias como profesores (emic) y observadoras como investigador (etic), sobre los decires y los haceres de las competencias y la interculturalidad, contribuyó en el profesorado para hacer consciente la situación en la que se encuentran, asimismo, sirvió como un espejo de sus prácticas, es decir, cuando como investigadora expuse los resultados del trabajo de campo, con base en sus discursos y mis observaciones, se generó un balance de las acciones y no acciones, comunicando y socializando las interpretaciones de su realidad. Como se vio en el capítulo seis y siete, estas condiciones, dieron pie a que el profesorado identificara los elementos que hacen falta fortalecer y otros que hacen falta transformar para lograr los propósitos de sus asignaturas. Así, a través de la correflexividad, el profesorado incrementa su capacidad instituyente para transformar su realidad. El profesorado puede incrementar su capacidad instituyente a partir del análisis de su realidad. Necesita reflexionar sobre lo que

ocurre en el aula, la escuela, las relaciones con los estudiantes y los padres de familia, la didáctica que lleva a cabo, los mensajes de la televisión y el entorno general en el cual actúa. Esta reflexión lo puede conducir hacia los procesos para desarrollar la capacidad instituyente. También lo ayuda tomar en cuenta una visión externa, la visión étic, la cual está en esta investigación.

También, a través del autodiagnóstico y de la correflexividad, identifiqué la desarticulación que existe entre las partes de la comunidad educativa: profesores (docentes frente a grupo y directivos), estudiantes y padres de familia. Todos ellos tienen funciones específicas dentro de la dinámica de la escuela, pero no mantienen una interacción donde establezcan diálogos de seguimiento cuando encuentran casos de discriminación entre estudiantes, violencia entre alumnos, burlas por hablar una lengua indígena, censura por la forma de vestir, por no tener dinero o por el color de piel, etc.

El autodiagnóstico y el taller de correflexividad, despertaron el interés del profesorado hacia la toma de iniciativas, de generación de nuevas ideas y alternativas para la transformación escolar. Estas iniciativas se expusieron en el capítulo siete. Sin embargo, estos ejercicios de reflexión requieren ser actividades constantes y continuas, primero a nivel individual y después compartirlo en un diálogo entre pares, entre profesores que viven y se desarrollan en el mismo contexto escolar. Después, de ser posible, hacerlo extensivo con realidades semejantes a las propias.

Desde esta mirada, considero que las prácticas reflexivas, como las generadas durante la investigación, constituyen actividades importantes para el quehacer del profesorado, además, son herramientas que facilitan el desarrollo de competencias docentes, y, en consecuencia, contribuyen en la mejoría de los haceres.

8.3. Conclusiones en relación con los temas que surgieron de la investigación

Durante la investigación surgió la siguiente pregunta: cómo lograr un diálogo constante y directo entre el profesorado, los estudiantes y los padres de familia con el fin de mejorar el intercambio de información que favorezca el enfoque educativo por competencias y la interculturalidad.

Así pues, la mejora de los haceres lleva implícito el ser o estar en relación (Fornet, 2009). Por ello, recomiendo desarrollar algunos aspectos que surgieron a partir de esta investigación para que futuros investigadores las tomen en cuenta y enriquezcan su análisis. Estas recomendaciones se basan en tres dimensiones: 1) el profesorado en relación con lo que lo constituye como persona y profesionista para favorecer el autoconocimiento, 2) el profesorado en relación con sus alumnos y otros profesores para la construcción del conocimiento, y 3) el profesorado en relación con los directivos y padres de familia para mejorar la organización escolar. Esto se vincula con las competencias y la interculturalidad de la RES a

partir de lo que expliqué en los capítulos uno y siete. La vinculación del capítulo uno se crea porque en este se explica los aspectos que interactúan para implementar la RES en la escuela, estos son: las características de los jóvenes que asisten a la secundaria, la diversidad de los recursos didácticos, el trabajo colegiado entre profesores y el trabajo enfocado en objetivos comunes e integrados. En el capítulo siete se vincula a través de las propuestas del profesorado para crear la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La primera dimensión, el profesorado en relación con lo que lo constituye como persona y profesionista, a través de la cual propongo replantear el sentido de ser autónomo individualista del profesorado, hacia un ser co-autónomo, un profesor que se piense interculturalmente, primero siendo consciente de su origen étnico, sus valores, sus necesidades emocionales, sus hábitos profesionales, sus concepciones educativas, además de sus propios estilos de enseñanza y actividades de aprendizaje, se trata de una posición metacultural porque el profesor se autoanaliza, lleva a cabo una introspección reflexiva. Él se sitúa en relación con su persona y su forma de ser profesional, entonces, el profesor se autorreconoce.

La segunda dimensión, el profesorado en relación con sus alumnos y otros profesores supone una doble posición intercultural, primero poniéndose en relación con el otro muy diferente a él, que, en este caso, es el alumno, lo cual implica un conocimiento de los rasgos culturales de los estudiantes, además de las trayectorias de vida; en otras palabras, implica una consciencia de la diversidad

cultural que existe entre los estudiantes con los que el profesor interactúa y a partir de la cual intente coadyuvar en la construcción de los aprendizajes. Y segundo, se pone en relación con el otro de su misma condición, es decir con otros profesores, tanto con los que imparten las mismas asignaturas, como con los que imparten distintas, con la finalidad de crear un proceso educativo integral para los estudiantes, que, además, facilite las tareas escolares. Es decir, generar el aprendizaje de los estudiantes en la relación entre asignaturas, estableciendo los puntos de encuentro entre las competencias y los aprendizajes esperados de cada una. Desde esta perspectiva, el individualismo y la colaboración cobran poder (Fullan, 2002), esto es, el individualismo que pueda tener el profesor dentro del aula y la colaboración que establezca con otros profesores.

La tercera dimensión, el profesorado en relación con los directivos y padres de familia, supone que se generen redes de comunicación para mejorar la organización escolar, que se creen ambientes de confianza y participación entre estos tres sujetos de la comunidad educativa, que se creen espacios para la correflexividad, a través de la cual intercambien puntos de vista desde la posición particular que juegan dentro de la dinámica escolar.

De esta manera, la propuesta que se acaba de exponer, sugiere nuevas líneas de investigación que la enriquezcan y describan su complejidad, entre las que puedo mencionar: cómo generar la sensibilización en educación intercultural y también en competencias interculturales, indagar buenas prácticas de la educación

intercultural y de las competencias interculturales, tanto en México como en otros países; así también, el conocimiento de la gramática cultural de las escuelas, es decir, lo que una persona tiene que saber o creer para participar en las escuelas, el análisis de la configuración de la institución escolar y de la propia organización escolar, porque en gran medida, los conflictos que se dan en las escuelas provienen de las características de aquellas; continuar con el análisis de la RES en relación con la RIEB desde investigaciones del profesorado, y además, con los estudios de caso en donde se contrasten los decires y los haceres, porque sólo a partir de esta confrontación, será posible generar líneas de acción que atiendan las necesidades específicas de los sujetos y su entorno.

Termino reconociendo que, analizar la implementación de la RES a través de los decires y los haceres de la competencia y la interculturalidad, fue un trabajo complejo que no se limitó al quehacer en el aula, sino que trató de un todo interrelacionado. Se buscó dar a conocer el panorama de las complejidades a las que se enfrenta el profesorado cuando hay una reforma, de la multiplicidad de tareas que tiene que resolver en un corto tiempo, que no sólo tienen que ver con los cambios curriculares y pedagógicos, sino con toda una problemática social y económica de un país, que se reproduce en las escuelas. Por ello, como dice Perrenoud (2004), la experiencia de ser maestro es decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia.

Esta investigación plantea la revalorización de la interculturalidad en la práctica docente porque constituye un enfoque que permite mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de tomar en cuenta la diversidad cultural que conforma al estudiantado, esto, a su vez, favorece el desarrollo de competencias en el ser humano. En este sentido, considero que el peso que la RES le otorga a la interculturalidad amerita más que un rasgo de la curricula, sino, más bien un enfoque de educación intercultural a través del cual el profesorado desarrolle la práctica educativa.

Referencias bibliográficas

Abdallah-Pretceille, M. (2006). *Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar. Recuperado de http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille_espanol.pdf

Ace Project. (2013). *Metodología de la capacitación*. Disponible en: <http://aceproject.org/ace-es/topics/vo/voe/voe04/voe04b>.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill.

----- (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado Odina y M. Del Olmo (Coords.), *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces-UNED. Pp. 15-29.

-----, Gil, I. y Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura-Catarata.

Anderson, G. y Herr, K. (2010). El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Argentina: Noveduc. Pp. 47-69.

Aneas, M. A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades de formación*. Tesis doctoral del Departamento de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Barcelona: Universitat de Barcelona. [En línea]. Disponible en www.tesisenxarxa.net/TDX-1223104-122502/ [2010, 1 de mayo].

----- (2005). *Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía*. Revista Iberoamericana de Educación. OEI. Núm. 35/5. [En línea]. Disponible en http://www.rieoei.org/psi_edu21.htm [2010, 1 de mayo].

Aranguren Gonzalo, L. A. y Sáez Ortega, P. (1998). *De la tolerancia a la Interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Grupo Anaya: Madrid.

Argudín, Y. (2010). *Educación basada en competencias: Nociones y antecedentes*. México: Trillas.

Arredondo, M. (enero-marzo, 2007). Políticas públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 32 (12), 37-62.

Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. [En línea]. *Revista*

Iberoamericana de Educación, 13. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a02.htm> (2008, 23 de julio).

Ballesteros Velázquez, B. y Gil Jaurena, I. (Coords.) (2011). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros escolares de educación obligatoria*. Madrid: Gobierno de España, Ministerio de Educación.

Banco Mundial. (2005). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una agenda para la educación secundaria*. Colombia: Banco Mundial-Mayol ediciones.

Bauman, Z. (2003): Espacio/tiempo. En: Z. Bauman: *Modernidad líquida*, pp. 99-138. México: Fondo de Cultura Económica

Bertely, M. (1994). Retos metodológicos en etnografía de la educación. México: Universidad Veracruzana. Disponible en:
http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/Publmar.htm

----- (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós Mexicana.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bronckart, J.P. & Dolz, J. (2007). La noción de competencia: su pertenencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales. En J.P. Bronckart *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Argentina: Mino y Dávila. Pp. 147-165.

Canales Rodríguez, E.L. y Hernández Martínez, C. (2007). *Cultura escolar y tutorías en secundarias técnicas del estado de Hidalgo*. Ponencia presentada en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1177607704.pdf>

Carbonell, F. (2002). Educación intercultural: principales retos y requisitos indispensables. *Cooperación Educativa*, 65, 63-68.

Carnoy, M. (2012, 24 de junio). El problema es que la sociedad no invierte en profesores. *La Tercera*. Cultura & entretenimiento. P. 80. Disponible en: <http://diario.latercera.com/2012/06/24/01/contenido/cultura-entretencion/30-112293-9-martin-carnoy-el-problema-es-que-la-sociedad-no-invierte-en-profesores.shtml>

Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Tusquets editores.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.

Cohen, E. G. y Lotan, R. A. (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms: sociological theory and practice*. New York: Teachers College Press.

Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp.357-386). Madrid: Alianza.

Colom Cañellas, A.J. y Rodríguez Cruz, M^a P. (1996). Teoría de la Educación y Ciencias de la Educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8,43-54.

----- (noviembre, 2005). Teoría del caos y práctica educativa. *Revista Galega do Ensino*, 47 (13), 1325-1343.

De la Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación. *Enfermería clínica*. 3 (21), 163-167. Recuperado de <http://dps.ua.es/es/documentos/pdf/2011/la-reflexividad.pdf>, consultado el 3 de marzo de 2013.

De Marinis, Pablo (2005) 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es). *Papeles del CEIC* 15: 1-38.

De Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón-Oxfam ediciones.

De Zutter, Pierre (1997) Sobre la capitalización de experiencias. En: Pierre de Zutter: Historias, saberes y gente. Lima

Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Editorial Trotta.

Diccionario de la Lengua Española (2001). 22ª ed.
<http://rae.es/recursos/diccionarios/drae>

Dietz, G. (1999). *La comunidad purépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán*, México. Quito: Editorial Abya-Yala.

----- (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica*. España: Universidad de Granada.

----- (2007). La interculturalidad entre el “empoderamiento” de minorías y la “gestión” de la diversidad. En: Puntos de Vista, año III, n° 12, pp. 27-46. Madrid: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural.

----- (2009a). El paradigma de la diversidad cultural: tesis para el debate educativo. En COMIE (ed.), *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales* (pp. 297-347). Mérida, Yucatán y México D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

----- (2009b). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an anthropological approach*. Muenster & Nueva York: Waxmann

----- (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana* Vol. 6 no. 1. 25 p.

----- (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

----- Mendoza Zuany, R. Guadalupe (2008). “¿Cómo investigar con un enfoque intercultural?” *Niuki*, mayo/agosto, año 3 (7), 4-5.

----- Mateos Cortés, L. S. Jiménez Naranjo, y Mendoza Zuany, R. G. (2009). *Los estudios interculturales ante la diversidad cultural, una propuesta conceptual*. Revista Decisio. Septiembre-diciembre. Pp. 26-30.

----- Mateos Cortés. L.S. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.

Diez Gutiérrez, E.J. (enero-abril, 2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34.

Ducoing, P. (enero-marzo, 2007). La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 32 (12), 7-36.

Elizondo, A., Sting, A. y Ruiz, D. (enero-marzo, 2007). Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 32 (12), 243-260.

Essomba, M. A. (Coord.). (2005). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (5ª ed.). Colección Biblioteca del aula No. 141. Barcelona: Editorial Graó.

Ferreiro Pérez, A. (noviembre, 2007). *De la práctica docente a la práctica educativa. Una perspectiva ético-estética*. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178591829.pdf>

Flores, R., Otero, A. y Lavallée, M. (enero-marzo, 2010). La formación de lectores en secundaria mediante un software educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 44 (15), 113-139.

Fornet-Betancourt, R. (2009). *La interculturalidad en procesos de subjetivación*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akal.

----- y Stiegelbauer, S. (2009). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.

García Bravo, W. y Martín Sánchez, M.A. (2013). Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación. *Pulso*, 36, 55-78.

García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Gil-Juarena, I. (2012). “Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural”. *Revista de Educación*, (358), 85-110.

Gil, I., Mata, P., Alonso, C. y Azpillaga, B. (2011). Revisión teórica. En Ballesteros Velázquez, B. y Gil Jaurena, I. (Coords.), *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros escolares de educación obligatoria* (pp. 11-27). Madrid: Gobierno de España, Ministerio de Educación.

Giménez Romero, C. (2003). "Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos". *Educación y futuro*, (8), 11-20.

Gimeno Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de innovación educativa*, 81, 82, 1-19.

----- (Comp.). (2009). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Gogolin, I. (2002). Linguistic and Cultural Diversity in Europe: a challenge for educational research and practice. En *European Educational Research Journal*, 1 (1). Pp. 123-138.

Gómez Nashiki, A. (2010). Aplicar las competencias: una verdadera competencia. En *Educación 2001*, 178, marzo. México. Pp. 29-32.

Gómez Zermeño, M.G. (2010). Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). Consultado el 25 de marzo de 2013 en: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-gomezzermeno.html>

González Sánchez, J. F. (marzo, 2010). Competencias en la reforma educativa. En *Educación 2001*, 178, 7-11.

Gross, J. (2011) Education and Hegemony: the influence of Antonio Gramsci. En: B. Levinson et al.: *Beyond Critique: exploring critical social theories and education*, pp. 51-79. Boulder, CO: Paradigm.

Gutiérrez, E. y Quiroz, R. (enero-marzo, 2007). Usos y formas de apropiación del video en una secundaria incorporada al proyecto Sec XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 32 (12), 337-358.

Hanks, C. (2011) Jürgen Habermas and the Frankfurt School. En: B. Levinson et al.: *Beyond Critique: exploring critical social theories and education*, pp. 80-112. Boulder, CO: Paradigm

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

----- (1979). *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Materiales.

Hicks, D. (Comp.). (1999). *Educación para la paz* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Londres: Penguin Books.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2005). El aprendizaje significativo. En curso-taller *Educando para una formación integral*. México: ITESM.

Jiménez Lobatos, V. D. (2004). *La salud y la enfermedad en la medicina tradicional totonaca. El caso de Colocolo de Hidalgo, Veracruz*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Antropología, Universidad Veracruzana.

----- (2010). *La cosmovisión en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El caso de los adolescentes del albergue Telpochcalli Coyutla*. Tesis de maestría en Ciencias de la Educación, Instituto de Estudios Universitarios.

Jiménez Naranjo, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: SEP-CGEIB.

----- y Mendoza Zuany, R.G. (2009). Estado del arte sobre educación intercultural en Veracruz. En Laura Selene Mateos Cortés (Comp.), *Los Estudios Interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*. Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana & UV Intercultural, pp. 23-47.

Levinson, B. (1993). *Todos somos iguales: Cultural Production and Social Difference at Mexican Secondary School*. The University of North Carolina, Masters Thesis published by UMI.

----- (2011) *Beyond Critique: exploring critical social theories and education*. Boulder, CO: Paradigm.

Leyva, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1-14.

Malik, B. (2003). Intervenciones para la adquisición de competencias interculturales. En E. Repetto Talavera, *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.

Martín Criado, E. (1998). Los decires y los haceres. *Papers*, 56, 57-71.

Martínez, S. y Quiroz, R. (enero-marzo, 2007). Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 32 (12), 261-281.

Mato, D., Alejandro Maldonado, F. & Rey Torres, E. (2011) Interculturalidad y comunicación intercultural en experiencias de participación social: teoría y método. En: D. Mato, A. Maldonado Fermín & E. Rey Torres: *Interculturalidad y comunicación intercultural. Propuesta teórica y estudio de experiencias de participación social en la gestión de servicios públicos en una comunidad popular de la ciudad de Caracas*, pp. 17-45. Caracas: Universidad Central de Venezuela & Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.

Mateos Cortés, L.S. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Mendoza Carmona, B.E. (2013). *Las competencias interculturales. Aproximaciones críticas y analíticas a la construcción de sus significados dentro de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Totonacapan* (Tesis de maestría). Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.

Mercado, R. (1992). La escuela en la memoria histórica local. Una construcción colectiva. *Nueva Antropología*. 42 (12). Recuperado de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/42/cnt/cnt5.pdf>, consultado el 15 de febrero de 2013.

Metro-Roland, Dini (2011) Knowledge, Power, and Care of the Self: the many faces of Michel Foucault in educational research. En: B. Levinson et al.: *Beyond Critique: exploring critical social theories and education*, pp. 139-170. Boulder, CO: Paradigm.

Medina Rivilla, A., Rodríguez M. A. & Ibáñez de Aldecoa, A. (Coords.). (2008). *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación*. Madrid: Pearson Educación.

Miranda, F. y Reynoso, R. (octubre-diciembre, 2006). La reforma de la educación secundaria en México: Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 31 (11), 1427-1450.

Moya Otero, J. & Luengo Horcajo. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. España: Graó.

Navarro, J. C. y Verdisco A. (2000). *Teacher Training in Latin America. Innovations and Trends*, núm. EDU-114, Inter-American Development Bank/Sustainable Development Department/Education Unit (Technical Papers Series).

Núñez Hurtado, C. (2002). *Educación popular. Material de apoyo*. San Salvador: Educadores de Iniciativa Social para la Democracia. Pp. 1-10. Recuperado de <http://www.isd.org.sv/publicaciones/documents/EDUCACIONPOPULAR.pdf>, consultado el 16 de febrero de 2013.

----- (2008). *El punto de partida y el punto de llegada* (Dossier de documentos de la Escuela Metodológica Nacional). Jalisco, México: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C. Pp. 1-7.

Pérez Ruíz, M. L. (2009) ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En Laura R. Valladares de la Cruz, Et. Al. (Coords.). *Estados Plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. México: Porrúa-Juan Pablos Ed.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.

Piñero Ramírez, S. L. (2008) La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: una articulación conceptual. CPUe. Revista de Investigación Educativa 7,

http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/pinero_representaciones_bourdieu.html

Popkewitz, T. S. (2000). The Denial of Change in Educational Change: Systems of Ideas in the Construction of National Policy and Evaluation. *Educational Researcher* 29(1): 17-29

Prawda, J. (1987). *Logros, inequidades y retos del futuro del Sistema Educativo Mexicano*. México: Editorial Grijalbo.

Quiroz Estrada, R. (enero-abril, 2003). Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (8), 221-243.

----- (2007). *La reforma de la educación secundaria 2006: implicaciones para la enseñanza*. Ponencia en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. [En línea]. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at14/PRE1178904803.pdf> (2010, 22 de abril).

Ramírez Apáez, M., Molina Morales, M., Ramírez Apáez, A. y Orozco Pérez, M. (2008). *Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en secundaria*. México: Trillas.

----- y Rocha Jaime, M. P. (2010). *Guía para el desarrollo de competencias docentes*. México: Trillas.

Restrepo, E. (2004). Relevancia conceptual de Michel Foucault para los estudios contemporáneos de la etnicidad. En: E. Restrepo: *Teorías contemporáneas de la etnicidad: Stuart Hall y Michel Foucault*, pp. 73-102. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Reyes, A. (enero-marzo, 2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 40 (14), 147-174.

Rockwell, E. (1997). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura económica.

----- (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. México: Paidós.

----- y Ezpeteta, Justa (1986). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. (Documentos DIE)*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.

Ruiz Iglesias, M. (2010). *El concepto de competencias desde la complejidad: Hacia la construcción de competencias educativas*. México: Trillas

Sandoval, E. (2000). Estudiantes y cultura escolar en la secundaria. En Medina, G. (Comp.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El colegio de México.

----- (enero-marzo, 2007). La reforma que necesita la secundaria mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 32 (12), 165-182.

----- (2010). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Secretaría de Educación Pública.

Santibañez, L. (enero-marzo, 2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 32 (12), 305-335.

Santrock, John W. (2006). Diversidad sociocultural. En *Psicología de la educación* (2ª Ed. pp.134-153). México: McGraw-Hill Interamericana.

Schmelkes, S. (enero-marzo, 2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (9).

Pp. 9-13 Recuperado

de:<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00399&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n020/pdf/rmiev09n20scB01n01es.pdf>

_____ (2005). *La interculturalidad en la educación básica*. [En línea]. Disponible en http://eib.sep.gob.mx/files/interculturalidad_educacion_basica.pdf [2009, 11 de enero].

Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Educación Básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*. México: SEP.

----- (2009). *El enfoque por competencias en la Educación Básica. Curso básico de formación continua para maestros en servicio*. México: SEP-SNTE.

----- (2010). *Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula*. México: SEP-SNTE.

----- (2012). *Los consejos de participación social y su papel en la gestión escolar*. México: SEP.

Siqués Jofré, C. (2006). Práctica educativa y diversidad lingüística. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 81-93.

Schofield, J.W. (1995). Review of research on school desegregation's impact on elementary and secondary school students, en J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.). *Handbook of research on multicultural education* (pp. 597-617). Nueva York: MacMillan.

Spencer, L. M., McClelland, D. C. y Spencer, S. M. (1994). *Competency assessment methods. History and state of the art*. Boston: Hay-Mcber Research Press.

Tobón, S. (2010). *Memorias de la conferencia: Educar por competencias mediante el método de proyectos*. México: Tecnológico de Monterrey.

Trinidad, A., Carrero, V. & Soriano, R.M. (2012). *Teoría fundamentada “Grounded Theory”. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Colección cuadernos metodológicos No. 37. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas.

United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2000). *Taller 3 Calidad de la educación y competencias para la vida*. Noruega: Ministerio de la Educación y de la Investigación-UNESCO. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Organisation/Workshops/Workshop3CompSPA.pdf>

----- (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Paris: UNESCO.

----- (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia: UNESCO.

Villarruel Fuentes, M. (septiembre, 2009). La práctica educativa del maestro mediador. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (3), 1-12.

Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>

Índice de anexos

Anexo 1. Cuestionario básico para la encuesta del diagnóstico.	319
Anexo 2. Lugares de origen de los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No. 48 de Coyutla, Veracruz.	320
Anexo 3. Lugares de origen de los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Industrial No. 121 de Papantla, Veracruz.	321
Anexo 4. Religiones que profesan los estudiantes de la secundaria de Papantla.	322
Anexo 5. Elementos de diversidad y desigualdad en el aula.	323
Anexo 6. Guías de observación.	324
6.1. Guía de observación en el aula.	324
6.2. Guía de observación en cursos, asambleas o eventos entre docentes.	327
6.3. Guía de observación de actividades sociales-culturales.	329
Anexo 7. Guías de entrevista	331
7.1. Guía de entrevista para el profesorado.	331
7.2. Guía de entrevista para los estudiantes.	336
7.3. Guía de entrevista para los padres de familia.	337
Anexo 8. Concentrado de resultados sobre la evaluación que realizó el profesorado al taller de correflexividad.	339

Anexo 1. Cuestionario básico para la encuesta del diagnóstico.

CUESTIONARIO BÁSICO

DATOS GENERALES

Indicaciones: Escribe o marca con una “X” según sea el caso

1.1. Nombre

1.2. Edad

1.3. ¿De dónde eres?

1.4. Género

1.5. ¿Sabes computación?

1.6. ¿Sabes navegar en Internet?

1.7. ¿Tienes correo electrónico?

¿Cuál es? _____

1.8. ¿Tienes computadora en tu casa?

1.9. ¿Tienes Internet en tu casa?

1.10. ¿Hablas o entiendes alguna lengua indígena?

¿Cuál? _____

1.11. ¿Hablas o entiendes alguna lengua extranjera?

¿Cuál? _____

1.12. ¿Has escuchado hablar del enfoque educativo por Competencias?

Anexo 2. Lugares de origen de los estudiantes de la Escuela Secundaria

Técnica Agropecuaria No. 48 de Coyutla, Veracruz.

Tabla 1. Lugares de origen de los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No. 48 de Coyutla, Veracruz.	
Lugares de origen	Número de estudiantes (T=372)
Mecatlán (cabecera mpal.)	21
Puxtla	3
Cerro Grande	1
Filomeno Mata (cabecera mpal.)	10
Coahuatlán (cabecera mpal.)	6
Progreso de Zaragoza	13
Macedonio Alonso	11
Chumatlán (cabecera mpal.)	1
Coxquihui (cabecera mpal.)	2
Papantla (cabecera mpal.)	1
Poza Rica (cabecera mpal.)	2
Xalapa (cabecera mpal.)	1
Coyutla (cabecera mpal.)	252 (68.7%)
Calalco	13
Panorama	4
Las Lomas	4
Tulapilla	1
Poza Larga	1
Ricardo Flores Magón	4
Puebla (ciudad)	2
Distrito Federal (ciudad)	19

Fuente: Elaboración propia a partir del diagnóstico de la diversidad cultural en el aula. Trabajo de campo 2010.

Anexo 3. Lugares de origen de los estudiantes de la Escuela Secundaria

Técnica Industrial No. 121 de Papantla, Veracruz.

Tabla 2. Lugares de origen de los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Industrial No. 121 de Papantla, Veracruz.	
Lugares de origen	Número de estudiantes (352)
Estado de México	4
Tuxpan	2
Monterrey	1
Reynosa	4
Poza Rica	9
Distrito Federal	12
Acapulco	1
Puebla	4
Puerto de Veracruz	1
Papantla (cabecera municipal)	281 (75%)
Congregación La Concha	1
Congregación V. Guerrero	1
Congregación San Pablo	1
Congregación E. Zapata	1
Agua Dulce, Papantla	1
Matamoros	5
Tulancingo, Hidalgo	2
Saltillo, Coahuila	1
Boca del Río, Ver.	1
Zitácuaro, Michoacán	1
Cuernavaca, Morelos	1
Durango	1
Nuevo Laredo, Tamaulipas	2
Apizaco, Tlaxcala	1
Xalapa	3
No contestó	3

Fuente: Elaboración propia a partir del diagnóstico de la diversidad cultural en el aula. Trabajo de campo 2011.

**Anexo 4. Religiones que profesan los estudiantes de la secundaria de
Papantla.**

Tabla 4. Tipos de religiones que profesan los estudiantes de la secundaria de Papantla.	
Religión*	Número de estudiantes (T=352)
Católica	256 (72%)
Cristiana	37
Pentecostés	11
Mormones	3
Testigos de Jehová	8
Adventista del 7° Día	1
Evangélicos	2
Santa Muerte	1
Ateos	7
No contestó	26

Fuente: Elaboración propia a partir del diagnóstico de la diversidad cultural en el aula. Trabajo de campo 2011.

*Fue un campo abierto donde cada estudiante escribió el nombre de la religión que practica y sólo fue aplicado en la ESTI 121.

Anexo 5. Elementos de diversidad y desigualdad en el aula.

Tabla 3. Elementos de diversidad en el aula.		
Características	Secundaria Técnica de Coyutla (T=372)	Secundaria Técnica de Papantla (T=352)
Mujeres	181 (49%)	172 (46%)
Hombres	191 (51%)	180 (54%)
Hablantes de <i>Tutunakú</i>	234 (63%)	46 (13%)
Conocimientos de computación	291 (78%)	280 (80%)
Tienen computadora en su casa	118 (32%)	140 (40%)
Saben navegar en la Internet	279 (75%)	291 (82%)
Tienen Internet en su casa	63 (16%)	113 (32%)
Cuenta de correo electrónico	168 (45%)	217 (62%)

Fuente: Elaboración propia a partir del diagnóstico de la diversidad cultural en el aula. Trabajo de campo 2010-2011.

Anexo 6. Guías de observación

Anexo 6.1. Guía de observación en el aula

1. Datos de identificación

Escuela:		
Fecha de la observación:		
Hora de comienzo:		Hora de término:
Duración aproximada de la observación:		
Lugar de la observación		
Investigadora:	Violeta Denis Jiménez Lobatos	

2. Contextualización de la observación

2.1 Tipo de clase observada (Asignatura, grado, grupo y profesor/a):

2.2 Contenidos y metodologías seguidos por el/la profesor/a:

2.3 Equipamiento, espacio y/o decorado del aula (+ fotografía):

2.4 Situación y ubicación general de la clase, del aula específica (+ fotografía):

2.5 Personas presentes + breve caracterización descriptiva (+ fotografía):

2.6 Lengua(s) usada(s) en clase:

2.7 Situación específica desencadenadora de la observación (+ fotografía):

2.8 Comentarios del/ de la investigador/a:

3. Descripción de la clase

3.1 Contenidos concretos de la unidad observada.

3.2 Forma de impartir dichos contenidos.

3.3 Relación profesor/a-alumnado (dialógica/monológica, paternalista/igualitaria etc.).

3.4 Relación alumnado-alumnado (roles, existencia de liderazgo entre el alumnado etc.).

3.5 Participación alumnado (Quien participa – quien no participa). ¿Cómo participa?

3.6 Dinámica de la clase frente a una actividad.

3.7 Materiales utilizados por el profesor – materiales utilizados por los alumnos (libro de texto, textos propios, otros recursos).

3.8 Distribución de tareas áulicas / extra-áulicas – programación para casos específicos (fiestas, salidas etc.).

3.9 Tematización de la identidad/cultura/lengua propia: Cómo se reflexiona en el aula acerca de las características o procesos identitarios propios. Cómo se articula esa reflexión con los contenidos temáticos de la materia

3.10 Tematización de la identidad/cultura/lengua ajena (alteridad, diversidad): Cómo se reflexiona en el aula acerca de las características o procesos identitarios ajenos. Cómo se articula esa reflexión con los contenidos temáticos de la materia

3.11 Temáticas intra- vs. inter-culturales: Qué procesos de reconocimiento y/o revalorización de la cultura propia se dan en el aula. Qué procesos de apropiación de culturas ajenas y/o de traducción entre culturas se dan en el aula.

3.12 Temáticas intra- vs. interlingües: Qué procesos de uso, reconocimiento y/o revalorización de la(s) lengua(s) propia(s) se dan en el aula. Qué procesos de apropiación de la(s) lengua(s) ajena(s) y/o de traducción lingüística se dan en el aula.

3.13 Temáticas intra- vs. interactorales: Qué actores locales son reconocidos / integrados / aprovechados en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Qué actores exógenos, externos son reconocidos / integrados / aprovechados en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

Anexo 6.2. Guía de observación en cursos, asambleas o eventos entre docentes

1. Datos de identificación

Escuela:		
Fecha de la observación:		
Hora de comienzo:		Hora de término:
Duración aproximada de la observación:		
Lugar de la observación		
Investigadora:	Violeta Denis Jiménez Lobatos	

2. Contextualización de la observación

2.1 Tipo de curso observado.

2.2 Contenidos y metodologías seguidos por el/la capacitador/a.

2.3 Equipamiento, espacio y/o decorado del aula (+ fotografía).

2.4 Situación y ubicación general del curso, del aula específica (+ fotografía).

2.5 Personas presentes + breve caracterización descriptiva (+ fotografía).

2.6 Lengua(s) usada(s) en clase.

2.7 Situación específica desencadenadora de la observación (+ fotografía).

2.8 Comentarios del/ de la investigador/a.

3. Descripción de la observación

3.1 Contenidos concretos de la unidad observada.

- 3.2 Forma de impartir o dirigir dichos contenidos.
- 3.3 Relación capacitador/a-profesor/a (dialógica/monológica, paternalista/igualitaria etc.).
- 3.4 Relación profesores-profesores (roles, existencia de liderazgo entre el alumnado etc.).
- 3.5 Participación alumnado (Quien participa – quien no participa). ¿Cómo participa?
- 3.6 Dinámica del curso frente a una actividad.
- 3.7 Materiales utilizados por el capacitador – materiales utilizados por los profesores (antologías, textos propios, otros recursos).
- 3.8 Distribución de tareas áulicas / extra-áulicas – programación para casos específicos (fiestas, salidas etc.).

Anexo 6.3. Guía de observación de actividades sociales-culturales

1. Datos de identificación

Escuela:		
Fecha de la observación:		
Hora de comienzo:		Hora de término:
Duración aproximada de la observación:		
Lugar de la observación		
Investigadora:	Violeta Denis Jiménez Lobatos	

2. Descripción de la observación

4.1 Motivo de la actividad.

4.2 Forma de organizar y desarrollar la actividad.

4.3 Relación profesor/a-alumnado (dialógica/monológica, paternalista/igualitaria etc.).

4.4 Relación alumnado-alumnado (roles, existencia de liderazgo entre el alumnado etc.).

4.5 Participación alumnado (Quien participa – quien no participa). ¿Cómo participa?

4.6 Materiales utilizados por el profesor – materiales utilizados por los alumnos
(antologías, textos propios, otros recursos).

4.7 Tematización de la identidad/cultura/lengua propia: Cómo se reflexiona en la actividad acerca de las características o procesos identitarios propios. Cómo se articula esa reflexión con los contenidos temáticos de la materia.

4.8 Tematización de la identidad/cultura/lengua ajena (alteridad, diversidad): Cómo se reflexiona en la actividad acerca de las características o procesos identitarios ajenos.

Cómo se articula esa reflexión con los contenidos temáticos de la materia.

4.9 Temáticas intra- vs. inter-culturales: Qué procesos de reconocimiento y/o revalorización de la cultura propia se dan en la actividad. Qué procesos de apropiación de culturas ajenas y/o de traducción entre culturas se dan en la actividad.

4.10 Temáticas intra- vs. inter-lingües: Qué procesos de uso, reconocimiento y/o revalorización de la(s) lengua(s) propia(s) se dan en el aula. Qué procesos de apropiación de la(s) lengua(s) ajena(s) y/o de traducción lingüística se dan en la actividad.

4.11 Temáticas intra- vs. inter-actorales: Qué actores locales son reconocidos / integrados / aprovechados en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Qué actores exógenos, externos son reconocidos / integrados / aprovechados en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la actividad.

Anexo 7. Guías de entrevistas

Anexo 7.1. Guía de entrevista para el profesorado.

1. Datos de identificación

Escuela:

Nombre del entrevistado:

Función que desempeña:

Fecha de la entrevista:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Contextualización:

Comentarios (problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista):

Nombre de la investigadora: Violeta Denis Jiménez Lobatos

2. Entrevista

1. Trayectoria biográfica como profesor/a.

1.1 Su trayectoria formativa-biográfica en general. Cómo/por qué ha llegado a ser profesor de secundaria.

1.2 Su trayectoria en temas pedagógicos, docentes. Primer trabajo como docente: experiencias, conclusiones.

1.3 Qué otros trabajos desempeña, aparte de ser maestro (motivos).

1.4 Planes de futuro.

2. La cuestión de la Reforma educativa y el enfoque por Competencias.

- 2.1 Cuál es su experiencia con la Reforma del 2006.
- 2.2 Qué aspectos de la Reforma favorecen al docente/ alumnos/ escuela-
- 2.3 Qué entiende por el enfoque de Competencias.
- 2.4 Cuáles son los aspectos favorables/ desfavorables del enfoque de competencias para su labor docente.
- 2.5 De acuerdo a la reforma, cuáles son las competencias que le sugieren desarrollar en los alumnos con su asignatura.
- 2.6 Cuáles son las competencias que debe adquirir el docente para llegar a los objetivos de la asignatura

3. La Reforma Educativa y el enfoque intercultural.

- 3.1 Qué entiende por la cultura / por tu cultura.
- 3.2 Qué entiende por interculturalidad.
- 3.3 Cómo se relaciona la interculturalidad en su asignatura (cómo lo trabajas en el aula).
- 3.4 Por qué cree que en la actualidad se habla mucho de temas de interculturalidad. Qué diferencia ve entre la educación indígena y la educación intercultural.
- 3.5 Qué diferencia hay entre cultura y lengua
- 3.6 Qué entiende por ambiente intercultural en el aula. Cómo promueve ambientes interculturales en el aula.

4. Práctica profesional propia.

- 4.1 Cómo guía su trabajo en el aula, de qué parte para hacer su trabajo.
- 4.2 Con qué materiales cuenta para las clases, qué herramientas son importantes para sus clases
- 4.3 Qué métodos y procedimientos utiliza para enseñar a sus alumnos (cuáles utilizas o te gusta utilizar más).
- 4.4 Cómo suele evaluar al alumnado, cómo es su proceso de evaluación de los alumnos.
- 4.5 Qué resultados obtiene en general.
- 4.6 Qué interés por sus clases percibes por parte de los alumnos durante la clase.
- 4.7 Qué problemas o dificultades te enfrentas a la hora de dar sus clases, cómo supera esos problemas.
- 4.8 Si pudieras, que cambiarías en la práctica docente.

5. Diversidad e interculturalidad en su práctica docente

- 5.1 Cómo es la composición de sus grupos de alumnos en cuanto a: su clase social, su cultura, su religión, su lengua, su etnicidad, su género, su edad, su orientación sexual, etc.
- 5.2 Cómo se llevan entre ellos los/las alumnos/as de diferente: clase social, cultura, religión, lengua, etnicidad, género, edad, orientación sexual, etc. ¿Por qué?
- 5.3. Como profesor/a, cómo los toma en cuenta en sus clases.
- 5.4 Qué aspectos de diversidad trata en tus clases: clase social, cultura, religión, lengua, etnicidad, género, edad, orientación sexual, etc.

- 5.5 Cómo aprovecha esta diversidad que se da en su grupo para enriquecer las clases.
- 5.6 Hasta qué punto esta diversidad que se da en su grupo crea conflictos o choques dentro de clase o fuera de ella. Qué experiencias problemáticas o más bien negativas, conflictivas ha vivido al respecto, en sus clases y fuera de sus clases.
- 5.7 Qué casos ha presenciado o visto de discriminación (rechazo, menosprecio) en el trato entre alumnos, o entre maestro-alumno.

6. El docente y la participación social

- 6.1 Cómo se enlazan las actividades que realiza en el aula con la comunidad / cómo contribuye lo que se ve en la clase con la comunidad (qué actividades ha realizado).
- 6.2 Cómo integra a los padres de familia en su trabajo como docente. Cuál es la respuesta de los padres (colaboran, son indiferentes).
- 6.3 De qué manera participan la comunidad con la escuela.
- 6.4 Qué ventajas y desventajas tienen los medios de comunicación en su trabajo con los estudiantes.

Muchas gracias. ¿Hay algo que se nos haya olvidado preguntarte, algo que quisieras añadir?

3. Datos personales [preguntar al final]

Sexo:

Edad:

Lenguas que hablas y/o entiendes:

Localidad de nacimiento:

Lugar de residencia habitual:

Composición del hogar:

Formación:

Asignaturas que imparte o puesto que desempeña:

Tipo de contratación:

Antigüedad en el puesto actual:

Anexo 7.2. Guía de entrevista para los estudiantes.

1. Datos de identificación

Escuela:

Nombre del entrevistado:

Grado y grupo en el que estudia:

Fecha de la entrevista:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Contextualización:

Comentarios (problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista):

Nombre de la investigadora: Violeta Denis Jiménez Lobatos

2. Entrevista

1. El deber ser de un estudiante

1.1 ¿Qué es para ti ser un buen estudiante?

1.2 ¿Cuáles son las características que crees que deba tener un estudiante competente?

1.3 ¿Qué debes saber hacer cuando salgas de la secundaria?

2. Competencias para la vida/Perfil de egreso/ Significados de estudiar y su aplicación a la vida

2.1 ¿Qué significa para ti estudiar la secundaria?

2.2 De lo que aprendes en la escuela ¿qué te gusta y por qué?

2.3 ¿En qué te está ayudando a tu vida lo que aprendes en geografía/ historia/ formación cívica?

2.4 ¿Qué crees que hace falta que te enseñen tus profesores?

3. Estrategias de enseñanza de los profesores

3.1 ¿Qué has aprendido de la asignatura de historia/ geografía / formación?

3.2 ¿Qué es lo que te agrada de tu profesor (a) de geografía/ historia / formación?

3.3 ¿Qué le recomendarías a tu profesor (a) de geografía/ historia / formación para mejorar su clase?

3.4 ¿A través de qué actividades aprendes mejor geografía/ historia / formación?

4. Solución de conflictos

4.1 ¿Qué haces cuando no estás de acuerdo con algún compañero?

Anexo 7.3. Guía de entrevista para los padres de familia.

1. Datos de identificación

Escuela:

Nombre del entrevistado:

Grado y grupo en el que estudia su hijo:

Fecha de la entrevista:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Contextualización:

Comentarios (problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista):

Nombre de la investigadora: Violeta Denis Jiménez Lobatos

2. Entrevista

1. Los padres de familia y la reforma a la educación secundaria 2006.

- 1.1 ¿Cuántos de sus hijos han estudiado en esta escuela?
- 1.2 ¿Por qué eligió a esta escuela para que estudiara su hijo? ¿Qué le gustó de ésta?
- 1.3 ¿Para qué cree que le sirva a su hijo estudiar la secundaria?
- 1.4 ¿Qué es lo que aprende su hijo en la escuela?
- 1.5 ¿Está de acuerdo con los contenidos de sus asignaturas?
- 1.6 ¿Qué cree que hace falta que los maestros enseñen en la secundaria?
- 1.7 ¿Cuáles son las características que cree que deba de tener un estudiante competente (que deba saber hacer)?
- 1.8 ¿Qué debe saber hacer su hijo cuando salga de la secundaria?
- 1.9 ¿Qué es lo que hará su hijo cuando termine la secundaria?

2. Los padres de familia y su relación con la escuela/profesores.

- 2.1 ¿Cuáles son los motivos por los que ha visitado a su hijo en la escuela?
- 2.2 ¿Cómo ayuda a su hijo en sus tareas?
- 2.3 ¿Qué es lo que le gusta y no le gusta de la forma en que dan clases los profesores?

3. Los padres de familia y las competencias para la convivencia y vida en sociedad (competencias que se relacionan con la interculturalidad)?

- 3.1 ¿Cómo le enseña a su hijo(a) a respetar a la gente?
- 3.2 ¿Cómo le enseña a su hijo(a) a ser responsable?
- 3.3 ¿Cómo le enseña a su hijo(a) a ser tolerante?
- 3.4 ¿Cómo le enseña a su hijo(a) a valorar su cultura?
- 3.5 Cuando tienen problemas en su familia ¿cómo soluciona los conflictos?
- 3.6 Cuando su hijo no le hace caso ¿cómo se comunica con él?

Anexo 8. Concentrado de resultados sobre la evaluación que realizó el profesorado al Taller de correflexividad.

Opinión sobre la metodología del taller	Conceptos que les permitieron reflexionar en el taller	Tiempo empleado	Los materiales utilizados	Dos ideas importantes que aprendió del taller y le pueden servir para su quehacer docente	Sugerencias
Buena, hay apertura y todos podemos opinar.	Aplicación de valores, planeación, importancia de nuestra materia.	Apropiado, para analizar os puntos de trabajo.	Insuficientes, pero se utilizaron otras estrategias.	Lo fundamental, la planeación. Es sumamente importante para la realización de actividades atractivas y las relaciones humanas. El trabajo colegiado y luchar por nuestros alumnos.	Si, ya que conocemos los problemas reales de nuestra persona, escuela y alumnos, podemos buscar alternativas de solución.
Bueno, al menos a mí me interesó de tal forma que al final participé	Sobre las competencias y su desarrollo (forma de) en los alumnos.	Apropiado	Suficientes	El concepto de competencias, así como desarrollarlas en los alumnos y la necesidad de la capacitación en estos rubros a los maestros.	Que se sigan practicando a fin de mejorar la práctica docente.
Considero que fue buena porque se fue comparando a cada uno de los actores.	Los comentarios de nuestros alumnos y padres de familia.	Apropiado	Suficientes	Hace falta enfatizar maestros-alumnos el porqué de las competencias (importancia). Actualizando más las competencias.	Conocer el resultado de este proyecto; creo que nos ayudará mucho. Es un excelente trabajo.
Me pareció bien encaminada.	Sensibilizar a nuestros alumnos.	Apropiado, el normal.	Suficientes, están bien los materiales	Diversidad cultural: revalorar las etnias de nuestra comunidad. Interculturalidad: nuestras tradiciones, la lengua y costumbres y la convivencia base de las relaciones humanas y afectivas.	Me gustaría la continuidad para seguir documentándome.
Muy bien y comprendido.	Competencias e interculturalidad	Apropiado	Insuficientes	Conocer mejor a nuestros alumnos, saberlos integrar en el trabajo en equipo. Tomando en cuenta sus culturas retomar nuestros valores.	Hacerlo más práctico
Muy buena	Sobre mi práctica docente y sobre la interculturalidad en la práctica docente.	Apropiado	Suficientes	Tomar en cuenta a mis alumnos pero involucrarlos más en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Utilizar estrategias didácticas, innovando para motivarlos y lograr el propósito. Que la clase sea democrática para apoyar la interculturalidad.	
Buena, hubo intercambio de opiniones.	Sobre la forma de cómo debemos de tratar y enseñar a los alumnos.	Apropiado	Suficientes	Para poder dar soluciones a situaciones se le debe dar seguimiento. El desarrollo de competencias está basado en la práctica de hechos, para que los aprendizajes sean significativos y se pongan en práctica en la vida diaria.	

