



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

La Reforma Integral de
Educación Media Superior (RIEMS)
en dos Bachilleratos de Oaxaca:
La apropiación de los docentes

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA
PRESENTA
Claudia Margarita Chávez Gómez

DIRECTORA DE TESIS

Mtra. Martha Corenstein Zaslav
FFYL- POSGRADO EN PEDAGOGÍA

SINODALES

Dra. Marcela Gómez Sollado
FFYL- POSGRADO DE PEDAGOGÍA

Dra. Érica González Apodaca
POSGRADO DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

Dr. Alejandro Canales Sánchez
IISUE

Dr. José Raúl Domínguez Martínez
IISUE

México, D.F., Octubre de 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Este trabajo está dedicado a mi madre, porque fue ella quien me enseñó que la escuela es un lugar maravilloso y complejo, y que a pesar de las muchas carencias, también puede estar al alcance de todos...

Gracias Teresa, el trabajo que me representó esta tesis, es para ti, como una retribución al esfuerzo que hiciste para que tus hijos fuéramos a la escuela.

Con amor y gratitud

Agradecimientos

Esta tesis representa el esfuerzo colectivo de instituciones y sujetos, que se sumaron para llevar a buen término lo que aquí se presenta. Por ello quiero agradecer profundamente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) por la oportunidad de continuar mi formación académica, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca que me permitió dedicarme de tiempo completo a mis estudios de maestría; además me benefició con una beca mixta para estudios en el extranjero, que me abrió las puertas de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) como alumna visitante durante un semestre; institución con la que estoy también agradecida. Y no podría dejar de agradecer a la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), mi alma mater.

Los profesores de los dos bachilleratos a los que en este trabajo me refiero, compartieron conmigo opiniones, sentimientos, sugerencias y así, sus discursos me acompañaron durante esta experiencia. Es a ellos a quienes debo el resultado de este trabajo y por eso también agradezco profundamente su colaboración, ya que los elementos que aportaron nutrieron la investigación.

Por otro lado, quiero reconocer y agradecer a mis grandes amigos y maestros de la vida: Daniela Traffano y Francisco José Ruiz Cervantes, ellos con su trabajo y ejemplo me motivaron y me brindaron la confianza para continuar mi formación académica, me pusieron alas, me han dado su cariño y me apoyan incondicionalmente en todos sentidos y de manera permanente. Nuestra relación es del alma. Gracias por ser parte de mi vida, aún nos falta mucho por andar y aún nos falta mucho qué compartir y celebrar. A Norma Jiménez López le agradezco su amistad y cariño y por supuesto el apoyo que me brinda, también es para mí una gran maestra.

Con la Dra. Alma Maldonado Maldonado estoy en deuda, ya que como mi tutora durante los primeros años de trabajo, orientó y apoyó para dar forma a la investigación. Sus sugerencias dieron mucha luz y marcaron los hitos a seguir, gracias. Por su parte, la Maestra Martha Corenstein aportó múltiples herramientas teóricas y metodológicas a partir de los seminarios que tuve la fortuna de cursar con ella, además fue quien con mucho valor y confianza, dio el impulso necesario para concluir este trabajo aceptando ser mi tutora bajo circunstancias complicadas, mi reconocimiento y gratitud para ella.

El Dr. Juan Antonio García Frayle, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) fue mi tutor durante mi estancia en aquella institución madrileña y le agradezco el apoyo. Al mismo tiempo agradezco también a todos los profesores que compartieron sus conocimientos, entre ellos el Dr. Alejandro Canales quien también es mi sinodal, pero sobre todo por acercarme a la ciencia política. La Dra. Sara Rosa Medina, la Dra. Monique Landesman pues su sensibilidad teórica me acercó a realizar una interpretación de los datos más humana y objetiva. De la mano del Dr. Jesús Serna Moreno conocí más a fondo el contexto social y cultural de los países de América Latina, compartió sin reserva sus vastos conocimientos sobre el tema y es por ello que le agradezco. A la Dra. Paola Sesia le debo mi incursión a los contextos rurales del estado de Oaxaca, gracias a ella pude establecer mi pregunta de investigación; por otro lado la Dra. Érica González Apodaca me acercó a la comunidad de Tlahuitoltepec y su trabajo del BICAP me dio muchos elementos para pensar mis datos y aceptó ser mi sinodal, y de esa forma contar con su valiosa opinión. Agradezco también al Dr. Benjamín Maldonado. A la Dra. Hía Márquez Coronado le debo mi pasión por la docencia y por los docentes como actores en escenarios escolares. A mi profesor Iván Cruz Melchor por su invaluable apoyo. A la Dra. Marcela Gómez Sollado, quien amablemente aceptó ser mi sinodal; así mismo al Dr. José Raúl Domínguez ya que él en un acto solidario ha fungido como sinodal de este trabajo. Las opiniones y conocimiento de todos ellos representan la columna vertebral de mi trabajo. Gracias también a todos aquellos profesores con quienes he tenido la oportunidad de compartir los saberes.

A mis compañeros Nereida Martínez, Josué Luna, Esther Ocampo, Edmundo López, Zuilma Ortiz, María Eugenia Arias, Rebeca Hernández, Adriana Zentella, Claudia Patricia Carrión, Rocío Benítez, María Eugenia Sotomayor, Carolina

Maya, Verónica Martínez, Odín González y Angélica Tercero Velasco. Gracias por acompañarme en este camino. Quienes nos conocemos en un aula fincamos relaciones fuertes y cercanas.

Por otro lado, aprecio y valoro la amistad, compañía y complicidad de Sara Brenda Guzmán Aguilar, con quien compartí un tramo intenso de mi vida durante nuestra estancia madrileña. Agradezco su comprensión hacia mi discapacidad auditiva y la relación que tejimos en la distancia de nuestras vidas cotidianas, nuestra amistad apenas comienza. Brenda me incluyó en su familia a quien aprecio y agradezco por abrirme las puertas de su corazón y su casa, así Guadalupe Guzmán Aguilar y Yolanda Aguilar, ahora también forman parte de mi vida.

Aquellos compañeros de distintos países con quienes coincidí en Madrid, participaron de muchas formas en este proyecto no sólo académico, sino de vida; alejados de nuestros países aprendimos a relacionarnos y a conocernos. Gracias Yeimi Margarita, Alfredo Varo, Rafael Cantor, José Luis, Dominga, Georgina, Isael Vásquez, Pepe, con ellos formé un gran equipo que nos hizo más amable la vida. Gracias por su amistad y compañía, la vida de todos ellos nutre la mía en todos sentidos.

A mis hermanos Sofía, Claudio, Tomás, Emilio y María Elena, gracias por ser un ejemplo de tenacidad, valor y éxito para mí. Los admiro y valoro.

Finalmente quiero reconocer y agradecer a Jesús, el compañero de mi vida durante veintiocho años. Desde niños hemos andado tomados de la mano y su brazo fuerte me ha sostenido en el largo camino. Su apoyo permanente me brindó no sólo la oportunidad de escribir esta tesis en la tranquilidad de mi hogar, en medio del olor de la cocina y las labores cotidianas; también me dio seguridad en que lo podía lograr. Espero este trabajo retribuya las noches largas y las ausencias. Gracias por el respeto hacia lo que hago y lo que soy y gracias también por estar ahí compartiendo e impulsando mis sueños. Gracias por su amor, que me hace tanto bien y me permite crecer en el intento de ser una mejor persona. Pero sobre todo gracias, por vivir conmigo mi vida loca.

Gracias a mis hijos Petti y Amaury, porque su presencia me sostiene, porque su amor representa el motor de mi vida y la mayor inspiración. Gracias por existir. Yo me debo a mi familia y este trabajo es de y para todos nosotros.

Gracias a Dios y a la vida.

Índice

Introducción	15
Capítulo I	17
<i>Sobre la construcción del objeto, las categorías teóricas y metodología</i>	
1.1. Justificación	19
1.2. Objeto de estudio	24
1.3. Preguntas y objetivos de investigación	28
1.4. Marco Teórico.	29
<i>La identidad: Un discurso para abordar el fenómeno étnico.</i>	
1.4.1. Antecedentes	30
1.4.2. Diferentes enfoques de etnicidad	31
1.4.3. Apropiación, identidad y frontera	36
1.5. Metodología	38
1.5.1. Los Bachilleratos Integrales Comunitarios como escenario de investigación	39
1.5.2. Selección de los sujetos de estudio (informantes clave)	40
1.5.3. Acceso a los municipios y escuelas	41
1.5.4. Técnicas de recopilación de datos	42
1.5.4.1. La entrevista	42
1.5.4.2. Documentación	43
1.5.4.3. Hallazgos y replanteamientos	44
1.6. Sobre la estrategia de análisis de los datos empíricos	44
1.7. Implicaciones y posturas de la investigadora	46

Capítulo II	51
<i>Los escenarios de investigación</i>	
2.1. El bachillerato en Oaxaca. Generalidades	52
2.2. Del Bachillerato Integral Comunitario Ayuüjtk Polivalente (BICAP) al Colegio Superior de Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIO): una propuesta educativa intercultural “desde adentro”	55
2.2.1. El Colegio Superior de Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIO)	58
2.2.2. EL Modelo de Educación Integral Indígena (MEII)	61
2.2.2.1. Fundamentos del diseño curricular del MEII	63
2.2.2.2. Bases conceptuales y epistemológicas del plan de estudios	64
2.3. Contexto geográfico y cultural del Bachillerato Integral Comunitario Núm. 29	67
2.3.1. Ubicación geográfica, historia e infraestructura de Teotitlán del Valle	67
2.3.2. Condiciones económicas y sociales	70
2.3.3. Surgimiento del BIC 29	71
2.4. Del Bachillerato Integral Comunitario Ayuüjtk Polivalente (BICAP) al Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario Núm. 192 (CBTA 192)	75
2.4.1 Ubicación geográfica, historia e infraestructura de Tlahuitoltepec Mixe	75
2.4.2. Condiciones económicas y sociales	77
2.4.3. La institución	82
2.4.4. La reforma curricular para bachilleratos tecnológicos de 2004	86
Conclusiones	89
 Capítulo III	 93
<i>La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) en el bic 29 y el BICAP-CBETA 192: Entre la homogeneización y la apropiación</i>	
3.1. La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)	94
3.2. Estructura de la RIEMS	96

3.3. Las competencias	100
3.4. El PROFORDEMS	104
3.4.1. El Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS)	107
3.4.2. El Consejo para la Evaluación de la Educación de tipo Medio Superior (COPEEMS)	110
3.5. La llegada de la RIEMS al BIC 29 Y CBTA 192: la difusión de la información	112
3.6. Los eslóganes de la reforma en el discurso de los profesores	115
3.7. El SNB: una posibilidad de reconocimiento	119
3.8. El enfoque en competencias: entre la innovación y la utopía	123
Conclusiones	126
Capítulo IV	131
<i>La apropiación y emergencia de identidades étnicas: elementos contextuales</i>	
4.1. Los alumnos de las instituciones	133
4.2. La impartición de clases desde los subsistemas, antes de la reforma	140
4.3. Las dinámicas locales	148
4.4. Los sindicatos	151
Conclusiones	152
Capítulo V	155
<i>La apropiación desde las identidades</i>	
5.1.- Posiciones de poder y/o políticas	156
5.1.1. La otra pedagogía de los profesores indígenas	156
5.1.2. El desafío de los profesores no indígenas	161
5.2. Suposiciones y prioridades de la RIEMS: lo que se espera de los profesores desde la RIEMS	166
5.3. Significados comunes: obstáculos de la RIEMS	168
5.3.1. El rechazo a la homogeneización de los profesores indígenas	168
5.3.2. La denuncia de los profesores no indígenas	171
5.4. El nuevo contexto de la práctica docente del nivel medio superior: el enfoque en competencias	173
5.4.1. La planeación de clases a partir de la secuencia didáctica:	173

“no hay de otra pues, es por competencias” (PDC)	
5.4.2. Implicaciones para el trabajo docente:	175
“es un montón de cosas qué estudiar” (PJP)	
5.4.3. La contradicción de la modalidad en línea del	178
PROFORDEMS: “a jugar futbol sin entrenamiento” (PRP)	
5.4.4. La reforma: lo difundido y lo reconocido	182
Conclusiones	184
Conclusiones generales	187
Bibliografía	193
Anexos	203
1. Cuadro de caracterización de informantes clave	203
2. Mapa de Ubicación de Teotitlán del Valle	205
3. Mapa de Ubicación de Santa María Tlahuitoltepec	206
4. Guion de entrevista para profesores y directores	207
5. Cuadro de competencias para	209
egresados de Bachillerato (Acuerdo 444)	
6. Competencias para Bachilleratos Integrales Comunitarios	211
7. Cuadro de Competencias para	212
docentes de Bachillerato (Acuerdo 447)	

Lista de acrónimos

BIC	Bachillerato Integral Comunitario
BICAP	Bachillerato Integral Ayuujk Polivalente
CBTA	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
CERTIDEMS	Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior
COPEEMS	Consejo para la Evaluación de la Educación de tipo Medio Superior, A.C.
CSEIIO	Colegio Superior de Educación Integral Intercultural de Oaxaca
DGB	Dirección General de Bachillerato
DGETA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
LICAS	Líneas de Investigación Capacitación y Aprendizaje Significativo
MCC	Marco Curricular Común
PROFORDEMS	Programa de Formación Docente de Educación Media Superior
RIEMS	Reforma Integral de Educación Media Superior
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior

Introducción

“Y no se daría una representación justa de un mundo que, como el cosmos social, tiene la particularidad de reproducir innumerables representaciones de sí mismo, si no se hiciera lugar en el espacio de los puntos de vista de esas categorías muy especialmente expuestas a la pequeña miseria que son las profesiones cuya misión es ocuparse de la gran miseria o hablar de ella, con todas las distorsiones ligadas a la particularidad de su punto de vista”.

Pierre Bourdieu, La miseria del mundo.

En el país, las reformas educativas se han impulsado por tradición pensando en una población homogénea. De este modo las diferencias lingüísticas y culturales de los pueblos indígenas han sido omitidas, ignoradas o borradas provocando fisuras profundas en este sector de la población. El estado de Oaxaca alberga dieciséis grupos étnicos y este es un rasgo singular; se ubica de manera casi permanente entre los últimos lugares de pobreza y rezago educativo. La razón más común es justamente que los programas educativos que se impulsan no son pertinentes para los diferentes contextos sociales, culturales y lingüísticos de la población oaxaqueña, y esto sucede en todos los niveles educativos.

Recientemente el nivel medio superior ha comenzado a ser disputado como espacio de reivindicación étnica y en Oaxaca se han impulsado modelos educativos que lo ofrecen a pueblos indígenas. Sin embargo, a partir de 2008 se han tenido que ceñir a los lineamientos que se difunden a través de una reforma para el nivel medio superior, la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS). El proceso de implementación dio inicio en 2008, su impulso se debe a que el nivel medio superior en el país integra una gran cantidad de subsistemas con más de 200 planes de estudio; además de ser rígido y desarticulado. Esa condición, además de la demanda social de acceso y permanencia generó que en la agenda política de la administración federal anterior tuviera un lugar principal. Por vez primera se impulsa una reforma de gran envergadura que abarca la complejidad de este nivel. La RIEMS propone dispositivos para lograr un bachillerato con identidad, utilizando para ello el enfoque en competencias como su eje articulador.

Los profesores son los principales protagonistas, ya que serán los encargados

de fomentar el enfoque desde sus aulas y a través de éste, se logrará un perfil común a todos los egresados de bachillerato. Justamente, tanto el enfoque en competencias como los profesores se colocan al centro de la implementación de la RIEMS.

Sin embargo, la clara disonancia entre las propuestas educativas federales y la realidad del país, genera muchas dudas en cuanto a cómo se lleva a cabo el proceso de implementación. El carácter homogeneizante que sin duda guarda la RIEMS es determinante para proponer un estudio que pone énfasis precisamente en dos bachilleratos creados para ofrecer una educación media superior a pueblos indígenas en el estado de Oaxaca. Me refiero al Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) ahora CBTA 192 y al Bachillerato Integral Comunitario Número 29.

Este trabajo es un análisis de la forma en que los profesores entienden, opinan, aplican, re-significan y utilizan la RIEMS en sus instituciones. Pero además incluye lo que para ellos representa a nivel laboral, profesional e institucional. La investigación pone énfasis en las identidades particulares que comienzan a visualizarse cuando se configura un campo de interacción, donde la RIEMS representa los propósitos políticos impuestos. Se perfilan dos identidades muy claras; profesores indígenas y no indígenas, quienes se colocan frente a la reforma para simularla, adaptarla, rechazarla, criticarla y finalmente asumirla de una forma muy particular. Envueltos en contextos complejos e interpelados por una historia institucional, regional y sobre todo nacional; la etnicidad será clara en un grupo y en otro se delinea una identidad en construcción que se ancla justamente a un modelo educativo, utilizando para ello un discurso sustentado en los valores institucionales.

La investigación se desarrolla en torno a estos grupos resaltando cómo en una institución que ofrece educación media superior para pueblos indígenas, comienza a desarrollarse un fenómeno novedoso: la identidad en construcción de los profesores no indígenas dentro de este modelo educativo. La dimensión étnica aparecerá claramente en los profesores indígenas, quienes acuden a un discurso de confrontación y cuestionamiento para implementar ese “mandato oficial” que para ellos es la reforma. De esta manera, unos y otros se apropian del enfoque en competencias propuesto, al que habrán de imprimirle su sello particular. Para ello acudo a una metodología cualitativa.

El trabajo y la forma de presentarlo guarda la lógica de la estrategia de análisis. Se utilizan las categorías teóricas de identidad, identidad étnica, etnicidad y apropiación. Estos conceptos refieren a una intersección entre dos vías: el contexto que envuelve a los sujetos en cuestión y lo que se produce subjetivamente en un momento histórico concreto. Por ello se organiza en cinco capítulos. En el primero se ubica la justificación, el objeto de estudio, el marco teórico, la metodología y mi posición como investigadora. El segundo hace referencia a los contextos de las instituciones que aquí se abordan; así, se describe la ubicación geográfica de las comunidades donde se establecen las escuelas, como también las condiciones sociales, económicas y culturales. Todo ello para explicar las condiciones e historia de las instituciones; necesarias para entender lo que envuelve a los profesores. El tercer capítulo habla sobre la RIEMS, su estructura, principios y dispositivos además de la forma en cómo se difundió la información en las escuelas; también recupera algunos eslóganes que trastocan ya el discurso de los profesores orientándolos para su trabajo cotidiano. El cuarto capítulo es más particular en el sentido de que analiza y describe el contexto inmediato de los docentes; es decir, las condiciones laborales, profesionales, institucionales, el tipo de alumnos a quienes atienden; entre otros. Y finalmente el quinto y último capítulo elabora y señala las identidades específicas de los dos grupos de profesores recuperando para ello sus posiciones políticas y sus impresiones y opiniones en general, al respecto de la RIEMS y del enfoque en competencias que señala.

La investigación en su conjunto es el resultado de un trabajo cualitativo que utilizó insumos etnográficos para acercarse a un fenómeno de la realidad. La apropiación desde las identidades específicas puede ser una veta interesante para estudios posteriores, de la manera en que estos actores protagónicos la están implementando en sus aulas y abre también diversas interrogantes, pero sobre todo cuestiona el carácter homogéneo con que se continúa planteando las reformas, que puede ser inviable frente a la realidad de nuestro país en general y particularmente de Oaxaca.

Los docentes como sujetos educativos nos hablarán de sus carencias, sus anhelos, sus retos y sus historias dentro de la institución; elementos que nos permitirán observar qué hacen y cómo asumen la reforma en sus instituciones, lo que implica para su trabajo docente y la forma en que ellos miran a sus alumnos, a sus comunidades y a sí mismos como profesores de bachillerato.

Capítulo I

SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO, LAS CATEGORÍAS TEÓRICAS Y METODOLOGÍA

El presente capítulo es de carácter introductorio, aquí se describe el contexto oaxaqueño dentro del que tiene lugar la investigación, se subrayan las características multifactoriales que lo colocan como uno de los estados más rezagados en materia educativa, entre otros, a nivel nacional; esto sirve de justificación para describir también el objeto de estudio que se ha construido para el desarrollo de este trabajo.

Es un espacio para delimitar el marco teórico y describir la metodología, así como argumentar el referente empírico que, desde mi perspectiva muy personal me ha llevado a indagar sobre el tema, sobre Oaxaca y sobre los docentes de bachillerato.

1.1.- Justificación

Dos aristas: la reforma y el contexto oaxaqueño al que se introduce

La compleja composición del Estado de Oaxaca y su diversidad lingüística y cultural son características que lo convierten en un escenario complejo de lectura difícil en muchos sentidos, sobre todo cuando se pretende hacer cualquier análisis. Un rasgo de complejidad se expresa en los 570 municipios y los 16 grupos etnolingüísticos que pueblan más de diez mil pequeñas localidades dispersas en una agreste geografía y con una serie de dificultades de comunicación entre pueblos (Bautista, 2010: 102). Hablamos aquí, de un estado que manifiesta problemas de diversa índole y el ámbito educativo no es la excepción; en todos los niveles

existen los comunes al país y otros que recrudescen el escenario estatal. Por ejemplo, el CONEVAL (2010) reportó que el 67.02% de la población fue encontrada en situación de pobreza ocupando el segundo lugar a nivel nacional. Y por otro lado, la reprobación, deserción, el acceso a servicios y carencia de infraestructura son algunos, entre muchos otros problemas que tiene el estado en materia educativa.

El rezago educativo fue de 29.9% (CONEVAL, 2010a), por encima del promedio nacional de 19.4%, manifestándose sobre todo en la población de 16 años o más con respecto a la de 6 a 15 con 40.7 puntos porcentuales de diferencia (Tabla 1.1). Por otro lado la inasistencia es más evidente en las localidades rurales (41.9%), más de 10 puntos porcentuales por encima de las localidades semiurbanas (32.0%) y casi 18 puntos superior a la de las urbanas (24.3%) (Gráfica 1.2).

La población indígena en el Estado es la que se enfrenta a las mayores desventajas y de acuerdo con los resultados del Censo 2010, el 33.8% de la población oaxaqueña es hablante de alguna lengua indígena. En tanto que la clasificación de la Comisión Nacional por el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI-PNUD, 2005) y los datos poblacionales del Censo 2010 establecen que el 46.2% de la población oaxaqueña vive en hogares indígenas, mientras que el 58% de la población total del estado censada en 2010 se declaró como indígena (INEGI 2010). Es decir, en Oaxaca la mayor parte de la población es indígena y por lo tanto en el ámbito educativo es la que enfrenta grandes carencias y muchos problemas que van desde la pobreza hasta la marginación, discriminación, violencia, etc.

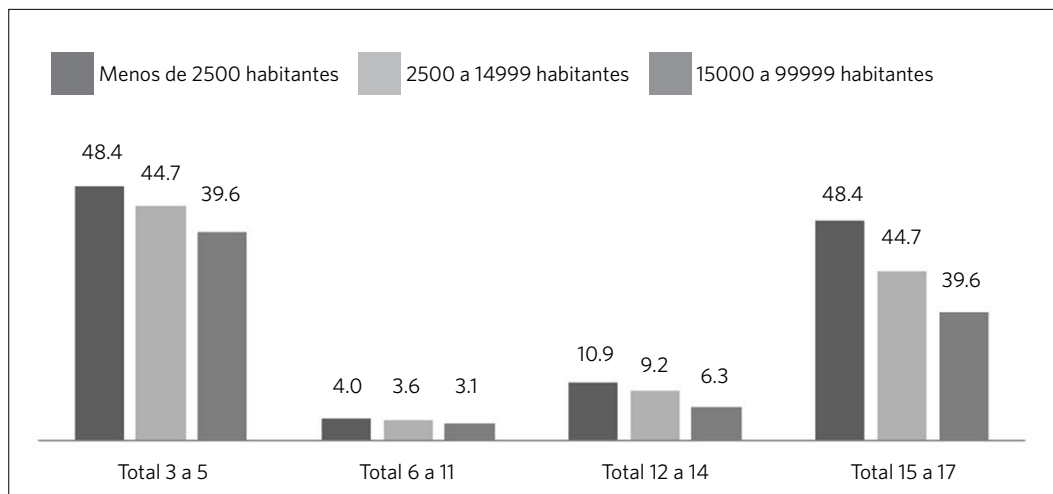
Sin embargo, quizá el problema más grande que enfrente el estado en el aspecto educativo sea la pertinencia frente a las propuestas educativas nacionales.

Tabla 1. Rezago Educativo

Entidad/país	Población total		Población de 16 años o más		Población de 6 a 15 años	
	%	Lugar	%	Lugar	%	Lugar
Oaxaca	29.9	2°	47.6	2°	6.9	6°
México	19.4	n/a	28.0	n/a	5.9	n/a

Fuente: CONEVAL, 2010. Rezago educativo. Disponible en: http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/resource/coneval/med_pobreza/Rezago%20educativo%20Censo%202010/rezago_educativo_2010.pdf?view=true

Gráfica 1. Porcentaje de no asistencia a la escuela, según grupo de edad y tamaño de la localidad. Oaxaca, 2010.



Fuente: INEGI.- Censo de Población y Vivienda 2010.

Para resolver ese problema se ha impulsado la educación indígena bilingüe, regulada a nivel nacional por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), ambas áreas de la SEP. A nivel estatal, la función compete a la Dirección de Educación Indígena (DEI) del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y a los programas del CONAFE.

En este contexto, en la última década el concepto de ‘interculturalidad’ ha ocupado un lugar prominente en los proyectos educativos de las poblaciones indígenas de México, bajo el objetivo de garantizar una educación de calidad, con pertinencia cultural y lingüística y apegada al marco de derechos de los pueblos y comunidades indígenas. No obstante lo anterior, en la práctica persisten limitaciones y problemas (sociales, económicos, políticos, culturales, pedagógicos, geográficos) que han dificultado que se consolide la educación que este modelo pretende en todos los niveles educativos.

Debido a ello, y frente al reto que plantea la pertinencia de una educación contextualizada, a partir de 2000 se impulsó en el estado un modelo educativo de nivel medio superior. El objetivo ha sido ofrecer una educación contextualizada y acorde a las necesidades específicas de la población oaxaqueña distribuida en sus ocho regiones.

Las instituciones que ofrecen esta educación se conocen como Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC), y nacen por inspiración del Bachillerato Integral Comunitario Ayuüjk Polivalente (BICAP), primera institución que en su currículo articuló los saberes universales y los locales sustentándose en el binomio escuela-comunidad. Los Bachilleratos Integrales Comunitarios se han mantenido funcionando durante una década con el Modelo de Educación Integral Indígena (MEII). Sin embargo, en la actualidad el contexto mexicano para el nivel educativo medio superior se sustenta en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS). Impulsada a partir de 2008, representa una propuesta amplia que abarca todo el nivel medio superior, el cual es complejo, rígido y desarticulado a nivel nacional. Es por ello que su objetivo principal es conformar un Sistema Nacional de Bachilleratos, lo que representa en sí mismo, un desafío para los subsistemas que integran el nivel medio superior en México.

El énfasis de este trabajo gira en torno a la forma en que es asumida por aquellos responsables de instrumentarla, me refiero en primer lugar a los profesores que imparten clases en instituciones de nivel medio superior. La reforma tal y como se difunde y entiende, puede ser inviable frente a los retos que plantea el reconocimiento de la diversidad cultural en nuestro país. La tradición ha sido impulsar reformas homogéneas suponiendo que las condiciones en México son iguales en todos los estados y en este caso, en todos los subsistemas. Si bien, esta reforma cuenta con una serie de dispositivos para orientarla hacia los objetivos que se propone, no deja de ser una preocupación la disonancia que puede existir en ciertos contextos y subsistemas específicos, pese a que dentro de la propuesta federal se enuncia el respeto hacia la diversidad de subsistemas. Y es que la historia de las políticas educativas en nuestro país se caracteriza por los intentos constantes de ignorar u omitir las diferencias lingüísticas y culturales, situación evidente en Oaxaca.

En el estado, la dispersión geográfica, la ruralidad y la pertenencia a alguno de los grupos étnicos de la entidad, son apenas algunos rasgos de los jóvenes oaxaqueños que están en edad de cursar el bachillerato. Por otro lado y de acuerdo a los datos mostrados en la Gráfica 1, son los jóvenes que viven en áreas rurales quienes cuentan con menos oportunidades de acceso a los servicios educativos de nivel medio superior. Lo anterior permite asegurar que el sistema educativo estatal enfrenta retos enormes para abastecer de infraestructura y ampliar la

cobertura, sobre todo para los jóvenes. A pesar de que ha habido esfuerzos gubernamentales en relación con la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de la calidad y la pertinencia de la educación, éstos se han concentrado en primaria, manteniéndose brechas importantes destacadamente en la secundaria y, en consecuencia, en la educación media superior.

Los profesores en este caso de nivel medio superior que se desempeñan bajo ciertas condiciones laborales dentro de las que se ubican, entre otras, los traslados frecuentes de sus lugares de origen a su lugar de trabajo, carencia de materiales, infraestructura, etc.; tendrían que enfrentarse además a otros retos importantes con la llegada de la reforma a sus instituciones, puesto que ésta establece demandas que quizá no estén en condiciones de cubrir, sobre todo considerando los múltiples problemas que presenta el estado en general, sus instituciones y sus circunstancias personales.

Se puede asegurar que en Oaxaca, el ámbito educativo muestra diversos matices y problemas y, en el umbral de la RIEMS es pertinente y necesario dar cuenta de la manera que de ella se apropian profesores de dos bachilleratos distintos en cuanto su ubicación geográfica, subsistema, objetivos académicos y culturales y la dinámica interna. Éstos tienen en común que han sido propuestos para grupos cultural y lingüísticamente diferenciados.

De acuerdo a lo enunciado anteriormente, introducir una reforma dentro de un contexto tan complejo a nivel estatal, puede revelar dificultades, oportunidades, simulaciones y resistencias entre otros procesos que ocurren en las escuelas. Conocerlos nos permitiría abrir cauces para señalar las necesidades y oportunidades de los profesores de educación media superior frente a la reforma.

Este trabajo pretende hacer una lectura de la forma particular que los profesores de dos instituciones tienen para asumir la reforma, sus dificultades, sus opiniones, sus impresiones, sus ideas al respecto; es decir, su apropiación. El nivel medio superior es el nivel que revela una carencia profunda de investigación, por ello este trabajo intenta aportar información sobre las dinámicas bajo las cuales se opera una reforma y cómo ésta es asumida por los profesores. Uno de los objetivos es analizar cómo los docentes dialogan (o no) con los dispositivos que la reforma establece, y sobre todo señalar cómo la asumen desde los contextos dentro de los cuales se encuentran inmersos. Todo ello aportará y abrirá más interrogantes que puedan servir para conocer un poco más este nivel educativo concretamente en Oaxaca.

1.2.- Objeto de estudio

En la primera década del siglo XXI, México cuenta con el número más grande de jóvenes en toda su historia, ello implica que se está presentando, y se mantendrá en el futuro la mayor demanda por los servicios educativos de nivel medio superior (Székely, 2009). Este nivel es diversificado e inconexo, cuenta con más de 200 planes de estudio entre los distintos subsistemas de bachillerato y los altos niveles de reprobación, repetición y deserción, son síntomas de una carencia de calidad en la oferta educativa e implican una presión social de demanda, permanencia y acceso.

La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) incluida en el programa sectorial de educación 2007-2012, es la primera acción política en muchos años dirigida al nivel medio superior en su totalidad. Una propuesta como la de la actual reforma, no tiene precedentes. La creación de un Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB) y un Marco Curricular Común (MCC) del que se espera constituya el eje de identidad de la EMS, articulando los programas de las distintas opciones educativas de ese nivel; son sus principales objetivos y al mismo tiempo los retos más importantes para todos los subsistemas.

Sustentada en cuatro grandes ejes: (1) El MCC en base a competencias, (2) la definición y regulación de las modalidades de oferta, (3) los mecanismos de gestión y (4) la certificación complementaria; orienta las acciones precisas que el personal de todas las instituciones habrá de realizar para alcanzar los objetivos esperados.

El Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS) constituye uno de los dispositivos sustanciales de la reforma y se propone para la formación y actualización de la planta docente dentro del rubro Mecanismos de Gestión.

El segundo de los tres módulos que integran el PROFORDEMS es el Diplomado en competencias docentes, donde se entrena a los profesores de bachillerato para lograr un perfil sustentado en 8 competencias, con una base teórica en planeación didáctica y evaluación, además de enlazarse con el proceso de certificación. Este último necesario para todos los profesores puesto que las instituciones a las que pertenezcan sólo podrán aspirar a insertarse al Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB) si la mayoría de sus docentes han cursado y/o están certificados en competencias docentes, entre otros requisitos.

El principal objetivo del diplomado es:

“...aportar elementos que coadyuven al desarrollo y maduración de (...) competencias en la construcción del perfil de los docentes de Educación Media Superior, en particular, las referidas a la facilitación de experiencias de aprendizaje significativo, planificación, innovación y uso de las TIC y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (y de esta manera) aumentar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y disminuir la deserción de los alumnos [pero sobre todo] desarrollar las competencias docentes relacionadas con el “ser docente”, haciendo énfasis en el proceso de formación profesional del “saber ser” en la diversidad; en la toma de decisiones; en las competencias sociales y emocionales para la comunicación, en las situaciones que se presentan en su práctica disciplinar y con los retos derivados de una nueva forma de enseñar, donde el profesor se vuelve un gestor del conocimiento, mediante el diseño y aplicación de estrategias y ambientes de aprendizaje que les permita a los estudiantes la movilización de lo aprendido a diferentes situaciones, problemas y contextos” (IPN,2011:2-3)

Dentro de la lógica de la reforma, los profesores tienen la gran responsabilidad de cursar el PROFORDEMS, incorporar el enfoque por competencias en su cotidianidad escolar, alcanzar las señaladas para ellos y certificarse.

A su vez, el enfoque en competencias pretendido se dirige hacia la construcción del Marco Curricular Común (MCC), desde donde se espera que los egresados de bachillerato compartan desempeños, habilidades, aptitudes y conocimientos, independientemente de la modalidad que cursen y el subsistema al que pertenezcan. Contemplando una serie de desempeños terminales, son expresados bajo el término de competencias, que son identificadas como la unidad común (Alcántara y Zorrilla, 2010) y los profesores deberán introducir tanto el término competencias como la dinámica del enfoque en su trabajo cotidiano como “una nueva forma de enseñar”.

De esta manera, formar y actualizar a los docentes se convierte en uno de los elementos de mayor importancia para que la reforma se lleve a cabo de manera exitosa. Los profesores deben poder trabajar con base en un modelo de competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje (SEMS, 2008). Su desempeño los coloca en un papel protagónico puesto que son considerados como los principales impulsores de la reforma. Su papel es clave en la implementación e instrumentación, debido a las responsabilidades que deben adquirir.

Anunciada por el Presidente Calderón en febrero de 2008, las expectativas de la RIEMS, fueron las de evitar que México siga siendo visto como un país de reprobados, además de proporcionar a los jóvenes la posibilidad de que al concluir el bachillerato puedan estudiar la carrera de su preferencia o incorporarse a la vida laboral. (SEMS, 2008a)

Sin embargo y de acuerdo a los especialistas que en ese momento opinaron al respecto; existen situaciones que quizá escaparon del foco de atención; por ejemplo los múltiples modelos educativos y sobre todo las necesidades locales y nacionales que pueden ser un gran desafío frente a la identidad que se pretende construir desde la RIEMS (Alcántara y Zorrilla, 2010). Por otro lado, el sistema presenta un estado caótico y la premura con que se lleva a cabo la reforma además de la celeridad con que se pretende aumentar la oferta educativa “dejan amplias dudas sobre su efectividad para homogeneizar un nivel educativo que se ha caracterizado por su amplia diferenciación en términos de su orientación educativa, los recursos físicos y humanos con que cuentan las instituciones, y los grupos de población a los que atiende” (Márquez, 2008:3).

La polémica desatada en torno a la puesta en marcha de la RIEMS se generó sobre todo por su magnitud, despertando casi de inmediato el interés de especialistas en educación porque recién impulsada, el Subsecretario de Educación Media Superior, creador de la reforma Miguel Zsékely Pardo, fue sustituido por Miguel Ángel Martínez Espinosa. El cambio de subsecretario mostraba un escenario incierto.

Por otro lado, los programas de formación docente y directivos del nivel, el nombramiento de los directores de los planteles federales a través de un examen y con Transparencia Mexicana y la evaluación de la gestión escolar de los docentes y alumnos son en cambio, identificados y señalados como aciertos para otros (Carmona y Pavón, 2010).

Sin embargo se observa que “tiene una gran cantidad de dificultades la atención al problema de las equivalencias, y a la circulación de estudiantes por la vía de un marco curricular común basado en competencias” (Carmona y Pavón, 2010:3)

A los puntos anteriores Sutton y Villa (2010) agregan como aciertos: “El impulso a la evaluación, con la primera generación de exámenes ENLACE; la apertura que mostró la SEMS al incluir en el currículum las áreas filosóficas, luego del señalamiento de su omisión por parte del Colegio de Filósofos, lo que no es

una actitud común entre los funcionarios del gobierno y finalmente, el funcionamiento de una red nacional de la EMS representada por la ANUIES, las autoridades educativas estatales y la federal para analizar, sugerir y en su caso verificar el cumplimiento de los acuerdos establecidos en la reforma” (Sutton y Villa, 2010:3). E identifican como un punto débil cierta ambigüedad en el uso del concepto competencias.

La reforma ha sido puesta en marcha y hasta hoy no se han ubicado trabajos de investigación serios que aborden el tema en contextos rurales donde hay presencia de grupos étnicos específicos; a pesar de que el discurso de la reforma gira en torno a la pretensión de “configurar la acción pedagógica pertinente a la diversidad y riqueza de las distintas regiones del país, para brindar a la población una educación de calidad, base del cambio social y orientadora de las concepciones del desarrollo integral del ser humano en armonía con su ambiente natural y promotor del crecimiento sociocultural y económico” (SEP, 2008).

En México como en muchos países de América Latina, se presenta una tendencia a omitir cómo se configurará la acción pedagógica para que ésta sea pertinente en contextos singulares y específicos. La RIEMS tampoco es clara en ese sentido, únicamente asume que será pertinente; eso hace pensar que los planteamientos educativos se siguen presentando de una manera general y que puede ser inviable en la práctica frente a los retos que plantea el reconocimiento de la diversidad nacional y sus múltiples expresiones.

Asistimos a una reconfiguración nacional en donde emergen nuevos actores políticos que no pueden ser ignorados; el carácter de las demandas [sociales] singularizan la política (Aguilar, 1993).

En la actualidad para algunos grupos étnicos del Estado de Oaxaca “hoy día el nivel medio superior empieza a ser disputado como espacio de reivindicación étnica” (González 2008:20); acudimos a un momento en el que la apropiación por parte de los grupos étnicos de la política educativa nacional se ha comenzado a documentar desde otros paradigmas donde la identidad étnica se reafirma y los sujetos se muestran como agentes activos capaces de transformar los propósitos de una reforma.

Esta emergencia del fenómeno étnico y la forma de analizarlo, poco a poco ha cuestionado el modelo de educación homogénea establecido desde la construcción del Estado-Nación Mexicano que da lugar a otra posición desde la cual se abordan este tipo de fenómenos.

Este trabajo pretende sumarse al esfuerzo de dar cuenta del entramado que se configura cuando una reforma tan importante como la RIEMS es implementada en dos escenarios escolares específicos, donde la interacción profesores-RIEMS configura un sistema interétnico (Cardoso, 2007) que enfrenta dos identidades contrastantes.

En el escenario se visualizarán las identidades de dos grupos de profesores. Mediante un proceso de apropiación (Rockwell, 1996) buscarán transformar los significados de la reforma objetivándolos en su práctica. Aquí se revela la disonancia entre la política educativa y cómo ésta es trasladada y/o incluida (o viceversa) en las prácticas de ambos grupos de profesores. La investigación intenta recuperar precisamente la manera particular que “desde abajo” va tomando forma la implementación de la reforma educativa y cómo los profesores, actores protagónicos, la interpretan, la entienden e intentan llevarla a cabo. Inmersos en diferentes contextos, subsistemas, circunstancias; ellos re-significarán el enfoque en competencias y las demandas que desde la RIEMS se hacen a sus instituciones, entre otras cosas.

1.3.- Preguntas y objetivos de investigación

- ¿Cómo se apropian los profesores de dos Bachilleratos Integrales Comunitarios del Estado de Oaxaca de acuerdo a su contexto cultural, de la RIEMS?
- ¿Cómo traducen en la práctica docente el enfoque en competencias?
- ¿Cómo instrumentan el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS)?
- ¿Qué diferencias existen entre la apropiación de los profesores del Bachillerato Integral Comunitario Ayuüjk Polivalente (BICAP) y del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) Número 29?

Objetivos

- Conocer los procesos de apropiación de los profesores de dos bachilleratos de Oaxaca frente a la implementación de la RIEMS
- Comparar esos procesos entre unos y otros profesores

1.4.- Marco teórico

La identidad: Un discurso para abordar el fenómeno étnico.

El objeto de este estudio, la apropiación de los dispositivos de la RIEMS, y particularmente del enfoque en competencias de profesores en dos bachilleratos Integrales Comunitarios, parte de un cuerpo teórico articulado en torno a los conceptos de identidad, identidad étnica, etnicidad y apropiación, en un contexto de implementación de reforma educativa que favorece su visualización. La reforma educativa se asume como un propósito político que es reinterpretado y aplicado en la cotidianeidad escolar por parte de los profesores, adquiriendo matices acordes a los contextos dentro de los cuales se despliega. Intentando dar cuenta de la forma particular que tiene cada grupo de profesores de apropiarse de ciertos dispositivos y elementos de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), los conceptos se proponen como un conjunto de herramientas mediante las cuales se dialoga con las ideas expuestas y los datos recuperados.

En el desarrollo de los siguientes párrafos se propone una descripción de esos conceptos y cómo se utilizan en este trabajo, para dar cuenta de la forma particular que tienen los profesores que se definen como no indígenas y que desempeñan una función docente dentro de un modelo educativo propuesto para indígenas. La incursión de estos actores en esos escenarios complejiza la interpretación y agrega el concepto de identidad como herramienta, puesto que las fronteras que trazan en la interacción con la reforma genera identidades que no necesariamente son identidades étnicas. (Rossoosens 1989, citado en Bartolomé, 2006:35). Los discursos de estos profesores revelan procesos sociales de identificación a partir de los cuales se posicionan ponderando su modelo educativo. Se percibe un tránsito, un “punto de sutura” desde donde ellos definirán su identidad.

La reforma es considerada en este trabajo dentro de aquellos elementos del contexto social y cultural que facilitan (o no) la acción humana e interpela a los sujetos para adoptar ciertas locaciones que asumen para interactuar con la reforma. La identidad, identidad étnica y etnicidad, por otro lado, serán abordadas en un segundo momento.

1.4.1.- Antecedentes

En un escenario donde ubicaré la implementación de una reforma educativa actual de gran envergadura en dos instituciones escolares indígenas del estado de Oaxaca, emerge en una de ellas, el fenómeno étnico de gran complejidad histórica frente a un proyecto educativo político. En otra institución, donde la mayoría de los docentes se autodenominan no indígenas se despliega una identidad en construcción y, en esa interacción se dibujan límites que en ocasiones y frente a algunos elementos y dispositivos de la reforma se convertirán también en fronteras étnicas. Existe en ambos casos, una conciencia identitaria que revela cierta configuración; sobre todo cuando se despliega la reforma, haciéndola visible. Se puede señalar que la configuración pluriétnica del país y el manejo de ésta dentro del discurso oficial, es una condición para que los profesores tomen posturas específicas, ya que “Indudablemente, las relaciones de dominación y subordinación construidas a partir del colonialismo, constituyen un dato central en la estructuración ideológica de las representaciones colectivas, por lo que están presentes en la gran mayoría de las expresiones identitarias actuales” (Bartolomé, 2006:43).

Los pueblos indígenas en la actualidad se asumen como unidades sociales de identificación étnica y han llevado consigo una historia que preexiste a las políticas educativas implantadas vinculándose con ellas y son los protagonistas de un proceso etnogenético (Bertely y González, 2003) que supone su capacidad de inventar tradiciones y comunidades imaginadas (Anderson, 1997).

Así, en la última década se percibe un fenómeno de incremento de investigaciones sobre la etnicidad en la escuela y no es contingente, la figura y lugar de los pueblos histórica y lingüísticamente diferenciados tanto en el discurso educativo oficial como en la práctica, ha tenido un proceso que se interpreta y explica a partir de distintas posiciones teóricas.

A nivel discursivo ha comenzado a cuestionarse, la asimétrica relación existente entre Estado-Nación y comunidades indígenas y a transformarse en la praxis cotidiana de muchos países latinoamericanos (Blumm, 199; Urban y Sherzer, 1994. Citado en Dietz, 1999) lo que sugiere una interpretación de cómo los propósitos políticos van siendo re-interpretados y aplicados dentro del trabajo cotidiano de los profesores, es decir, el impacto de una reforma educativa dentro de determinados contextos.

1.4.2.- Diferentes enfoques de etnicidad

La etnicidad se ha propuesto con el objeto de generar una nueva concepción y percepción de la identidad étnica, para lograr un reconocimiento a la diversidad cultural con sus diferencias propias. En un primer momento la identidad étnica es un concepto que se asocia con la construcción del Estado-Nación, ésta ha sido objeto de estudio desde distintas tendencias teóricas. Las concepciones étnicas, raciales y nacionales que establecen las posturas esencialistas han sido nombradas por Restrepo (2004: 15) como aquellas que refieren a una naturalización de la etnicidad. Sin embargo, un enfoque opuesto a esta tendencia son las constructivistas que asumen la etnicidad como una construcción social e histórica cuestionando las formas esencialistas así como las concepciones universalistas e inmanentistas de la etnicidad. De esta forma se han establecido dos líneas de análisis de la etnicidad que se consideran como opuestas.

Por un lado se encuentran las tendencias constructivistas que cuestionan las esencialistas que se limitan al ser biológico o cultural como explicación de la existencia de los grupos e identidades étnicas. El constructivismo se pregunta por los procesos específicos y localizados de la producción de la diferencia étnica, si bien desde esta postura se asume que la identidad nacional es una construcción histórico-social, ésta es sustentada en una serie de elementos distintivos determinados a priori que evidencian lo paradójico del constructivismo ya que no se aleja de los matices esencialistas puesto que en la relación identidad nacional / identidad étnica se cuestiona la concepción esencialista de que la identidad étnica tiene una esencia primordial y biológica frente al supuesto de que la identidad nacional es una construcción en términos de comunidad imaginada.

Si la identidad nacional se asume como antítesis de la identidad étnica, aparecen dos modalidades de esencialismo: uno afirmativo y otro negativo de acuerdo a Hall (en Restrepo, 2004: 38). El primero se asocia con una necesaria correspondencia entre una locación geográfica y una correspondiente serie de experiencias, sentimientos y representaciones de la identidad étnica que Hall denomina como “viejas etnicidades”, “absolutismo étnico” y “racismo cultural”; la concepción esencialista por negación, es decir, anti-esencialista, revierte los términos planteando que no hay ninguna correspondencia entre locación y representación.

Frente a estas tendencias esencialistas y anti-esencialistas, Hall plantea en ese sentido que “Existe una no necesaria correspondencia entre las condiciones de

una relación social o práctica y las diferentes formas como puede ser representada” (Hall 1985:104 Citado en Restrepo, 2004:39) y abre una tercera posibilidad de abordar la identidad étnica que denomina anti-anti-esencialismo introduciendo el término de “articulación” que representa:

“el no necesario vínculo entre dos planos o aspectos de una formación social determinada, es decir, una clase de vínculo contingente en la constitución de una unidad. Este enlace no se establece casualmente; existen condiciones históricas en las cuales puede ser o no producido, pero la presencia de esas condiciones no es garantía suficiente para su producción. Aunque las articulaciones son contingentes esto no significa que cualquiera es igualmente posible ni que floten libremente para anclarse, casualmente, en cualquier tiempo y lugar. Una articulación es histórica y depende del contexto en el cual emerge; además pasa a configurarlo una vez es producida. Más aún, después de su producción requiere ser renovada permanentemente porque puede ser disuelta y otra puede ser creada en su lugar. Así, lo que se encuentra es un proceso permanente de articulación/desarticulación, una suerte de lucha permanente en la cual no existe de antemano ninguna garantía de continuidad en una articulación que ha sido producida. (Hall 1985:113-114 Citado en Restrepo, 2004: 37)

Las posturas esencialistas asumen un concepto de identidad fija y naturalizada; Hall sugiere en contraposición que la identidad es relativa y volátil y subsumida a la voluntad del individuo señalando que si bien la identidad no es fija tampoco es un horizonte abierto en el cual se puede elegir.

Desde estas tendencias se han derivado diversas formas de etnicidad que Restrepo (2004) recupera y que a continuación se describen. Así se presentan aquellas esencialistas, constructivistas y la propuesta anti-anti-esencialista de Hall (2003).

Las tendencias que establecen una naturalización de la etnicidad asumen que la etnicidad es inmanente a la naturaleza humana, como manifestación de su ser biológico o cultural. Aquí se pueden ubicar los enfoques sociobiológicos de autores como Van der Berghe (1981) y los primordialistas como los de Clifford Geertz (1973) desde su propuesta cultural. Los primeros apelan al individualismo y al reduccionismo metodológico mientras que los primordialistas hacen énfasis en el colectivismo y el holismo como estrategias explicativas. Sin bien los enfoques constructivistas cuestionan las formas esencialistas, arriba se ha señalado que paradójicamente puede ser tan determinante como una esencialista.

La identidad y diferencia implican un encuadre relacional en el marco de lo que Restrepo (2004) denomina como “buena para pensar” o como “diacrítico so-

cial”; en ese sentido se ubica dentro de un enfoque constructivista y se asocia con el situacionismo clásico de Frederik Barth (1969), el formalismo y en algunos casos el estructuralismo. La etnicidad es abordada desde esta postura como un fenómeno intersubjetivo con efectos en las relaciones y prácticas sociales, entendida además como un hecho objetivo que existe en el mundo exterior. Hall coincide en la crítica que desde esta postura se hace a los enfoques esencialistas, sin embargo cuestiona los estudios de la etnicidad “buena para pensar” que ignoran la especificidad histórica y la reducen a un sistema formal de clasificación, como una taxonomía social específica de lo mismo y lo otro. (Restrepo, 2004: 16)

Por otro lado la etnicidad como superestructura es una tendencia en el análisis de la etnicidad, aquí se pueden localizar autores en diferentes matices de la tradición marxista como Etienne Balibar (1991), Aníbal Quijano (2000) Immanuel Wallerstein (1991) y Eric Wolf (1994) quienes orientan sus análisis sobre la economía política de la expansión del capitalismo y del colonialismo. Uno de los temas centrales es la relación entre identidad y clase en particular, y entre etnicidad e infraestructura/superestructura o ser social/consciencia social. Desde los planteamientos de Hall en este enfoque la vertiente culturalista subsume la clase a la etnicidad mientras que la economicista lo hace a la inversa, determinándose un principio singular y exclusivo en la articulación donde la única diferencia es en cuál de ellos es el privilegiado.

En cuanto a la etnicidad como estrategia se pueden ubicar dos grandes corrientes conceptuales: el instrumentalismo y la acción racional. En la primera de corte estructural-funcionalista se aborda la etnicidad como un “recurso” político, social y cultural en el contexto de diferentes grupos de interés; apela a una modalidad de análisis en el cual la etnicidad se explica por sus relaciones de tipo funcional. Las categorías y grupos étnicos emergen en contextos de competencia por recursos específicos, en los cuales ciertos individuos pueden maximizar el beneficio material o simbólico de la creación de fronteras. Sin embargo, aunque desde el instrumentalismo se afirma que las identidades étnicas pueden ser modificadas, recreadas y también eliminadas, los individuos no pueden adaptar cualquier identidad étnica a discreción; en términos de Hall (en Restrepo, 2004:68 “los seres humanos hacen la historia, pero no la hacen bajo condiciones elegidas por ellos” (Ramírez Rubio, 2011: 27)

La etnicidad como comunidad imaginada se ubica en la corriente invencionista o de ficción colectiva que aborda el nacionalismo y la nación desde el concepto de “comunidad imaginada” de Benedict Anderson (1997) para el análisis de

la construcción social de las identidades étnicas y de los significados, discursos e ideologías de la etnicidad. Hall (2003:18) señala que las identidades emergen en el juego de modalidades específicas de poder y, por ello, son más producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida. Ni la identidad nacional ni la identidad étnica tienen una esencia primordial: la nación es un constructo del nacionalismo (Hobsbawn, 1991), de la misma forma que el grupo étnico es un producto de la etnicidad. Ambas identidades constituyen comunidades imaginadas (Anderson, 1997) cuyos miembros se agrupan no con base en una acción cotidiana real y observable, sino por una identificación en el fondo ficticia, así las unidades que se proclaman para las identidades, se construyen no de una totalidad natural e inevitable, sino que resultan de un proceso naturalizado (Anderson, 1997).

El enfoque desarrollado por Stuart Hall desde los estudios culturales se denomina etnicidad sin garantías. En él se ofrece un entramado conceptual para análisis anti-anti-esencialistas y no reduccionistas de la etnicidad (Restrepo, op. cit. 23) éste se estudia desde los procesos de subjetivación que la hacen posible y que producen al sujeto étnico. Asimismo, este enfoque cuestiona los análisis que circunscriben la etnicidad a una otredad comunal y tradicional radical, y desestabiliza la naturalización de una etnicidad no marcada que ha estructurado lo que aparece como étnico. En estos términos, Hall aboga por una definición maximalista de la etnicidad de la que participa todo el mundo. Es decir, que la etnicidad no se reduce a las sociedades tradicionales o comunales, sino que abarca a los grupos que se han asumido como paradigmas de civilización y modernidad, por lo tanto la etnicidad no debe oponerse a la modernidad o a la nación.

Muchas de estas posturas son antagónicas; sin embargo pueden complementarse unas a otras, siendo esa tarea compleja; más bien pareciera que “pudiéramos aproximarnos más a las manifestaciones de la identidad, que a sus aspectos constitutivos” (Bartolomé, 2006:37). Para Cardoso de Oliveira (2007:18) la etnicidad será una forma de clasificación de las relaciones sociales entre grupos que participan en un mismo sistema social “no es una forma exclusiva de las poblaciones indígenas y la sociedad nacional no indígena” y en cuanto a la identidad afirma que es el resultado de una estructuración ideológica de las representaciones colectivas derivadas de la relación diádica y contrastiva entre un “nosotros” y los “otros”.

La estructuración ideológica de los grupos cultural y lingüísticamente diferenciados en México, como en muchos países de América Latina, ha sido construida

sobre una base de visibilización/invisibilización; es decir, sobre la base de la negación de la etnicidad; esa dialéctica responde a un fenómeno más amplio en el cual algunos grupos, sujetos, comportamientos, expresiones y lenguajes han sido marcados con una exterioridad constituida para un lugar no marcado, naturalizado e invisible. En ese sentido la oposición modernidad/etnicidad o nacional/étnico conduce a esa dinámica.

“La etnicidad atribuida sólo al Otro tradicional y comunal, excluyendo la mismidad de lo moderno (...) supone una ontología que inscribe un orden específico de diferencia a través de los mecanismos de otredad, alteridad y exclusión: “Esto sucede cuando el discurso olvida que es localizado y trata de hablar para todo el mundo... Este es el momento cuando él, erróneamente, se toma a sí mismo como lenguaje universal” (Hall 1997a:36). La constitución y existencia de esta invisibilidad de la etnicidad ha requerido un término marcado, considerado paradigma de lo étnico: “Los términos marcados “significan” por su posición en relación con lo que está ausente, lo no marcado, lo no hablado, lo indecible. El significado es relacional en un sistema ideológico de presencias ausencias (Hall, 1985:109) Tanto lo que aparece como etnicidad (la etnicidad marcada) como lo que no es reconocido como tal (pero que es etnicidad, en el sentido de Hall) es necesariamente relacional, pero en posiciones asimétricas de visibilidades/invisibilidades y decibilidades/silencios.” (Restrepo, 2006: 43)

De acuerdo a esta propuesta, un término étnico (marcado o no) puede investir connotaciones diferentes de acuerdo con la historicidad, racionalidad y posicionalidad de la inscripción/adscripción étnica (marcada o no).

Al respecto de lo expuesto anteriormente es necesario señalar que el discurso oficial desplegado en nuestro país ha sido elaborado desde un enfoque esencialista de la etnicidad bajo binomios modernidad/etnicidad o identidad nacional/identidad étnica y por lo tanto se ha propiciado desigualdad y subordinación. La visión constructivista anti anti esencialista que propone Hall cuestiona la posibilidad de una identidad plena; las identidades se construyen, imaginan o inventan en un momento histórico específico. Es por ello que los procesos identitarios e identidad referidos en este trabajo, se abordarán como históricamente localizados, producto de un arduo proceso de mediaciones y confrontaciones en el espacio de lo educativo y lo social y no como fenómenos naturales inmanentes a la condición biológica o cultural (Restrepo, 2004:29)

1.4.3.-Apropiación, identidad y frontera

El término de apropiación es una propuesta útil para abordar la intersección entre “el comportamiento intencional, racional de los sujetos” y los “elementos del contexto social y cultural que limitan o facilitan la acción humana”; es decir entre prácticas culturales y procesos sociales, en contextos históricos particulares. En ese sentido, el concepto de apropiación tiene la ventaja de que “transmite simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, de carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. El término sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas” (Rockwell, 2005: 28-29)

Por otro lado Hall (2003) sugiere que la identidad es un proceso que se gesta en un momento concreto entre la sujeción y subjetivación de una persona “como un provisional punto de sutura entre las subjetivaciones y las posiciones del sujeto, en el ámbito de las relaciones sociales” y como se ha apuntado anteriormente; la identidad es para Hall relativa, volátil y subsumida a la voluntad del individuo sin ser tampoco un horizonte abierto además de ser compuesta de manera compleja porque (las identidades) son troqueladas a través de la confluencia y contraposición de las diferentes locaciones sociales en las cuales está inscrito cada individuo (Hall, 1997:57 citado en Restrepo: 2006: 59)

Para el presente trabajo se propone la apropiación e identidad como conceptos que se pueden complementar para dar cuenta de los modos distintos en que los profesores se apropian del discurso de la reforma desplegando para ello, identidades específicas al trazar sus fronteras.

La noción de “frontera” acuñado por Fredrik Barth (1976 [1969]) disocia al grupo étnico de la tradicional relación con una cultura específica, y lo propone como una forma de organización orientada a regular la interacción social a través de la presencia de fronteras a la interacción, a la vez que genera categorías de auto adscripción y de adscripción por otros. Se trata entonces de un tipo organizacional, cuyos referentes culturales son altamente variables, por lo que las identificaciones étnicas resultantes no se vinculan necesariamente con un patrimonio cultural exclusivo. La categoría “frontera” aparece así como un rasgo fundamental de lo étnico, ya que la misma existencia del grupo depende de la persistencia de sus límites (Bartolomé, 2006:34)

Así, las fronteras establecidas por los profesores no indígenas no se vinculan con un específico grupo étnico, más bien encuentran su articulación con el modelo educativo del que forman parte. La existencia y mantenimiento de los objetivos para los que fueron creados los BIC dependerá de las fronteras que ellos definan y defiendan y en esa lógica construirán una identidad en donde serán interpelados no por un grupo étnico, sino por un modelo educativo propuesto para grupos indígenas. Hablamos entonces de una articulación producida en un determinado momento histórico en un contexto de contacto interétnico. Un proceso de subjetivación ahí es evidente, al aprehender la comunalidad en las diferentes comunidades a las que han pertenecido como docentes. Por otro lado, los profesores mixtes establecen sus fronteras utilizando emblemas culturales y su larga historia de lucha para defender su proyecto educativo de nivel medio superior, entre otros.

Así, en el escenario escolar se revela la característica relacional de las identidades étnicas, dando lugar a procesos de apropiación y resignificación del discurso educativo oficial (González, 2004:19). Al interior de las instituciones escolares se visualizará el despliegue de la identidad étnica en formas distintas en una y otra institución y la apropiación de la RIEMS tendrá efectos en las prácticas y discurso de los profesores.

Se configura “un entramado político y cultural donde se verán objetivados discursos opuestos y coincidentes y formas de organización social y comunitarias históricamente configuradas y legítimas expresadas en los diversos recursos emblemáticos que utilizan los grupos lingüísticos y culturales para marcar sus distinciones y fronteras al interior del dispositivo escolar” (Bertely y González, 2003:58).

Se observa en el desarrollo de la investigación que si bien los profesores del BIC 29 se auto adscriben como no indígenas, se reconocen entre ellos como miembros de una institución cuyo modelo educativo ha sido creado para comunidades indígenas. La mayoría de estos profesores han transitado por diferentes planteles en diferentes comunidades viéndose obligados a adoptar ciertos comportamientos para integrarse a la comunidad en cuestión; esta situación les ha permitido ir creando articulaciones que en el momento de conocer el discurso de la RIEMS además de confrontarlos con sus prácticas docentes, les obliga a señalar la diferencia de su institución frente a otras y sobre todo frente a las expectativas de la RIEMS.

Por su parte, los profesores del BICAP (CBTA 192) se reconocen como indígenas y frente a la reforma toman diferentes posturas, éstas tienen que ver con

la generación de profesores de quienes se trate, puesto que hay algunos que se conocen como los “fundadores” y los más jóvenes o de menos tiempo en la institución. En cuanto a los primeros, se observa cierta resistencia y cuidado para aceptar la reforma, mientras que los más jóvenes mantienen apertura al respecto. Su institución es como un territorio con el que ellos están comprometidos. Además de estar insertos dentro de una historia institucional compleja.

Los profesores de uno y otro bachillerato, sin embargo, siempre señalarán su diferencia cuestionando lo que la reforma espera de su institución y de ellos como docentes.

1.5 Metodología

La presente investigación encuentra en el enfoque cualitativo, una forma pertinente para acercarse a la apropiación de los profesores de dos instituciones de nivel medio superior en el Estado de Oaxaca. Ese enfoque es viable debido a su flexibilidad frente a la complejidad de las realidades sociales.

La apropiación como proceso relacional toca la dimensión social de la cultura escolar desde donde se puede hacer una interpretación del modo en que los profesores inmersos en contextos culturales y lingüísticamente diferenciados se posicionan para adoptar, rechazar, simular, criticar y/o asumir, una reforma educativa. Desde esa dimensión social se pretende adoptar una mirada crítica, “del carácter homogéneo de las políticas educativas y programas escolares [reconociendo] los diversos contextos socioculturales dentro de los cuales se construyen estilos particulares de gestión y prácticas curriculares específicas” (Bertely, 2000:46-47). Ya que el enfoque cualitativo intenta una construcción de la realidad sociocultural, múltiple y holística consideré adecuado utilizarlo para la construcción de esta investigación.

Sirviéndose de instrumentos etnográficos como la entrevista semi estructurada, el trabajo de campo y de gabinete; este es un estudio de corte exploratorio y explicativo. Exploratorio porque intenta dar cuenta de la forma en que una reforma de gran envergadura está siendo asumida y llevada a la práctica por parte de sus principales protagonistas. Explicativa porque busca encontrar las razones, motivaciones y causas, entre otras; de la manera en que los profesores interactúan con la reforma; tomando en cuenta las condiciones sociales y los condicionamientos de los que son producto los autores de los discursos aquí

utilizados. Todo ello con el afán de comprender las posiciones sociales que asumen frente a la reforma.

A su vez, se toma una postura descriptiva comparativa; ya que se orienta hacia una comparación entre ambos grupos de profesores, lo que ha permitido caracterizar las identidades que asumen unos y otros considerando sus espacios sociales y escolares. Así pues se buscó hacer una descripción e interpretación de cierto fenómeno social, particularizando y profundizando en él.

Debido a que la materia prima de esta investigación la constituyen los discursos de los profesores recuperados a través de la entrevista, que implica “un ejercicio espiritual que apunta a obtener una verdadera conversión de la mirada que dirigimos a los otros”, el investigador está expuesto a una serie de distorsiones de sentido, aquellas que está obligado a conocer y dominar a través de una práctica reflexiva y metódica “sin ser la aplicación de un método o la puesta en acción de una reflexión teórica” (Bourdieu,1999:528). Es justamente dentro de una postura cualitativa, que el investigador puede intentar reflexionar sobre sus datos, ya que ésta sugiere flexibilidad, sensibilidad y apertura; mismas que desde otro enfoque no se permitirían. Con este trabajo no se busca llegar a una conclusión generalizable, se trata más bien de aportar elementos para una mayor comprensión del fenómeno.

1.5.1.-Los Bachilleratos Integrales Comunitarios como escenario de investigación

Los escenarios de investigación que se eligieron fueron dos: El anteriormente Bachillerato Integral Comunitario Ayuüjk Polivalente (BICAP) ahora Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario N. 192 (CBTA 192) y el Bachillerato Integral Comunitario Número 29 (BIC 29). El primero ubicado en Tlahuitoltepec, zona Mixe y el segundo en Teotitlán del Valle, en los Valles Centrales del Estado de Oaxaca.

Las motivaciones para elegir estas instituciones fueron para la primera, la historia de intensa escolarización en Tlahuitoltepec y la difusión que se ha dado al BICAP, que ha tenido la atención de investigadores nacionales y extranjeros por ser una experiencia educativa innovadora en contextos indígenas; además de haber sido la institución que inspiró la creación de los Bachilleratos Integrales Comunitarios en todo el Estado de Oaxaca.

En el caso del BIC 29, la institución fue elegida porque en el momento en que se planteó este estudio, era el último plantel que se había abierto dentro de esa modalidad y su ubicación cercana a la ciudad capital lo hacía interesante.

Los subsistemas bajo los que trabajan una y otra institución son muy distintos, así como las regiones donde se ubican los planteles, y como uno de los objetivos de este trabajo es precisamente contrastar las instituciones, se pensó que esas diferencias eran adecuadas para realizar el contraste posterior.

1.5.2.- Selección de los sujetos de estudio (informantes clave)

El criterio que se consideró para elegir a los sujetos de investigación fue que estuvieran laborando en las instituciones desde un semestre anterior, por lo menos. No se consideró sustancial que hubieran cursado el Diplomado PROFORDEMS o especialización.

En el BICAP se entrevistaron a 12 profesores de la lista que el director me proporcionó una vez que yo le expliqué el motivo y objeto de mi visita en la institución. Ésta incluía a 10 profesores, sin embargo algunos de ellos no estuvieron disponibles, y yo con la libertad que se me ofreció, busqué a quienes tuvieran el tiempo de atenderme. Durante los días que estuve en Tlahuitoltepec se llevaron a cabo las clausuras de las diferentes escuelas que hay, desde preescolar hasta bachillerato, ese fue el motivo principal del poco tiempo disponible de algunos maestros que tenían hijos que egresaban de algún nivel. El egreso de algún integrante de la familia, en Tlahuitoltepec es motivo de fiesta y celebración, debido a ello tanto los padres como los padrinos deberán estar presentes durante la entrega de documentos y clausura de cursos, para luego compartir una comida en casa del festejado. Pese a ello, pude entrevistar a tres profesoras y ocho profesores (incluido el director), entre dos y veintiún años de antigüedad. Todos indígenas originarios de Tlahuitoltepec. Pertenecen al Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado de la sección XXII que se ubica en el estado de Oaxaca, sin embargo no participan en las actividades sindicales.

Fue muy importante recuperar cierta información para la caracterización, por ejemplo la formación profesional de los docentes, ya que la mayoría no contaban con bases didácticas pedagógicas. Dos de ellos fueron becarios de CONAFE, lo cual les permitió tener cierta experiencia con niños de nivel básico. Sin embargo la mayoría no había tenido oportunidad (y algunos ni interés) en dar clases. El cargo también me pareció fundamental porque es la posición que tiene un sujeto respecto a la organización de la institución. Un elemento más incorporado fue antigüedad, ya que a partir de los años que han laborado en la institución, su opinión se puede interpretar desde distintos ángulos, sobre todo en el sentido de que

esa dimensión a mí me ha permitido darme cuenta de cuántas y cuáles reformas o modificaciones al currículum ha experimentado en su tarea cotidiana.¹

El ser indígena es también una característica medular, pero sobre todo cómo dicen y por qué dicen ser indígenas. En esta dimensión hay una diferencia sustancial con los profesores del BIC 29, es precisamente la línea que divide a uno y otro grupo de profesores. Y finalmente si habían o no cursado el PROFORDEMS (Programa de Formación Docente de Educación Media Superior), dispositivo de instrumentación de la RIEMS, que se orienta a la formación y actualización de profesores de bachillerato.

En el BIC 29 se entrevistó a siete maestros que integran la planta docente y al director, un total de 8 entrevistas. En este caso los profesores han tenido una trayectoria laboral interesante debido a la dinámica que guarda la Dirección General (CSEIIO) para organizar los BIC. Así, la mayoría de los profesores, antes de incorporarse al plantel 29, estuvieron en otro u otros BIC. Un elemento de mucha importancia es la pertenencia al sindicato, de nueva creación en este sistema, sobre todo porque es determinante para que los profesores tomen o no el PROFORDEMS. Por otro lado en este bachillerato también es muy importante la formación profesional de los asesores, porque al igual que los del BICAP, la mayoría no tiene un perfil pedagógico y esta sería su primera experiencia frente a grupo. Aquí, el ser indígena adquiere diferentes connotaciones, no es tan claro como en el caso de los profesores del BICAP, quienes están seguros y orgullosos de serlo.

Cuando se realizaron las entrevistas, no se sabía cuántos profesores y de qué instituciones eran o no indígenas. La intención de efectuar la investigación con un grupo de profesores, responde a la necesidad de conocer las percepciones que tienen de las competencias, de su implementación en el aula escolar y de la RIEMS en general, para explorar las impresiones, los obstáculos, las resistencias, etc., pero sobre todo el sentido que dan a los dispositivos que utiliza la reforma y su implementación en contextos culturales específicos.

1.5.3.-Acceso a los municipios y escuelas

El acceso a los municipios, se hizo mediante la técnica de bola de nieve: comenzar con un pequeño número de personas, ganar su confianza y a continuación

1. Ver Anexo 1. Cuadro de caracterización de informantes clave y Anexo 4.- Guion de entrevista para profesores y directores.

pedirles que nos presenten a otros (Taylor & Bogdan, 1987:41) de esta forma la relación con los porteros fue cálida. Sin embargo en el BICAP me comentaron que la naturaleza de la institución había sido objeto de curiosidad por parte de múltiples investigadores que únicamente llegaban, solicitaban autorización para realizar su trabajo para posteriormente llevar una tesis que poco les servía a ellos. Esa fue la razón por la cual me solicitaron realizar una actividad de tequio para los profesores que diera algo más y no sólo el producto que resultara de la investigación. Además en esa comunidad mixe, Santa María Tlahuitoltepec, me pidieron una carta de la institución a la que pertenezco, para presentarme a las autoridades municipales.

En cuanto al BIC 29, dos profesores me hicieron favor de presentarme con el coordinador académico del CSEIHO, quien a su vez me recomendó con el director de la institución. En esta escuela el director fue quien coordinó las entrevistas que se realizaron a los profesores, estableciendo puntualmente fechas y horarios.

El trabajo de campo tuvo varias etapas, la primera se realizó en el verano y diciembre de 2010 y fue el primer acercamiento a la comunidad de Tlahuitoltepec; durante ese tiempo conocí a profesores del CBTA 192 y a algunos ex alumnos de la primera generación del BICAP, esta primera etapa tuvo una duración de dos semanas. La segunda etapa se llevó a cabo en el verano de 2011 y se extendió a la comunidad de Teotitlán del Valle. Esta tuvo una duración de tres semanas. Una en Teotitlán y dos en Tlahuitoltepec, durante las cuales se realizaron todas las entrevistas a los profesores y directores de cada institución. Sin embargo, en la distancia mantuve comunicación con algunos profesores para coordinar las visitas a las diferentes instituciones.

1.5.4.- Técnicas de recopilación de los datos

Una de las características de la investigación cualitativa es que depende de datos recopilados en situaciones no controladas y muestra más interés por la complejidad y los efectos de las variables que por el control de ellas (Lankshear & Knobel, 2001:16). Para abordar las preguntas que orientan este trabajo, se eligieron las siguientes herramientas para los acercamientos cualitativos:

1.5.4.1.- La entrevista

Definida por Vela (2001) como una situación construida o creada, su fin específico es que un individuo pueda expresar al menos en una conversación, cierta

información esencial que al investigador interesa para alcanzar sus objetivos.

Bajo ese tenor, el tipo de entrevista que se eligió hacer a los informantes clave es de tipo semi-estructurada, ésta es más bien una guía de temas o preguntas pre establecidas en donde el entrevistador mantiene la conversación enfocada y directiva sobre un tema particular y proporciona espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión. (Vela, 2001).

La entrevista se diseñó con preguntas ajustadas a la clase de datos que se pretendía obtener de ella. Se privilegiaron aquellas que suponían un diálogo; es decir, abiertas. Sustentando el contenido de las preguntas en la tipología de Spradley (1979) se incorporaron preguntas de tres tipos:

1. Preguntas descriptivas, para obtener una representación o descripción de algún aspecto de la cultura o el mundo del respondiente
2. Preguntas estructurales, cuyo fin es verificar o componer los constructos con que los respondientes describen sus mundos
3. Preguntas de contraste, con las que se pretende obtener los significados que los respondientes asignan a, y las relaciones que perciben entre los diversos constructos que utilizan (citado en (Goetz & Lecompte, 1988:130)

También se incluyeron preguntas demográficas al final de la entrevista, con el afán de caracterizar a los informantes clave.

El total de entrevistas realizadas a profesores de bachilleratos Integrales Comunitarios es de 21, 13 en el BICAP y 8 en el BIC 29.

Estas entrevistas fueron registradas en una grabadora digital para su posterior transcripción.

Una vez transcritas se procedió a realizar su lectura detallada subrayando los contenidos medulares, de acuerdo al tipo de preguntas que se hicieron. De esta forma se fueron ubicando las categorías empíricas que revelaron situaciones no consideradas al inicio de esta investigación.²

1.5.4.2.- Documentación

Los documentos proveen información sobre decisiones presentes y futuras acerca de la docencia, las estrategias de aprendizaje, políticas escolares, etc. Permiten un amplio abanico de puntos de vista acerca de un acontecimiento o una cuestión. (Lankshear & Knobel, 2001:17). De esta forma se utilizaron diferentes

2. Ver Anexo 4.- Guion de entrevista para profesores y directores.

fuentes, tales como libros, artículos de revistas, páginas electrónicas, los acuerdos secretariales que dieron sustento a la RIEMS, etc.

La búsqueda de información documental implicó la realización de un estado del arte dentro del que se consideró en un primer momento, los diferentes enfoques que se dan al término competencia en el ámbito educativo. Posteriormente se ubicaron trabajos de investigación que abordan el fenómeno étnico en el país y en América Latina.

Sin embargo, para construir los capítulos de análisis se utilizó también el diario de campo. Éste incluyó información de las localidades en donde se ubican las escuelas; entre otra y sobre todo se utilizaron las entrevistas transcritas de los profesores.

1.5.4.3.- Hallazgos y replanteamientos

Las categorías analíticas establecidas en un principio para analizar la información recuperada fueron etnicidad y apropiación. Se partió del supuesto de que los docentes de ambas instituciones eran indígenas. Esta suposición se apoyaba precisamente en que las instituciones aquí abordadas han sido propuestas para los pueblos cultural y lingüísticamente diferenciados. Sin embargo durante el trabajo de campo se pudo constatar que existían profesores indígenas y no indígenas. Este dato permitió un replanteamiento.

1.6.- Sobre la estrategia de análisis de datos empíricos

Reconocer la forma en que se inscribe la acción significativa en los datos empíricos, es el primer paso para la construcción epistemológica (Bertely, 2000). En la búsqueda de esa forma está implícita la idea de ir más allá de los datos e intentar pensar con ellos y desarrollar ideas (Coffey y Atkinson, 2003), para lo cual es necesario acudir a una sucesión de operaciones y manipulaciones técnicas e intelectuales que el investigador realiza para que surjan significaciones (Mucchielli, 2001). En ese sentido, los siguientes párrafos describen la estrategia de análisis que se utilizó y los hallazgos que permitieron marcar las vetas de este trabajo.

En particular, mi investigación se adhiere a la dimensión de análisis institucional y política de la cultura escolar; en esa tesitura intentará interpretar el modo en que la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) incide en

la vida escolar cotidiana de los profesores de dos Bachilleratos Integrales Comunitarios resaltando los procesos de apropiación respecto al enfoque en competencias, difundido e introducido a través del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) como dispositivo de instrumentación de la RIEMS; y cómo esta apropiación va configurando la identidad de un grupo de profesores y visualizando otra y a la vez también se re-configurará la cultura escolar.

Se aborda también la dimensión social ya que se trata de grupos cultural e históricamente diferenciados e intenta cuestionar el carácter homogéneo de la RIEMS; en “la búsqueda del reconocimiento de los diversos contextos socioculturales dentro de los cuales se construyen estilos particulares de gestión y prácticas curriculares específicas” (Bertely, 2000: 47)

Debido a que la acción social significativa se produce dentro de un contexto social y cultural más amplio a partir del cual adquiere sentido; se ponderaron para el análisis aquellas variables que primeramente dan cuenta de los contextos en los cuales se encuentran inmersos los profesores aquí investigados. Por otro lado se incorporaron también aquellas variables que reflejaban la forma en que se asumían los dispositivos de la reforma. Tales como el conocimiento que se tenía de la RIEMS, la forma de difusión en sus instituciones, las prácticas escolares que se utilizaban antes y después de conocer la RIEMS; también se cuestionó si se había o no cursado el PROFORDEMS y las impresiones, opiniones y comentarios generales al respecto. Sin embargo la pregunta que definió la ruta de este trabajo fue si se era o no indígena y sus implicaciones en la apropiación. La respuesta a esta interrogante delimitó dos grupos de profesores. En los discursos de los docentes se fueron delineando diversos contextos, institucionales, culturales, sociales, laborales y económicos.

De acuerdo a esas variables, se fueron llenando de contenido las categorías teóricas planteadas en un principio. Sin embargo fueron insuficientes y me llevaron a buscar nuevamente lo que me permitiera explicar las posturas de algunos docentes. Además de la etnicidad evidente en el BICAP (CBTA 192), comenzó a perfilarse lo que posteriormente identifiqué como una identidad en construcción. Esas locaciones sociales orientaban todos los discursos de unos y otros profesores.

Se realizó una búsqueda meticulosa dentro del contenido de las entrevistas orientadas por la pregunta ¿Frente a qué estoy? La respuesta sirvió de base para establecer las primeras inferencias y realizar las lecturas posteriores. El diálogo

entre lo que dice el sujeto y lo que se elaboró con anterioridad acerca del fenómeno se sostuvo bajo un examen atento y la reformulación de la realidad que se expresaba en los discursos de los profesores. Es así como se comenzó la construcción epistemológica de los datos. De esta manera fueron ubicándose ideas y conceptos medulares que conforman el cuerpo de este trabajo.

Las diferencias entre profesores emergieron inmediatamente. Lo más importante que permeó los datos empíricos fue la locación social que asumieron unos y otros revelando claramente las dos dimensiones en las que se gestan identidad y apropiación. En ese sentido se recuperan elementos del contexto social y cultural con sus discursos y prácticas y por otro los comportamientos y procesos de producción de significados que los sujetos revelan en sus discursos. Esas dimensiones fueron develando lo que envuelve a los profesores y los hace opinar de una forma u otra con respecto a la reforma. Por ello, el trabajo se estructura en función de esos dos ámbitos o dimensiones. El conocer el contexto laboral, social, económico de los profesores; ha permitido establecer su locación social y aquello que los interpela para asumirla.

Se procedió a una triangulación entre la teoría, los datos empíricos y las categorías elaboradas por la investigadora.

Las dimensiones que abarca este estudio son tres: por un lado se ubica la RIEMS, el contexto institucional y el contexto sociocultural de los docentes, lo cual ha permitido dar cuenta de la identidad de cada grupo. Aquella que se hace visible frente a la reforma.

1.7.- Implicaciones y posturas personales en la investigación

Dos momentos personales señalaron los referentes empíricos que sirvieron para plantear las preguntas que han orientado este trabajo; surgieron durante la práctica de mi profesión como docente y ayudante de investigación. Actividades que realicé de manera simultánea durante cuatro años.

La primera tuvo lugar en dos preparatorias privadas del estado de Oaxaca; ambas regidas bajo la Dirección General de Bachilleratos (DGB). Impartí materias de la disciplina de las ciencias sociales, tales como Historia Universal y de México, Introducción a las ciencias sociales y Métodos de investigación. Los alumnos de esas instituciones eran de un nivel socioeconómico medio alto. La interacción

con ellos fue siempre cercana y cálida y en muchas ocasiones fungí como tutora y orientadora. Es decir, de algún modo los alumnos me dieron la posibilidad de conocer sus inquietudes, problemas, anhelos y retos no sólo dentro de las aulas, sino también fuera de ellas. Me involucré profesionalmente en mi tarea docente dentro del nivel medio superior realizando mi actividad con la mayor dedicación y cuidado que me fue posible. Me gustó porque los jóvenes se encuentran en un proceso de construcción y definición en todos sentidos y eso hacía el trabajo intenso e interesante. La actividad docente me permitía no sólo intentar enseñar contenidos, además posibilitó una interacción cercana entre sujetos.

Simultáneamente tuve oportunidad de participar en dos investigaciones de gran envergadura impulsadas desde el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), unidad Pacífico Sur: Muerte Materna en municipios Indígenas de Oaxaca y Todos los niños y las niñas a la escuela: Iniciativa UNICEF. Estas actividades permitieron involucrarme indirecta y directamente en el proceso educativo urbano y rural de mi Estado.

Durante la mañana era profesora y por las tardes fungía como ayudante de investigación. Esta última actividad me exigía realizar trabajo de campo en diferentes municipios del Estado. Sobre todo en aquellos de alta marginación. Eso me posibilitó la interacción con diferentes sujetos; profesores, madres y padres de familia, autoridades locales y municipales, personal de salud, y estudiantes de nivel básico y medio superior; entre otros.

El acercamiento a esas realidades me dispuso a una modificación sobre la visión de la educación en Oaxaca. Al abrirse otros panoramas conocí los ambientes escolares de esos lugares, en muchas ocasiones alejados de la ciudad. Debido a mi formación profesional, siempre que visitaba localidades y municipios, ponía especial interés en el aspecto educativo, acercándome a las personas que de algún modo estuvieran involucradas en la escuela. Entonces me di cuenta de que el monolingüismo y la pobreza; son entre otros, situaciones que viven cotidianamente los pobladores y en especial para los profesores era un gran reto, ya que muchos de ellos no hablaban la lengua del lugar en el que trabajaban. A ello se sumaba la difícil tarea de adecuar los contenidos oficiales para esos contextos. La mayoría de los profesores se enfrentaba a esta situación porque decían que los libros de texto no les servían mucho como guía, ya que se estructuraban bajo una lógica para “niños (o adolescentes) de ciudades”.

Mi realidad cotidiana era otra en ese sentido, yo podía planear mis materias siguiendo los programas de la DGB, incorporando actividades de enseñanza

y aprendizaje sin tanta complicación. No tenía que pensar en cómo hacerme entender con mis alumnos, ya que todos hablábamos la misma lengua y los temas que se tenían que abordar, de algún modo estaban al alcance de la mano. En cuanto a infraestructura, siempre me desempeñé bajo las mejores condiciones, sin ningún tipo de carencia.

La planeación e impartición de clases para los profesores que laboraban en contextos rurales, monolingües y marginados; se convertía en un reto al intentar aplicar los programas oficiales. En ese momento fui consciente de los serios problemas que surgían en las aulas cuando los programas oficiales son diseñados y estructurados desde una concepción homogénea, de una sociedad en igualdad de circunstancias y medios. No pensé que eso siguiera pasando, metida como estaba en mi contexto laboral. Por otro lado, la adecuación estaba a cargo de los docentes, quienes muchas veces no contaban con las herramientas conceptuales y metodológicas viéndose en la necesidad de improvisar. De esta manera iban resolviendo sus necesidades dentro del aula. Fue entonces que comenzaron a surgir muchas interrogantes.

En 2008 yo me encontraba laborando bajo esa dinámica; entre el trabajo de campo y el docente. Fue entonces que se me hizo una invitación para iniciar el diplomado PROFORDEMS. Como profesora de nivel medio superior se me convocó por parte del Instituto Politécnico Nacional. No fui por parte de las instituciones para las que yo prestaba servicio, se me hizo la invitación a través de un conocido. De esa forma me incorporé como parte de la primera generación de profesores que se acercaron al enfoque en competencias, que proponía la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS).

Al conocer las competencias genéricas y la propuesta federal, no pude sino cuestionarme cómo en los diferentes contextos socioculturales del Estado de Oaxaca, se implementaría. Cómo sería reinterpretada por los docentes que se encontraban insertos en situaciones escolares particulares; y finalmente cómo se llevaría a cabo. Qué tendrían que hacer los profesores para cubrir las expectativas de la reforma, etc.

Desde la RIEMS se propone la construcción de un bachillerato con identidad. Así mismo establece una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias para lograr un mayor bienestar y contribuir al desarrollo nacional. Sin embargo no se puede plantear de manera general un perfil de egreso común sin reconocer los matices que constituyen nuestro país.

Fue así como nacieron los cimientos de este trabajo. Como docente de preparatoria y ya con el conocimiento de las exigencias para el trabajo desde la reforma, los cuestionamientos se hicieron profundos. Me costaba trabajo entender el enfoque en competencias, plantear actividades desde las genéricas, articularlas a los contenidos, pensar la reforma. Por otro lado estaba la presión institucional y se comenzaba a difundir cierta información de que ya no podríamos impartir clases en ese nivel si no contábamos con las competencias docentes establecidas desde la reforma. Comenzó a haber demandas para la planeación e impartición de clases.

Sin embargo, el pensamiento recurrente era la difícil situación que se vivía en el estado de Oaxaca, ya que es ahí donde se concentra el más alto porcentaje de población indígena del país (16 grupos étnicos) y ello en sí mismo representa un reto para la implementación de una propuesta federal. Por ello consideré pertinente investigar la forma en que los profesores de bachilleratos con enfoques culturales específicos están pensando, opinando y aplicando la reforma.

No es, sin lugar a dudas, una investigación que pretenda evaluar la reforma; más bien va en el sentido de dar cuenta, de conocer en profundidad, las posiciones que asumen los profesores, los retos que les implica; y en general las circunstancias dentro de las que están inmersos.

Desde mi perspectiva, el uso del término competencia abre muchas posibilidades positivas y negativas; conformar un Sistema Nacional de Bachilleratos representa para los subsistemas e instituciones un largo camino.

Personalmente el planteamiento de este estudio es también un reto para mi formación académica, ya que me ha permitido una mirada analítica y la construcción de una investigación dándome la oportunidad de crecer y cambiar posturas, no sólo en lo que respecta a la docencia, sino a la educación media superior ofrecida desde esas instituciones específicas en Oaxaca.

Mis pretensiones se reducen a un dar cuenta, a un conocer y en la medida de lo posible comprender la forma y las razones que configuran el contexto dentro del que la RIEMS se está implementando.

Capítulo II

LOS ESCENARIOS DE INVESTIGACIÓN

Para entender la complejidad de los contextos escolares que se consideran para este trabajo, es necesario conocer las condiciones bajo las que operan las instituciones de nivel medio superior. Las historias de cada una nos darán un amplio panorama para comprender muchas de las opiniones de los profesores frente a la RIEMS.

Como se ha mencionado en el capítulo anterior, Oaxaca es un estado lleno de matices culturales, sociales y económicos en donde las características más comunes de los jóvenes en edad de cursar el bachillerato, son la ruralidad y la pertenencia a algún grupo étnico. Por su parte, los profesores que pertenecen a las escuelas elegidas, forman parte de una historia particular dentro de éstas. Alumnos, instituciones y profesores de dos bachilleratos conforman los escenarios que configuran el cuerpo de este capítulo.

Es por ello que aquí se presentan las condiciones del nivel medio superior en el Estado en un principio, para posteriormente referirnos a cada una de las escuelas. Primero se aborda el origen del BICAP y los sucesos que dieron pie a la formación de los BIC y posteriormente del CSEHO. Más adelante me refiero a cada una de estas instituciones considerando los contextos geográficos, sociales, económicos, entre otros de las comunidades donde están ubicadas las escuelas y los procesos de apertura llevados a cabo en cada una.

En el caso del BICAP describo el tránsito entre subsistemas que atravesó y la reforma curricular de 2004, situaciones medulares para entender las locaciones sociales de los profesores de esa institución frente a la RIEMS. Para el BIC 29 se considera sobre todo que en el momento de plantear esta investigación, fue el último plantel que se abrió. Las condiciones bajo las que comenzaron a trabajar

director y docentes, es interesante y revelador. También se describe el Modelo Integral Indígena (MEII), base del proceso enseñanza aprendizaje en este tipo de bachilleratos. Todo ello nos permitirá conocer parte de lo que envuelve a los docentes y va determinando la identidad y etnicidad.

2.1.- El Bachillerato en Oaxaca. Generalidades.

El bachillerato en Oaxaca cumple la función de ofrecer servicios de educación media superior en el Estado, al igual que en el resto del país; comprende el bachillerato y la educación profesional técnica en tres programas: bachillerato general (prepara a los alumnos para ingresar a instituciones de educación superior); profesional técnico (proporciona formación para el trabajo); y bivalente o bachillerato tecnológico (combina ambos); existen 18 subsistemas que se detallan en el cuadro 2.1. Los bachilleratos general y tecnológico se imparten bajo las modalidades de enseñanza abierta y a distancia; la opción técnica ofrece la posibilidad de ingreso a la educación superior.

En las estadísticas básicas de la SEP, el nivel presenta un TNE (Tasa Neta de Escolarización) y TNA (Tasa Neta de Asistencia) inferiores a las correspondientes a la educación básica y con respecto al promedio nacional. En el ciclo escolar 2009-2010, la TNE de este nivel en Oaxaca fue de 44.8%. Es decir, de 237,293 adolescentes de 15 a 17 años, se matricularon solamente 106,235. En tanto, según datos del INEGI, la TNA fue de 33.93%. Los datos anteriores resultan consistentes con la elevada tasa de deserción que se observa en este nivel, que en ciclo escolar 2009-2010 ascendió a 14.3%.

Si bien lo anterior es alarmante, esta situación afecta todavía más a los y las adolescentes indígenas y a la población que reside en localidades rurales, cuyas tasas de asistencia no alcanzan siquiera 30% (Gráfica 2.2). Así, la diferencia entre los adolescentes indígenas y no indígenas y entre aquellos que viven en localidades urbanas y rurales respecto a la asistencia a la educación media superior es de casi 20 puntos porcentuales. Se observa también una diferencia de género, ya que la TNA de los adolescentes es inferior en casi 5 puntos porcentuales a la de las mujeres.

Mientras en el Plan Estatal de Desarrollo 2010-2016 se reporta que la educación media superior presenta una cobertura del 59% de la población en edad de estudiar este nivel, un grado de absorción del 88% y una eficiencia terminal del 67%. En el mismo documento se reconoce que este nivel ha tenido una expansión

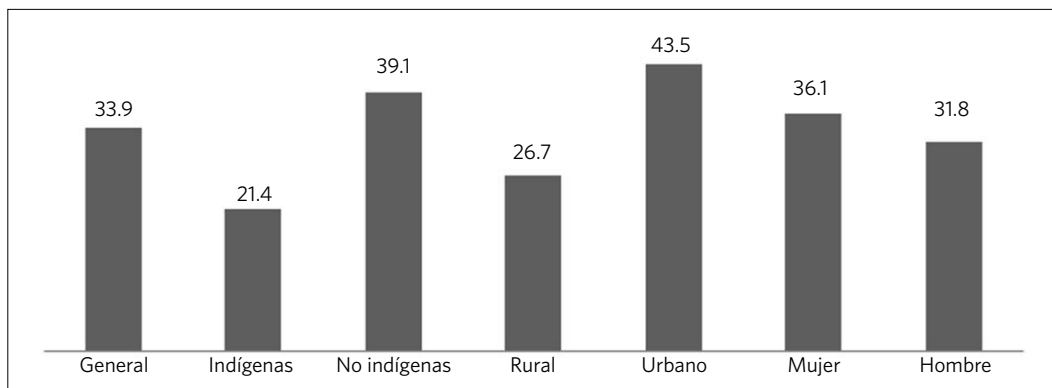
Cuadro 2.1 Estadísticas básicas de educación media superior en Oaxaca, 2010- 2011

Modalidad	Tipo	Sostenimiento	Alumnos	Maestros	Escuelas
El Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO)	General	Estatal y Federal	3,066	217	30 ³
Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA)	Bivalente	Estatal	8,508	339	21
Centro de Bachillerato Tecnológico (CBTF)	Bivalente	Estatal	302	18	1
Centros de Educación y Capacitación Forestales (CECFOR)	Profesional técnico	Federal	142	8	1
Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS)	Bivalente	Federal	21,074	657	19
Centro de Estudios de Bachillerato (CEB)	Bivalente	Federal	2,206	91	3
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE)	Bivalente	Federal y estatal	8,631	409	37
Centro de Educación Artística (CEDART)	General (artístico)	Federal	257	15	1
Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS)	Bivalente	Federal	3,233	163	13
Centro Tecnológico del Mar (CETMAR)	Bivalente	Federal	1,103	46	1
Colegio de Bachilleres de Oaxaca (COBAO)	General	Federal y estatal	34,241	958	62
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)	Bivalente	Federal	6,061	357	6
Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)	General	Federal y estatal	6,986	319	72
Instituto de Formación Policial	Profesional técnico	Estatal	145	7	2
Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca (IEBO)	General	Estatal	22,377	615	248
Particulares	General	Privado	9,638	921	88
Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO)	General	Federal y privado	3,563	198	13
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO)	General	Federal y estatal	5,409	444	12
Total			136,942	5,782	630

Fuente: Gobierno del estado de Oaxaca (2011), Plan de Estatal de Desarrollo de Oaxaca 2011-2016:241.
 Disponible en: http://www.planestataldedesarrollo.oaxaca.gob.mx/downloads/Plan_Estatal_de_Desarrollo_Oaxaca_2011_2016.pdf

-
3. Actualmente existen 39 planteles, además el CSEIIO ofrece ya una licenciatura en educación media superior comunitaria (LEMSC).

Gráfica 2.1. Tasa neta de asistencia a educación media superior en Oaxaca, 2010



Fuente: Elaboración propia con base en SEP, 2009-2010 y Censo, 2010.

geográfica importante, sin embargo desde 2008 el gobierno Estatal dejó de canalizar inversiones, motivo por el cual el déficit se ha agravado manifestándose en problemas de cobertura y absorción.

Otros problemas que presenta el nivel medio superior en Oaxaca es la ausencia de mecanismos permanentes de evaluación y mejora del desempeño docente y el poco crecimiento en la infraestructura educativa. Se ha detectado una alta correlación entre el nivel de logro educativo, el nivel de marginación de las comunidades y el nivel de inversión en sus escuelas; entre más marginadas son las localidades, menos inversión se les asigna y disminuyen los niveles de logro educativo alcanzados, así lo señala el Plan Estatal de Desarrollo de la entidad (2011-2016). En este mismo documento se asume que en este nivel educativo, los perfiles de los docentes no son idóneos y se carece de capacitación y actualización, lo que se traduce en un escaso dominio de contenidos temáticos y por consiguiente en una incapacidad para motivar a los jóvenes de bachillerato además de que en ocasiones se simula la ejecución de los programas.

Los señalamientos anteriores no se acompañan de ningún estudio al respecto por lo que asumo son supuestos, los cuales quizá no estén alejados de la realidad, sin embargo también tendría que señalarse la necesidad de investigar este tipo de fenómenos en el nivel y en el Estado.

También en el Plan de Desarrollo Estatal (2011-2016) se hace referencia a los lineamientos normativos, los cuales “son deficientes, obsoletos o inexistentes en algunos subsistemas, lo que se traduce en inasistencia a clases, priorización de

intereses políticos y falta de compromiso docente” (GEO: PED 2011-2016: 243). Esta afirmación quizá encuentre sustento en las constantes y frecuentes marchas, mítines y plantones llevados a cabo por parte de las bases sindicales del Estado. Y finalmente se asegura que:

“En algunas instituciones es notorio el rezago en materia de tecnología e información, lo que excluye a los estudiantes de la sociedad global del conocimiento y el incumplimiento de las competencias multidisciplinarias establecidas en la reforma de las instituciones de educación media superior. Existe asimismo una desvinculación evidente entre la educación media superior y los niveles educativos precedentes de educación media y los consecuentes de educación superior. Esto se relaciona además con la deficiente preparación académica de los estudiantes egresados de secundaria y a su vez, de los egresados del nivel media superior, lo que remite a problemas de calidad de la educación en general” (GEO, 2010: 241-243).

El documento carece de estadísticas u otro sustento que respalden los señalamientos anteriores, pese a ello se pueden asumir como verdaderos en su mayoría, sobre todo considerando las vastas investigaciones que existen sobre diferentes aspectos en el Estado; sin embargo es también cierto que como en la mayor parte del país, se carece de investigaciones sobre el nivel medio superior en este caso, para Oaxaca.

2.2.- Del Bachillerato Integral Ayuüjk Polivalente (BICAP) al Colegio Superior de Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO): una propuesta educativa intercultural “desde adentro”

El BICAP

Debido a las características antes descritas de calidad, pero sobre todo de pertinencia, en el Estado han tenido lugar propuestas más acordes a la realidad socio-cultural. Bajo un discurso que se proponía crear espacios políticos y académicos, a favor de los aspectos esenciales de la cultura y desarrollo de los pueblos indígenas (Pérez, 2008:36) tuvo lugar una iniciativa eminentemente indígena, para el nivel medio superior particularmente. Y aunque el proceso de negociación y consolidación fue largo se concretó en una institución muy particular.

Conocido como Bachillerato Integral Comunitario Ayuüjk Polivalente (BICAP), se enmarcó dentro de una perspectiva etnopolítica y propuso un modelo educativo innovador cuyo propósito fue vincular los procesos educativos con los de desarrollo comunitario. El programa educativo supuso una forma de trabajo conforme y congruente con la conceptualización de la educación, cultural e históricamente construida en el contexto Ayuüjk. (Pérez, 2008). El proyecto sobre todo surgió en contra de la estandarización y uniformidad de las propuestas educativas nacionales para ese nivel y se orientó hacia la preservación de los valores comunales y comunitarios.

La educación desde el modelo BICAP fue concebida como el conjunto de procesos, acciones y estrategias que construyen al ser humano en su forma de ser, pensar, hacer, convivir y decidir su propio futuro. La base propuesta es el binomio escuela-comunidad en donde la escuela representa un vínculo con el entorno social, económico y sociocultural de la comunidad. Bajo la perspectiva de educación permanente que busca una evolución de la educación excluyente a incluyente, se involucraron miembros de la comunidad Ayuüjk en el diseño, operación y seguimiento.

El modelo educativo incorporó nuevas categorías, tales como aprendizaje integral, interacción comunitaria, producción como base de la vida comunitaria, autogestión y manejo de tecnologías educativas. Su principal objeto fue arraigar al estudiante y convertirlo en promotor y vinculator de proyectos que optimizaran los recursos y potencialidades disponibles, en función del desarrollo de su comunidad. (Pérez, 2008 y González, 2003)

Los principios filosóficos sobre los que se funda la institución se encuentran fuertemente arraigados en la cosmovisión Ayuüjk en tres dualidades dialécticas: Tierra-Vida “Dualidad de esencia y proyección planetaria”, Humano-Pueblo “Dualidad de identidad cultural y Trascendencia Comunitaria” y Trabajo-Tequio “Dualidad de transformación trascendente y profunda”.

Para integrarlos al nuevo modelo educativo, el trabajo realizado por parte de maestros y líderes de la comunidad consistió en una reestructuración curricular de la educación oficial para el nivel medio superior; poniendo en la mesa de debates étnicos, académicos y políticos el aspecto educativo dirigido a poblaciones cultural y lingüísticamente diferenciadas.

El BICAP funcionó como tal de 1997 a 2006, año en el que egresó la última generación con el modelo curricular original, ya que a partir de 2004 tuvo que modificarse debido a la reforma curricular para Bachilleratos Tecnológicos. Ya desde

el año 2000, por diversas situaciones, la institución se vio obligada a adherirse nuevamente a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETI), proceso que se aborda más adelante.

Una vez en funciones, el BICAP resultó una experiencia educativa innovadora que atrajo el interés de investigadores nacionales e internacionales. A cuatro años de trabajo, por iniciativa del gobierno Estatal, se propuso en el año 2000 la posibilidad de abrir instituciones similares al BICAP en diferentes regiones del Estado, sobre todo debido a que en muchas comunidades se solicitaba el nivel medio superior.⁴ El 1° de julio de (2001), durante el acto de homenaje que por decreto se celebra anualmente en la comunidad mazateca de Eloxochitlán de Flores Magón, cuna del ilustre revolucionarios oaxaqueño Ricardo Flores Magón, el licenciado José Murat Casab, gobernador del Estado, anunció la creación de nueve Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC), en presencia de los tres poderes del Estado. En este acto, se comprometió con las autoridades de la comunidad a crear el Bachillerato Integral de Eloxochitlán, además de los de Guelatao de Juárez, Santa María Alotepec, Mixe, Santiago Nuyoó, San Cristóbal Lachirioag, Santiago Choapam, Santiago Xochiltepec, Santa María Nutío y El Rastrojo Copala y Mazatlán Villa de Flores. Sobre todo los planteles de la región mixe contaron con la participación para su apertura, de autoridades municipales y agrarias, profesores, profesionistas y miembros de la comunidad, en circunstancias y formas distintas.

El reconocimiento oficial, sin embargo, llegaría en 2002, un año después. En ese mismo año el BICAP ya dentro de la DGETA, crea la carrera de Técnico en Desarrollo Integral Comunitario; ambos reconocimientos representaron espacios ganados dentro del ámbito escolar para los pueblos indígenas. De esta forma se reconocen e institucionalizan tanto la carrera única a nivel nacional, como el Bachillerato Integral Comunitario (BIC) en Oaxaca. Para 2001 el gobierno federal crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) dependiente de la SEP, cuyas funciones principales consisten en la promoción, diseño, capacitación, elaboración de materiales, investigación y evaluación de innovaciones relacionadas con la educación intercultural. También coordina, promueve, evalúa y asesora en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social. Esta es una manera, en palabras de un profesor mixe, que el Estado se faculte para “opinar, aprobar o *reprobar* las ideas y los discursos reivindicadores emanados

4. Por ejemplo, en la localidad de Santa María Nutío, Costa chica, las gestiones para un bachillerato fueron largas, hasta 2001 que se concreta un plantel BIC. (CSEIIO, 2013)

desde la historia y perspectiva india, y, por supuesto, comiencen a ser contaminadas o sustituidas por las categorías conceptuales de la interculturalidad...” (Pérez, 2008:61 énfasis del autor). El contexto de apertura de la CGEIB, efectivamente nos remite a una idea de cierta vigilancia y estructuración de las propuestas de los pueblos originarios frente a la forma de abordar y entender el concepto de interculturalidad desde arriba. Pese a ello, los espacios conquistados tuvieron cabida bajo la supervisión de la CGEIB.

En 2002 sólo se abrió un plantel BIC, el de San Miguel Chimalapa. Ya con algunos planteles funcionando en diferentes comunidades, el gobierno del Estado consideraba que dentro de las estructuras normativas, técnicas y presupuestales de los diferentes subsistemas públicos de educación media superior y superior difícilmente podría desarrollarse ese modelo educativo que sirviera para atender y entender el problema de la educación para los pueblos indígenas; por ello la Dirección General de Asuntos Jurídicos de la SEP apoyó al Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) para estructurar el Colegio Superior de Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO).

2.2.1.- El Colegio Superior de Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO)

El Instituto de Estatal de Educación Pública de Oaxaca estuvo a cargo en la estructuración del CSEIIO; para ello contó con la participación y apoyo de diferentes áreas del mismo instituto, de las comunidades y de los coordinadores y maestros de los bachilleratos (GEO, 2004:249). A través de un Convenio de Coordinación para la creación, operación y apoyo financiero del Colegio Superior de Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) de fecha 21 de octubre de 2002, se establece el compromiso de la SEP, del Ejecutivo del Estado de Oaxaca y el IEEPO para crearlo como un organismo descentralizado de carácter estatal, con personalidad jurídica y patrimonio propios. El decreto de creación se publicó en el diario oficial con fecha 1º de febrero de 2003.

Dentro de los fines y atribuciones del CSEIIO se señalan:

- I. Establecer y coordinar en el Estado los planteles de educación integral comunitaria
- II. Realizar investigación educativa para el desarrollo rural y comunitario y el mejoramiento económico de los miembros de las comunidades rurales e indígenas de Oaxaca e

III. Impulsar actividades que promuevan el desarrollo integral de las poblaciones indígenas de Oaxaca fomentando la educación y capacitación cultural y técnica.

Atribuciones:

- I. Impartir educación superior, media superior, de adultos, formación para el trabajo y educación artística en cualquiera de sus modalidades.
- II. Proponer ante la Secretaría de Educación Pública y el Gobierno del Estado previo estudio de factibilidad, la creación de los planteles y acciones de educación integral comunitaria a los que se refiere la fracción anterior.
- III. Elaborar y proponer planes de estudios distintos de los previstos en la Fracción I del artículo 12 de la Ley General de Educación de acuerdo con los lineamientos generales de la Secretaría de Educación Pública.
- IV. Certificar estudios distintos de los mencionados en la fracción V del artículo 13 de la ley General de Educación y
- v. Otorgar, negar así como retirar el reconocimiento de validez oficial de estudios distintos de los de primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica” (GEO, 2004:252).

Lo más destacado de esta propuesta única en el país es que es financiado en su presupuesto total de operación mediante una aportación de 80% de la SEP y 20% del gobierno del Estado. Y aunque la publicación oficial por parte del gobernador fue hasta 2004, los planteles que hasta entonces funcionaban se integraron al CSEHO.

El impulso y reconocimiento, tanto del BICAP en su momento, del BIC y la consiguiente creación del CSEHO representan espacios políticos y ganancias sustanciales en el ámbito educativo para los pueblos cultural y lingüísticamente diferenciados del Estado de Oaxaca, de acuerdo a la interpretación de los docentes entrevistados.

El sistema Bachillerato Integral Comunitario (BIC) tuvo su base sin duda, en las demandas de pertinencia educativa para los pueblos originarios. Su creación fue inspirada en la experiencia del Bachillerato Integral Comunitario Ayuüjk Polivalente (BICAP) e impulsada por el Gobierno del Estado; sin embargo no podemos olvidar que los miembros de Servicios del Pueblo Mixe, A.C. y la organización de la que surge: la Asamblea de Autoridades Mixes (ASAM) incidieron directamente en la conformación del CSEHO y los BIC y es imperativo reconocer “que no fue intención ni propuesta gubernamental la concreción de los derechos educativos indígenas en el nivel medio superior creando el CSEHO, sino que el

origen de los BIC y la concepción y gestión del Colegio están en las acciones de diversos actores del movimiento indígena y magisterial, articuladas en torno a la presencia constante y aguerrida de Servicios del Pueblo Mixe, con el apoyo operativo de funcionarios estatales y federales” (Maldonado, 2013: 9).

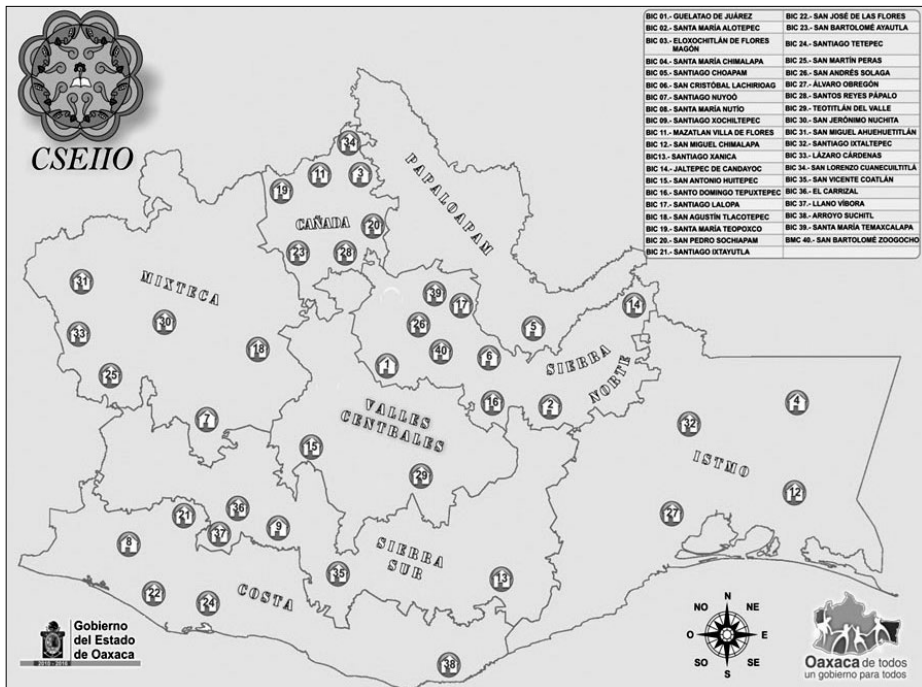
El esfuerzo colectivo, sin duda representa la institucionalización de una opción para atender las necesidades y características culturales de la población indígena. Se trata de un subsistema que ofrece educación integral y comunitaria respetando el contexto físico, cultural y lingüístico indígena, además promueve una educación que vincula al BIC con los retos para el desarrollo de la comunidad y apoya el estudio y la revaloración de las lenguas y culturas de Oaxaca.

Actualmente, tras más de una década de trabajo, en todo el Estado existen 39 BIC distribuidos en las ocho regiones:

1. *Cañada*: Eloxochitlán de Flores Magón, Mazatlán Villa de Flores, Santa María Teopoxco, San Pedro Sochiapan, San Bartolomé Ayautla, Santos Reyes Pápalo, San Lorenzo Cuanecuiltla.
2. *Costa*: Santa María Nutío Municipio de San Juan Colorado, Santiago Ixtayutla, San José de las Flores, Santiago Tetepec, Arroyo Suchil.
3. *Istmo*: Santa María Chimalapa, San Miguel Chimalapa, Álvaro Obregón Municipio de Juchitán de Zaragoza y Santiago Ixtaltepec Municipio de Asunción Ixtaltepec.
4. *Mixteca*: Santiago Nuyoo, San Agustín Tlacotepec, San Martín Peras, San Jerónimo Nuchita, San Miguel Ahuhuetitlán, Lázaro Cárdenas Municipio de Coicoyan de las Flores.
5. *Papaloapan*: Santiago Choapam.
6. *Sierra Norte*: Guelatao de Juárez, Santa María Alotepec, San Cristóbal Lachirioag, Jaltepec de Candayoc Municipio de San Juan Cotzocón, Santo Domingo Tepuxtepec, Santiago Lalopa, San Andrés Solaga, Santa María Temaxcala y San Bartolomé Zoogocho.
7. *Sierra Sur*: Santiago Xochiltepec Municipio de Santiago Textitlán, Santiago Xanica, San Vicente Coatlán, El Carrizal y Llano Víbora ambos del Municipio de Santa Cruz Zenzontepec.
8. *Valles Centrales*: San Antonio Huitepec y Teotilán del Valle.

Es importante señalar que existen planteles que funcionan en instalaciones propias y otros en prestadas o provisionales; todos ellos coordinados por el Colegio Superior de Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIO).

Mapa 2.1. Ubicación de los planteles de Bachillerato Integral Comunitario en el estado de Oaxaca



Fuente: www.cseiio.edu.mx

2.2.2.- El Modelo de Educación Integral Indígena (MEII)

El BIC como propuesta innovadora y específica, necesitaba de un diseño curricular también específico e innovador. En 2001 se reunió un grupo de profesores asignados a diferentes planteles, para crear un grupo multidisciplinario que pudiera realizar una selección de métodos relacionados con la teoría del conocimiento, para definir los criterios metodológicos propios de un modelo de enseñanza aprendizaje de acuerdo a los principios filosóficos educativos que mejor representaran los deseos de las comunidades.

Se buscaba la forma de incorporar los saberes y valores de las comunidades bajo un marco de respeto a las diferentes culturas. El objetivo fue que se creara un currículo integrado de tal forma que permitiera su aplicación creativa y diferenciada en cada unidad académica. Dándose prioridad a las exigencias y demandas de la comunidad se tenían que programar las actividades didácticas en función de las características culturales específicas de cada comunidad en donde hubiera un plantel BIC. Condiciones económicas, espirituales, sociales, geográficas, el tipo de

vegetación y otros recursos naturales, representarían los ejes para la propuesta de las actividades. Esto no desmerecería en ningún momento los contenidos académicos propios del nivel. Más bien se pensó en articularlos con el contexto para promover sobre todo la investigación de problemas y necesidades de la comunidad en los jóvenes bachilleres.

Para ello los alumnos deberán tener el ánimo para identificar problemas y soluciones a las demandas de su comunidad; el criterio didáctico principal sería formarlos en el conocimiento de las teorías, las metodologías y los procedimientos técnicos de la investigación, con actitud de servicio.

Una nueva concepción e instrumentación didáctica del trabajo en clase, donde la construcción del conocimiento (a partir del enfoque centrado en la vida cotidiana de alumnos y alumnas) sería fundamental para promover la investigación de problemas y necesidades de la comunidad.

La propuesta incluyó varios elementos que interactuando entre sí, podrían dar como resultado un modelo educativo basado en la recuperación, preservación y desarrollo creativo de la identidad y autonomía de los pueblos. Los profesores fungirían como asesores investigadores operando módulos semestrales y el uso permanente de la conectividad al internet, mediante los sistemas e instrumentos de comunicación. El resultado de la interacción de esos elementos sería el modelo educativo para los BIC.

La reflexión constante sobre los contenidos e instrumentación didáctica serían sustanciales para incorporar métodos, aptitudes, habilidades y actitudes para el desarrollo del conocimiento adecuado a demandas de los pueblos indígenas para su transformación, en las condiciones generales del sistema social presente. El modelo propuesto se conoce como Sistema Modular.

Los conceptos elementales del MEII son el objeto de transformación y los módulos. En cuanto al primero, se refiere a objetos específicos, particulares y generales a problemas prácticos y/o a dilemas teóricos; a procesos económicos, productivos, artesanales, manufactureros, agrícolas, agroindustriales, industriales; a investigaciones históricas de usos y costumbres, a creaciones culturales, a actividades recreativas, a asuntos y problemas sociales, jurídicos y políticos de los pueblos indígenas. Los módulos, por otro lado son unidades sistematizadas de enseñanza aprendizaje que proveen de herramientas conceptuales y actividades prácticas agrupadas en unidades de contenido de las diversas áreas del conocimiento. Los alumnos y docentes trabajan de manera teórica y práctica organizados en equipos para encontrar soluciones pertinentes y relevantes a una

problemática local vigente. El sistema modular adoptado por el BICAP en sus inicios se importaría al nuevo BIC.

2.2.2.1. Fundamentos del diseño curricular del MEII

Premisas del diseño curricular del BIC:

1. Vinculación de la institución y su programa académico con la comunidad y el trabajo productivo para su desarrollo autónomo.
2. Educación intercultural que enfatice la identidad propia de las comunidades, para rescatar, conservar y recrear la lengua, la cultura y autonomía de los pueblos indígenas.
3. Educación de los alumnos en conciencia de la interacción del conocimiento con la naturaleza, para su preservación, restauración y desarrollo.
4. Educación Integral Modular por investigación de objetos de transformación y perfiles de desempeño, orientada por múltiples herramientas metodológicas de las distintas áreas del conocimiento.
5. El programa se adapta dinámica y sensiblemente al momento histórico según las necesidades y perspectivas de desarrollo integral y sostenible de los pueblos indígenas.
6. Programa académico integrado desde el concepto de complejidad transdisciplinaria, vinculando áreas de conocimiento y módulos.
7. Educación humanista, ética, integral, crítica y creativa.” (CSEHO, s/f:7)

2.2.2.2. Bases conceptuales y epistemológicas del plan de estudios

1. En general, la propuesta pedagógica que reconoce las diferencias contextuales e históricas es viable para organizar el currículo del BIC en 3 dimensiones cognitivas:
 - Teórico conceptual
 - Metodológico prescriptiva
 - Práctico instrumental
2. En particular, académicamente se reconocen 8 Áreas del Conocimiento para el abordaje de las 3 dimensiones cognitivas.
3. En específico, cada Área del Conocimiento identifica Unidades de Contenidos integradas por Objetivos Generales, Particulares y Específicos de los temas que incluyen.
4. El plan de estudios integrado por seis módulos, cubre de forma gradual la

formación del estudiante de bachillerato, mediante tres perfiles: dos de proceso y uno final o sumativo:

Formación en conocimientos básicos del nivel

Formación técnico operativa para el desarrollo comunitario

Formación propedéutica para continuar estudios superiores

5. De los módulos 1 al 5 se procura que los alumnos alcancen la:

Formación en conocimientos básicos conociendo gradual y secuencialmente los contenidos temáticos de cada Unidad de Contenidos: los de competencia o básicos, y los propios del modelo académico modular vinculados a las demandas de la comunidad.

Formación técnico operativa que responda a las necesidades inmediatas de la comunidad factibles de ser atendidas, generando proyectos productivos (culturales o materiales), y aportando posibles soluciones al resolver los objetos de transformación.

Formación propedéutica, para ingresar a estudios de nivel superior con perfil de aprendices de investigadores.

La adquisición parcial de conocimientos básicos y técnico operativos, permiten –en el caso de estudiantes que abandonen sus estudios– su incorporación al mercado de trabajo con ventaja competitiva, al dominar conocimiento y técnicas de trabajo productivo.

6. El módulo seis refleja la visión educativa del MEII, integrando cinco variables: 1) la que responde al proyecto de desarrollo de las comunidades y en el cual tendrá que participar implementando un proyecto con carácter sustentable 2) el uso de recursos materiales y productos regionales, 3) la que recupera el proceso formativo del primero al quinto módulo, 4) la que atiende el proyecto de vida personal del estudiante y, 5) la formación propedéutica.
7. En los módulos del uno al cinco, los OT's son determinados por la academia partiendo de su interacción con la comunidad. En el caso del módulo seis, el OT es seleccionado por el estudiante, de acuerdo con su vocación profesional, especialmente.
8. La propuesta académica modular, sin listar asignaturas clásicas, educa a los alumnos de acuerdo con los requisitos del nivel medio al incluir contenidos de formación básica, para el trabajo y propedéutica en las áreas químico-biológicas, físico-matemáticas, económico-administrativas, así como de humanidades y ciencias sociales; permitiendo obtener la certificación de estudios del bachillerato general.

9. Modelo Educativo Integral Indígena. De acuerdo con el desarrollo de unidades de contenido y trabajo, la visión de conjunto permite comprender mejor las partes que constituyen el todo, las conexiones entre ellas, así como sus interrelaciones dinámicas. El término expresa la complejidad de los conocimientos que se transmiten organizados, en una segunda aproximación, por áreas del conocimiento (referencia al punto 1).

9.1. Áreas del Conocimiento. Con la intención de agrupar las diferentes unidades de contenido y trabajo, se han estructurado los siguientes campos del conocimiento:

Humanidades

Lenguaje y Comunicación

Ciencias Sociales

Ciencias Naturales

Matemáticas, Metodología de la investigación

Escuela y Comunidad

Expresión, Creatividad y Desarrollo Físico

A los campos del conocimiento definidos en el documento del Bachillerato General se incorporaron cuatro áreas del conocimiento, por considerarlas clave en la formación integral de los estudiantes de este nivel. CSEIIO (s/f) Disponible en <http://www.cseiio.edu.mx/MEI12.pdf> (Consultado el día 8 de enero de 2013)

Esta estructura curricular modular, con elementos novedosos que incorporaba el programa académico de los BIC, también sugería cierto perfil profesional para los docentes (definidos en el programa como asesores investigadores y/ asesores promotores), para los directores y por supuesto también para los alumnos. Sin embargo, como más adelante veremos, los perfiles distaron mucho en la realidad. Como Pérez apunta:

“El maestro de un Bachillerato Integral Comunitario en su práctica docente, se enfrenta a una tensión permanente y confusa entre lo que es la innovación educativa y lo que es la tradición educativa. Por un lado, el modelo educativo BIC le requiere consideración de contenidos y formas locales inherentes a la cultura local y a las formas de reproducción social y económica de la microrregión, lo que le plantea retos curriculares y metodológicos, porque al final de cuentas tiene que incorporar innovaciones para tratar de cubrir las exigencias del plan de estudios; y mientras que por el otro lado, la tradición educativa le impone normas a través de los planes y programas de estudios derivadas de las políticas, acuerdos y disposiciones de la SEP, lo que representa a su vez metas y una cierta rigidez en los objetivos del bachillerato. Esto es más

Cuadro 2.3 Los perfiles requeridos de asesores investigadores, directivos y alumnos del BIC.

Directivos	Asesores Investigadores	Alumnos
<ul style="list-style-type: none"> Disposición para comprender e incorporar formas de administración, organización y trabajo correspondientes al modelo integral escolarizado. Capacidad para gestionar recursos de forma oportuna y suficiente, para facilitar la operación del modelo integral BIC, de acuerdo a sus principios pedagógicos. Disposición para el trabajo en grupo. Conocimientos amplios y suficientes acerca de las políticas educativas y sus condiciones materiales, en especial las del BIC, como subsistema escolar integral Conocimientos y capacidad para la organización eficiente de grupos de trabajo, integrados por asesores-investigadores calificados. Disposición y compromiso con el pensamiento y trabajo comunitarios. 	<ul style="list-style-type: none"> Dominio de conocimientos básicos en áreas relacionadas con educación: sociología, antropología, psicología social, filosofía, epistemología, ética, pedagogía y didáctica modular por objetos de transformación. Dominio excelente de conocimientos de su propia disciplina y apertura para mantenerse al tanto de sus avances; con inclinaciones a identificar los enlaces conceptuales, metodológicos e instrumentales con otras disciplinas, de acuerdo al concepto de complejidad creciente (transdisciplinariedad). Capacidad para la dirección y trabajo en grupos conformados bajo los principios del modelo BIC. Pensamiento reflexivo, crítico y creativo. Investigador de su práctica docente, para autoevaluar su trabajo. Interés ético por el desarrollo personal de otros y de sí mismo. Capacidad para proponer gradualmente, de forma racional y creativa nuevas formas de trabajo, de acuerdo al programa del BIC. Interés por la investigación y el servicio. Actitudes de solidaridad, colaboración y respeto a otras ideas. Mediador pedagógico y comunicacional para orientar y facilitar el aprendizaje con apoyo de las nuevas tecnologías. Disposición y compromiso con el pensamiento y trabajo comunitarios. 	<ul style="list-style-type: none"> Disposición para reconocer las expresiones culturales de su pueblo, para preservarlas y desarrollarlas creativamente en beneficio de la identidad cultural y autonomía de su pueblo. Conocimientos básicos del nivel de educación secundaria. Comprensión del lenguaje matemático y escrito. Capacidad para expresarse estructuradamente, de forma oral y escrita. Hábitos de estudio constante. Capacidad para conocer -gradualmente- nuevas formas de trabajo, de acuerdo al programa del BIC. Actitudes de responsabilidad hacia el estudio independiente. Disposición para el trabajo en grupo en tareas de investigación y experimentación. Actitudes de solidaridad y colaboración. Actitudes de respeto frente a otras opiniones divergentes a las que posea.

Fuente: CSEHO s/f. Elaboración propia

evidente en los profesores recién ingresados al sistema de los BIC y más aún cuando en el CSEIIO y en el BICAP no existen programas permanentes de formación y actualización de maestros que introduzcan al profesionista en la docencia con enfoques y prácticas innovadoras. (Pérez, op.cit: 72)

Vale la pena señalar que Fidel Pérez, autor de la cita anterior, fue el primer director general del CSEIIO. Con experiencia en el sistema modular adoptado para el BICAP, sus opiniones apuntaban a los retos que habían de enfrentar los asesores de los BIC y las necesidades de la actualización, si la pretensión era introducir un proceso educativo innovador.

Actualmente, y para adecuarse a la RIEMS el MEII está en proceso de modificación. Recientemente y a propósito de los diez años del CSEIIO se difunde un libro en línea⁵ donde se recogen diferentes opiniones respecto a cómo ha sido operado este modelo. Incluye experiencias de docentes, directivos y alumnos. De una manera general se apunta hacia una reflexión de los contenidos sobre todo y la dinámica que hasta el día de hoy se ha llevado a cabo, señalando aciertos y errores dentro de los cuales se destaca la dificultad de trabajar con módulos. Los estudiantes que comparten experiencias comentan que “les hizo falta” más contenido para continuar su formación profesional.

En este momento se desconoce el diseño de la propuesta de modificación para el MEII, sin embargo es pertinente asegurar que justamente por la RIEMS se tendrá que pensar si se mantiene el sistema modular o se modifica hacia la impartición de las unidades de contenidos desde temas y contenidos específicos y pertinentes para el nivel medio superior, dimensión aún pendiente.

2. 3.- Contexto geográfico y cultural del Bachillerato Integral Comunitario Núm. 29:

2.3.1.- Ubicación geográfica, historia e infraestructura de Teotitlán del Valle⁶

Teotitlán del Valle pertenece al Distrito de Tlacolula y se ubica a 31 km de la ciudad capital sobre las faldas de la Sierra Juárez, en una pequeña planicie. La

5. Disponible en: http://www.cseiio.edu.mx/attciudadana/librodiezanos_cseiio.pdf (consultado el día 15 de septiembre de 2013)

6. Ver Anexo 2.- Mapa de ubicación de Teotitlán del Valle.

superficie total del municipio es de 81.65 km² y se encuentra a escasos 30 minutos de la ciudad.

Colinda al norte con Santa Catarina Lachatao y Santa Catarina Ixtepeji (Distrito de Ixtlán); al sur con San Jerónimo Tlacoahuaya y San Francisco Lachigoló (mismo distrito); al oeste con Santa María el Tule, Tlalixtac de Cabrera y Santo Domingo Tomaltepec (Distrito del Centro); y al este con Villa Díaz Ordaz (mismo distrito).

El clima es templado y según el último censo de población y vivienda cuenta con 5,638 habitantes, de los cuales 3,690 son hablantes de alguna lengua indígena (INEGI, 2010); aunque en este municipio se habla preferentemente el zapoteco.

Para llegar a esta localidad procedentes de la ciudad de Oaxaca debe tomarse la carretera federal No.190 que comunica también con el Istmo de Tehuantepec. En el kilómetro 24 entronca un camino de cuatro kilómetros que conduce al centro de Teotitlán. Hay diferentes líneas de autobuses los cuales tienen salidas cada hora desde la central de autobuses de segunda “Antequera”, su costo es de \$18.00; también hay servicio de taxis colectivos con un costo de \$25.00. Ya en la comunidad hay servicios de mototaxis para transporte interno.

La avenida principal, Benito Juárez, parte está pavimentada y parte empedrada. Esta calle es muy importante ya que es la vía para llegar a la Sierra Norte. Llamen la atención las casas que se ubican a los costados del camino, ya que en su mayoría son de ladrillo y adobe, con enormes arcos en las fachadas y recibidores al aire libre donde se encuentran los grandes telares de pedal, los cuales forman parte del paisaje del lugar. En estas casas se anuncia la venta de tapetes de lana 100%, teñidos con colores vegetales y con variedad de diseños. Los anuncios están en español y/o inglés. Las casas que se encuentran en la entrada se conocen como casa-taller y en ellas se producen y venden tapetes de lana.

El Mercado de Artesanías y el Museo Comunitario Balaa Xtee Guech Gulal “Casa del pueblo antiguo” son dos puntos de referencia importantes, ya que en la calle principal no se encuentra ningún señalamiento excepto direccionales hacia uno u otro de esos puntos.

La avenida Juárez tiene un pequeño entronque, en ese punto se localiza la única escuela secundaria del lugar llamada “Agustín Melgar”. También hay tres escuelas primarias, “Margarita Maza”, ubicada en la esquina de la calle principal con Constitución, “Benito Juárez” y “Vicente Guerrero”. Además hay dos planteles de educación preescolar “Josefa Ortiz de Domínguez” y “Miguel Méndez” y el Bachillerato Integral Comunitario 29. Existe una Clínica de la S.S.A. y una

casa de salud, las instalaciones originales de la primera se localizan a un costado del Museo Comunitario y del mercado de artesanías; sin embargo se construyó otro centro de salud en la entrada de la comunidad de mayores dimensiones y equipo para cubrir las necesidades de la comunidad. Es por eso que el BIC 29 cuando inició actividades, de manera provisional fue establecido en lo que fuera la Clínica S.S.A.

Al fondo se observa el palacio municipal, una construcción con arcos de un solo piso. A un costado hay unas las escaleras que comunican con la Iglesia de la Preciosa Sangre de Cristo, es una Iglesia colonial en donde se veneran diversas imágenes religiosas: Virgen de la Natividad y Preciosa Sangre de Cristo, entre otras. En la parte de atrás se localizan algunas construcciones prehispánicas, son restos de piedra pertenecientes a la cultura zapoteca. Como el templo católico fue construido sobre aquellas, no se han excavado.

Breve historia

Teotitlán del Valle pertenece a la región de los Valles Centrales, cuya característica principal es la presencia del grupo étnico zapoteca, en su mayoría. De hecho fue el primer pueblo fundado por los zapotecas en el año de 1465; se cree que de ahí partieron los movimientos de expansión por el valle en centros urbanos que todavía existen: Macuilxochitl, Tlacoahuaya, Tlacolula, Zaachila, Lachixolana y Guelache.

Los primeros habitantes son considerados hombres enviados por Quetzalcóatl. Su ubicación es ciertamente estratégica, pues se encuentra en las faldas de la montaña que divide el valle zapoteco de la llamada Villa Alta y los mixes. Debido a que se encuentra en los Valles Centrales, está rodeado de montañas, una de ellas es la Picacho, en zapoteco *guie bets*, la historia cuenta que fue un lugar de culto al dios principal de los zapotecos (Gay, 2000) quienes al suponerse herederos de los toltecas construyeron edificios como los de Mitla, considerados monumentos que muestran una civilización avanzada. Los antiguos zapotecas se creían los primeros pobladores de la tierra y por tal motivo tenían primacía sobre otros pueblos. Para José Antonio Gay (2000) la época en que se dio el viaje de Quetzalcóatl y la colonización de los zapotecas en el Valle de Oaxaca corresponde al siglo VIII.

Teotitlán del Valle era el sitio donde se rendía culto al dios principal de los zapotecas, sin embargo, en Mitla se levantaron otras edificaciones en su honor. El palacio que construyeron se llamó en lengua zapoteca *Yohopechelichi*

Pezelao “Fortaleza de Pezelao”; piezi : oráculo, lao: de lo alto. El nombre completo es: “Palacio del que pronuncia oráculos del cielo”. Pezelao era un dios incorpóreo, “increado”, según refiere Gay, infinito e inmortal y por él se sostenían las criaturas del universo.

Durante la conquista y colonia, los dominicos llegaron a realizar su tarea evangelizadora a esas tierras y alrededor de 1535 Juan Zárate de López, primer obispo de la región introdujo los ovinos y el telar de pedal y las técnicas para el uso de hilo de lana. Ya desde 1530 se había enseñado a los naturales a tejer la lana, arte que hasta hoy día es utilizado para elaborar artesanías. Se piensa que en Teotitlán del Valle se realizaban productos en telares de cintura pero con la introducción del telar de pedal y las técnicas para el uso de hilo de lana, la historia del lugar cambió de manera particular.

Durante la época colonial entonces, la vida de los zapotecos de los Valles Centrales cambiaría de manera sustancial, ya que fueron introducidas dinámicas sociales, económicas y políticas nuevas y “comenzaron a especializarse en la elaboración y comercialización de artesanías, por lo que el sistema de mercados pre- hispánicos siguió vigente en el transcurso de esta época” (Coronel, 2006: 12). Sin embargo la actividad económica más importante fue la agricultura de maíz, frijol y trigo. Por otro lado “...Los productos de exportación eran los resultantes de la explotación minera de los fundos respectivos ubicados en el distrito de Tlacolula [donde pertenece Teotitlán del Valle], Ocotlán y Ejutla. Los recursos maderables estaban sujetos a cotidiana explotación pues eran la materia prima en la confección de alimentos y con frecuencia, sobre todo durante el estiaje, ocurrían incendios forestales.”(Ruiz, 2011:10).

2.3.2.- Condiciones económicas y sociales

Las actividades económicas son la agricultura para autoconsumo y el comercio de artesanías como sarapes tejidos de lana, vinculándose al mercado internacional. El desarrollo de la actividad artesanal del municipio es destacada, ya que concentran entre 54.5 y 71.1% de su población en la producción de tejidos. Como localidad textilera, se distingue de otras regiones por la dinámica interacción que existe entre la ciudad capital y las comunidades campesinas, gracias a la cercanía geográfica y a la actividad comercial.

Se puede asegurar que es una población de artesanos ya que es la principal actividad económica, tanto de la producción de tapetes de lana u otras artesanías

como máscaras de madera, teponaztles con bambú que traen de Pochutla, prendas de manta como blusas, vestidos, faldas; manteles, bolsas de lana o de seda, entre otras.

La agricultura ocupa al 4.9% de la población, los que también se ocupan de vender los productos que no reservan para el autoconsumo en el tianguis de Tlacolula. Lo que más siembran es: maíz, frijol, calabaza. La época de siembra es en mayo y junio, ya que son las épocas de lluvia y eso facilita la cosecha. El principal comercio que se da es el de artesanías. Puesto que no es necesario ser artesano para comerciar, hay familias llamadas de intermediarios, quienes compran tapetes a otras familias y las venden dentro o fuera del pueblo. Los empleados representan el 2% de la población y laboran en los comercios de Teotitlán del Valle: farmacias, papelerías, tiendas de abarrotes, etc. O en la ciudad de Oaxaca, ya que debido a su cercanía facilita a la población el ir y venir a trabajar a otros sitios.

Gobierno

En Teotitlán del Valle la organización social cuenta con la aplicación del sistema de usos y costumbres, éste se refiere a que la propia comunidad realiza sus reglas de elección de miembros que se encargaran a su vez de organizar y de representación legal fuera de la comunidad.

2.3.3.- Surgimiento del BIC 29

En 2009 el Bachillerato Integral Comunitario 29 inicia sus funciones en Teotitlán del Valle. Representa el primero en su tipo en abrirse en una comunidad tan cercana a la ciudad capital. Cuando se inició la presente investigación, era el último; actualmente existen 39 cuya distribución se detalló antes, además de una licenciatura en educación media superior comunitaria.

De acuerdo al relato del primer director de este plantel, se abrió cuando ya se había dado inicio a las clases de acuerdo al calendario escolar; por lo tanto la primera generación del BIC 29 se compuso de aquellos jóvenes egresados de secundaria que por algún motivo no habían podido incorporarse a una institución de educación media superior en tiempo y forma.

Entre los docentes de los diferentes planteles BIC que ya existían en el Estado, se tenía información sobre la apertura de un nuevo plantel; sin embargo llegado el mes de septiembre no había noticias concretas, se pensó entonces que quizá se abriría al siguiente año. Los docentes que hoy integran la planta del BIC 29



Imagen 2.4. Fachada de las instalaciones provisionales del BIC 29

iniciaron actividades normales en agosto en los planteles a los que pertenecían en ese momento. El director comenta:

“...yo estaba de director en el BIC 09 de Santiago Xochiltepec, ya había iniciado mis clases pues, mi curso propedéutico y todo, a sabiendas que se iba a abrir este plantel, pero no sabíamos cuándo. Pensamos: ya no se abrió, se va a abrir hasta el otro ciclo. Cuando de repente la Dirección General me habla y me dice ¿sabes qué? Usted se va a ir de director a, a Teotitlán del Valle. Híjole ¿y los alumnos? Porque ya estamos en septiembre pues ¿no? Pues a reclutarlos... pero ¿a quienes?...” (DFC)

Fue entonces que el nuevo director se trasladó a la comunidad y se dio a la tarea de vocear y pedir referencias entre las familias, para ubicar a aquellos jóvenes que no estaban estudiando y que habían concluido su educación básica. Entonces iba a las casas de esos jóvenes para hablarles del nuevo plantel. Así, la primera generación se conforma con 22 alumnos que fueron reclutados por el director del plantel, de distintos modos.

Los profesores se fueron incorporando paulatinamente, ya que de la misma forma se desconocía quiénes iban a formar parte de la planta. La decisión estuvo a cargo del sindicato. Éste decidió que por la cercanía a la ciudad, los lugares del plantel se asignaran a quienes tuvieran mayor antigüedad en el sistema BIC; esos

profesores habían pasado ocho años laborando en planteles ubicados en comunidades alejadas y por lo tanto se consideró pertinente que se incorporaran al plantel nuevo de Teotitlán del Valle.

La escuela se ubicó en instalaciones prestadas, las antiguas de la Secretaría de Salud. Una construcción de dos plantas que se habilitó como escuela. Al frente de la misma se observaba una impresión en lona que incluía información del plantel como el nombre, datos del modelo educativo, fechas de inscripciones, curso propedéutico e inicio de clases para el ciclo escolar 2011. (Imagen 2.4)

En la reja de entrada todavía se observaba el logo distintivo de la Secretaría de Salud. El acceso a las aulas se hace a través de un pasillo estrecho, frente a éste se encuentran unas escaleras metálicas que nos llevan al espacio que sirve como dirección del lado izquierdo y a la derecha hay un aula. En el piso de abajo se encuentran otras dos aulas, un espacio asignado a los profesores, un cuarto-bodega, los sanitarios y un pequeño pasillo.

Una de las características importantes del modelo BIC es que todos cuenten con una sala de cómputo. En el caso de este plantel, ésta se ubica a dos cuadras ya que el espacio dentro del que se manejan, es muy reducido. De esta forma los alumnos se trasladan cada vez que se requiere.

Durante el primer año de funcionamiento de esta institución, no fue tan complicado porque las instalaciones aunque pequeñas, bastaban para el número de alumnos. El trabajo de campo realizado en esta localidad se hizo en el verano de 2011 y de acuerdo a la información proporcionada por el director, se reclutaron 80 jóvenes para ese ciclo escolar. Los espacios entonces comenzaron a representar un problema y había una necesidad enorme de apresurar la construcción de las instalaciones que ya se habían iniciado entonces.

Los jóvenes de la generación 2010-2011 que fueron reclutados, son 40 de la comunidad y 40 de comunidades aledañas como Cuajimoloyas de Benito Juárez, de la ciudad de Oaxaca, de Santa Lucía del Camino, de Xoxocotlán, de Quialana, y de Tlacolula, entre otros. Todos municipios cercanos a la ciudad.

Con ese grupo heterogéneo de alumnos, las instalaciones formales del BIC 29 tenían que apresurarse. En 2011 había un avance sustancial, las aulas ya casi estaban concluidas; sin embargo se detenían por cuestiones económicas. El municipio fue el que hizo la aportación casi en 100%

“...aquí quien dio dinero fue el comisariado, bienes comunales dio un millón, de una venta de, madera que se plagó y por lo tanto tuvieron que quitar los árboles entonces

se rescató alguna madera, se vendió y ese dinero vino a dar a la construcción del bachillerato. Entonces... y otra, 250 cooperó cada familia también para completar, del pueblo.”(DFC)

La gestión de los recursos corresponde al director del plantel. Para ello fue necesario ganar la confianza de la comunidad. La institución se enfrentó a la credibilidad de la gente de Teotitlán del Valle puesto que un año antes de que se estableciera ahí el plantel, hubo una preparatoria de la Antorcha Campesina que solamente funcionó durante un año dejando a la deriva a los jóvenes inscritos. Esta situación ocasionó cierta presión entre el personal del BIC 29, ya que sentían tener la responsabilidad, como institución, de dar confianza a la comunidad. Los estudiantes del BIC usan uniforme y el horario de los profesores se extiende por lo regular hasta las 16.30 hrs.; es decir, tanto el uniforme como el trabajo prolongado de los profesores forman parte del esfuerzo institucional que se está realizando para ganar esa confianza y credibilidad.

Dentro del paisaje de Teotitlán del Valle ya se integran los jóvenes del BIC 29, quienes se identifican precisamente por el uniforme que portan y en cuanto a los profesores, la gente ya se empieza a acostumbrar a verlos en un horario más amplio que al que estaban acostumbrados, por ejemplo los maestros de primarias, preescolares y secundaria se van a las 14.00 hrs. o antes.

Otra situación que tuvieron que enfrentar en Teotitlán, es que el modelo era un modelo desconocido, nadie sabía de qué se trataba “... Porque los BIC, desgraciadamente no son conocidos a nivel Valles Centrales. ¿Por qué? Porque nuestro trabajo durante los nueve años que llevamos, bueno ya diez vamos a cumplir; es en las comunidades alejadas. Ahí sí nos conocen (...) ya conocen los BIC. Pero aquí en Valles no había; entonces están acostumbrados el COBAO⁷...” (DFC).

El desconocimiento del modelo educativo por parte de la gente de Teotitlán del Valle también fue una presión para el trabajo del director y los docentes de la nueva institución. Se enfrentaron así al desconocimiento y desconfianza; sin embargo, al siguiente año de funciones del BIC 29 el director se dio a la tarea de hacer un balance del impacto e importancia que estaba teniendo el plantel

“...y nos dimos cuenta y evaluamos un año antes de la llegada del BIC, el año que llegó el BIC y este año que acaba de pasar que fue (el) último (...). De la secundaria egresan 65 en promedio. Antes de la llegada del BIC seguían estudiando 30 y 35 no antes de que llegara

7. Colegio de Bachilleres del estado de Oaxaca (COBAO)

el BIC; cuando llegó el BIC, pues siguieron estudiando esos 30 en otros planteles, más los 22 que logramos volver a rescatar...ya está. Ahora de los 65 que salen pues no, no hemos influido en los, en los chavos que se van afuera ¿eh? Siguen yéndose esos 30, pero ahora los otros 35 ya está acá automáticamente. ¿Qué quiere decir? Ya esto ya se lo planteamos al municipio, le digo: eso es muy importante para llevar los dos años está muy bien ¿por qué? Porque está haciendo que casi el 100% de su población de secundaria ahora siga estudiando, y antes era el cincuenta. O sea, ustedes como autoridad al llegar este bachillerato, preocupados por el área de educación, lo están cumpliendo ¿no?...” (DFC).

Es decir, al compartir la información con la autoridad municipal, representó una prueba fehaciente de que la institución estaba funcionando y dando un beneficio a la comunidad. Para el director y el personal fue importante el resultado y los motivó a seguir trabajando. El reto presente es motivar a esos 30 jóvenes que se van de Teotitlán a estudiar a otros planteles a que se queden en el BIC 29 y así, no tengan que salir a buscar opciones de bachillerato.

En julio de 2012 egresó la primera generación del BIC 29 y en noviembre del mismo año se inauguraron las instalaciones nuevas, las que brindan espacios suficientes y adecuados a los jóvenes. Para entonces el primer director había sido cambiado a otro plantel. De los profesores entrevistados para la construcción de esta investigación, la mayoría sigue laborando en la institución; sin embargo dos profesores han sido removidos también, a diferentes planteles.

2.4.- Del Bachillerato Integral Comunitario Ayuüjk Polivalente (BICAP) al Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario Núm. 192 (CBTA 192)

2.4.1.- Ubicación geográfica, historia e infraestructura de Tlahuitoltepec Mixe⁸

La región Mixe es considerada como territorio donde habita el pueblo Ayuüjk. Se divide en tres zonas: Alta, Media y Baja. Cuenta con una extensión aproximada es de 6000 km². La región se integra con alrededor de 100 comunidades, agrupadas en diecinueve Municipios: diecisiete pertenecen al distrito Ayuüjk (Mixe), uno

8. Ver Anexo 3.- Mapa de ubicación de Tlahuitoltepec, mixe.

al distrito de San Carlos Yautepec (San Juan Juquila, Mixe) y otro, al distrito de Juchitán (San Juan Güichicovi).

La configuración orográfica de la región, determina las características climatológicas y meteorológicas; de esta forma la zona alta es montañosa y fría, la media cuenta con lomeríos y su clima es subcálido húmedo; mientras que la zona baja se caracteriza por sus alturas que van desde 27 a 2600 metros sobre el nivel del mar, además de sus llanuras con climas cálidos húmedos, en donde se alcanzan temperaturas de hasta 42 grados centígrados.

El Bachillerato Integral Comunitario Ayuüjk Polivalente (BICAP- CBTA 192), se ubica en el municipio de Tlahuitoltepec en la zona Alta, considerada como la más tradicionalista de las tres que abarca esa zona.

Se localiza al noreste de la ciudad capital, a 123 km de distancia. Cuenta con una población aproximada de 9,643 habitantes, de los cuales, 8,473 son hablantes de lengua indígena (INEGI, 2010), es decir el 87.86% del total. La vitalidad lingüística de las múltiples variantes del idioma mixe y la alta concentración territorial del pueblo Ayuüjk, son rasgos singulares de este grupo étnico.

Los habitantes de Tlahuitoltepec se distribuyen en 12 rancherías, una agencia municipal y la cabecera. La agencia municipal está ubicada en la comunidad de Santa María Yacochi, las rancherías son: Las Flores, Nejapa, Santa Cruz Tejas, El Frijol, Santa Ana, Guadalupe Victoria, Magueyal, Juquila, Mosca, Metate y Red.

Tlahuitoltepec tiene una altura de 2250 sobre el nivel del mar y una extensión territorial de 75.27 kilómetros cuadrados. El acceso a la región se puede hacer en taxis o en camionetas particulares que funcionan desde las 6 am a las 17 hrs. El trayecto promedio es de 2.5 a 3.5 hrs. De la cabecera municipal a las rancherías, hay camionetas que prestan ese servicio. La carretera es pavimentada hasta cinco kilómetros antes de llegar. El municipio colinda al norte con Mixistlán de la Reforma y Santiago Zacatepec, al Sur con Tamazulapam del Espíritu Santo, al Oeste con Mixistlán de la Reforma y San Pedro y San Pablo Ayutla y al Este con Santiago Atitlán. (Enciclopedia de los municipios de México. Santa María Tlahuitoltepec. Disponible en: <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/oaxaca/> Consultado el día 5 de enero de 2013)

El lugar es templado y frío, durante los meses de diciembre, enero y febrero se presentan heladas y la temperatura ambiente desciende. La temporada de lluvias es de junio a octubre, siendo julio el mes más lluvioso. La precipitación anual es de alrededor mil cuatrocientos milímetros. El periodo más o menos cálido y seco del año son los meses de marzo, abril y mayo.

El acceso a Tlahuitoltepec es por un camino de terracería, desde ahí, a escasos cinco minutos de entrar en la localidad se observa a lo alto un conglomerado de casas de adobe y cemento, al acercarse destacan las instalaciones del BICAP-CBTA 192 como recibiendo a los visitantes. Al llegar al palacio municipal se aprecian las instalaciones del CECAM al poniente y al centro, una secundaria federal. Las escuelas en Tlahuitoltepec son parte de su paisaje. Y es muy común ver niños cargando algún instrumento de viento o de cuerdas. En el centro de la localidad hay una pequeña construcción en forma cilíndrica donde se venden rebosos, blusas, faldas bordadas y jorongos de lana en colores marrón, vestimenta tradicional de Tlahuitoltepec. En los alrededores, independientemente de que no sea día de mercado, se pueden observar vendedoras de peras y duraznos.

2.4.2- Condiciones económicas y sociales

Las actividades económicas principales de Tlahuitoltepec son la agricultura de maíz y frijol en su mayor parte de subsistencia y autoconsumo, sin embargo el frío y la lluvia que se presentan durante la mayor parte del año, provocan que la fertilidad del suelo sea escasa y que la mayoría de las tierras de cultivo sean laderas montañosas, donde se dificulta el uso de tecnología de siembra. También se cultiva calabaza, chícharo, papa y haba así como frutales de clima frío aunque en menor escala, como la pera, manzana, ciruela, durazno y aguacate. Sin embargo los campesinos durante más o menos la mitad de su tiempo trabajan dentro y fuera de la comunidad en la industria de la construcción y en trabajos de artes y oficios.

La ganadería es una actividad que se lleva a cabo en el municipio a muy baja escala. Las gallinas, conejos, chivos, borregos y patos para autoconsumo son los animales que se crían en la comunidad. La mayoría de las familias crían animales de trabajo y de tracción como los bueyes para la yunta y ganado equino para la carga y traslado a los lugares de difícil acceso.

En el centro de la cabecera municipal, los días sábados acuden los comerciantes de las localidades, rancherías y parajes circunvecinos porque es el día de plaza. Se lleva a vender o intercambiar sus productos, esto es muy común, sobre todo el trueque de un producto de clima cálido por otro de clima frío y es una tradición que ha sobrevivido pese a la globalización y consumismo característicos de nuestros días.

El número de estanquillos, comedores y negocios de diversos tipos en el centro de la comunidad ha crecido con la llegada de visitantes, maestros foráneos, trabajadores carreteros y, más recientemente, académicos e investigadores diversos.

Otro sector económico importante en la comunidad son los maestros asalariados de instituciones educativas estatales y federales, muchos originarios de Tlahuitoltepec. Alejados de las labores agrícolas, varios de ellos son figuras económicamente pudientes en el municipio, empleadores de jornaleros o peones y a menudo propietarios de comercios diversos. (González, 2002: 47)

La migración por otro lado, en Tlahui no es un fenómeno definitivo; aunque creciente hacia los destinos de las ciudades de México, Puebla, Oaxaca y Nuevo León se mantienen contactos esporádicos con la localidad. Sobre todo son los jóvenes quienes por trabajo o escolarización se van, aunque mantienen una vinculación estrecha y regresan a las festividades cívico-religiosas y a prestar servicio en el escalafón de los cargos comunitarios.

En cuanto a servicios de comunicación, existen cinco establecimientos de telecomunicaciones nacionales e internacionales; en la mayoría de las casas se cuenta con el servicio de telefonía residencial. Los servicios de cómputo en la comunidad con acceso a internet se han incrementado y después del derrumbamiento ocurrido en la comunidad en 2010 también se cuenta ya con cobertura de telefonía celular. Se cuenta con una clínica (IMSS), seis casas de salud y dos farmacias.

En el aspecto educativo, el caso de Tlahuitoltepec es singular, comparado con el resto de la zona Alta y Media; ya que desde hace años es escenario de una proliferación y desarrollo de centros educativos en todos los niveles. En la zona centro funcionan tres albergues, dos escuelas primarias, una federal y otra privada dirigida y fundada por religiosas salesianas. Centro de castellanización Tlahuitolle y Escuela Primaria Pablo L. Sidar.

Se cuenta también con una Escuela Secundaria Federal “Guadalupe Hinojosa Cuellar” que es atendida por profesores foráneos. Esta institución es la excepción, ya que en el resto, los profesores son originarios de Tlahuitoltepec.

El Bachillerato Integral Comunitario Ayuüjk Polivalente (BICAP) CBTA 192 ofrece el nivel medio superior y desde el año 2000 el Instituto Tecnológico de la Región Mixe dependiente de la Dirección General de Educación Tecnológica (DGETA) de la SEP; se estableció como un modelo de educación a distancia y trabajo vía medios con avanzada infraestructura en equipo de cómputo y telecomunicaciones.

Por otro lado, el Centro de Capacitación y Desarrollo de la Cultura Mixe (CECAM) le otorga cierto prestigio y distinción a Tlahuitoltepec, como centro cultural de la región mixe debido a la difusión de su tradición artística local. Esta institución es frecuentada por profesionales del arte y la música; las bandas de viento del CECAM han grabado su producción municipal, se presentan ocasionalmente en el canal de televisión del Estado y hacen giras a nivel internacional.

Religión y espiritualidad

La espiritualidad en la comunidad conserva un fuerte arraigo con la cosmovisión indígena local. Los fenómenos naturales y algunos sucesos sociales se explican a partir de sucesos sobrenaturales y espirituales.

La religiosidad y espiritualidad ayuüjk, en realidad es una mezcla entre lo que se cree y se sabe localmente, lo que histórica y culturalmente se ha transmitido de generación en generación a través de la oralidad, la vivencia y convivencia colectiva dentro de la comunidad; todo esto mezclado con todo lo que trajeron consigo los misioneros dominicos y posteriormente los salesianos (Pérez, 2008:77).

Los mixes se autodefinen como los kamaapyë “los jamás vencidos” por la fallida ocupación militar por los conquistadores; pese a ello la conquista espiritual fue exitosa. Se puede asegurar que debido a esa resistencia milenaria, ésta se ha convertido en un rasgo emblemático. La tarea de los dominicos se enfrentó a estrategias veladas de resistencia por parte de los pobladores, que incorporaron ciertos aspectos de la religión católica a sus prácticas religiosas tradicionales (González, 2002: 46); por ello en la actualidad, una buena parte de la población mantiene su religiosidad y espiritualidad en total sincretismo, mientras que otros más han optado por un paralelismo.

Organización política

Ésta se sustenta en el régimen de usos y costumbres, como en muchas comunidades del Estado. Las formas tradicionales de elección de autoridades y el sistema de cargos son características de este régimen.

En el escalafón de cargos comunitarios deben participar todas aquellas personas que han alcanzado la mayoría de edad incluyendo a varones, mujeres solas (viudas, abandonadas o mujeres solteras que ya no estudien) y en determinados cargos; también a mujeres casadas. Los cargos se cubren durante dos años, lo que representa cierta presión para muchos de los pobladores. Los cargos comunitarios componen una estructura amplia y jerarquizada fungiendo

como sistema de control social (González, 2002:48). Los más jóvenes ocupan los cargos más bajos y conforme se van cumpliendo, la asamblea los elige para los de mayor responsabilidad.

La asamblea comunal es una reunión donde participan todos los ciudadanos del municipio y en ella se toman las principales decisiones de la vida política, social y cultural del pueblo. En la Asamblea se tratan asuntos graves, se eligen a las autoridades y se discuten los cambios que requieren las instituciones y normas internas.

Dentro de la organización política de la comunidad existen dos tipos de autoridades, las municipales y las agrarias, éstas son responsables de los asuntos internos relacionados con la posesión de la tierra de la comunidad. Santa María Tlahuitoltepec forma parte de la comunidad agraria mancomunada por los pueblos mixes de Ayutla, Tamazulapam, Tepantlali, Tepuxtepec y Tlahuitoltepec. Sin embargo todo lo que tiene que ver con el régimen interno es tratado por sus propias autoridades. Por su parte las autoridades municipales son encabezadas por el Presidente Municipal y sus regidores. El síndico municipal se encarga de procurar y administrar justicia interna. Dentro de la comunidad el alcalde único constitucional (mēj tāj) propietario y suplente, cumplen el último cargo del sistema antes de llegar al Consejo de principales y cumplen también, funciones culturales y religiosas.

Breve historia

El territorio habitado por los mixes tiene un carácter sagrado debido a las hipótesis migratorias relacionadas con su origen. Existen múltiples versiones y mitos que cuentan los orígenes de los ayuüjk; hay quienes afirman que son descendientes de poblaciones europeas y otros sugieren una migración del Perú en busca del monte Zempoaltépetl. Ésta última es la más aceptada y difundida. El territorio guarda un carácter sagrado, el Zempoaltépetl representa la parte central. El significado que encierra para cada uno de los habitantes convierte al cerro en el centro de la tierra, como ombligo del mundo en su visión del espacio cósmico. Allí se entrecruzan las tres zonas cósmicas: cielo, tierra e infierno (Comboni y Juárez, 2005:186). El mito cuenta que guiados por sabios y principales, los ayuüjk buscaban entre veinte elevaciones la que habitaba el dios de los reyes. Desde el Zempoaltépetl bajó un pavo real volando y detuvo su vuelo en el bosque. Siguiendo el vuelo del ave fundaron su comunidad en el lugar en donde ésta se paró (Sánchez, 1952: 25-27 citado en Comboni y Juárez, 2005).

Su afamada resistencia se debe a su historia de lucha constante para defender su territorio, ya fuera de los zapotecos vecinos, aliados históricos de los mixtecos para expandirse territorialmente en poblados del alto mixe o de las armas de los españoles conquistadores. En la historia étnica ocupa un lugar importante la figura mítico-religiosa del rey Cong Hoy, dirigente de la lucha contra los invasores (González, 2002: 45). Esta figura representa una fuerza cultural e identitaria y su poder moral; se dice que se retiró cansado de luchar y, que según la leyenda, regresará pronto al terminar el mundo (Comboni y Juárez, 2005: 188). El rey Condoy es usado como símbolo histórico y referente de una identidad emblemática. Existe un himno mixe que lleva su nombre, así como, en Tlahuitoltepec, una bandera con su imagen en el escudo al centro.

Según la leyenda “en un día del pasado, un matrimonio buscaba leña en el campo, cuando encontraron una cueva. Al entrar en la cueva se dieron cuenta de que había dos huevos enormes, eran tan grandes que tuvieron que ayudarse de palos para poder llevarlos hasta su casa.

Los huevos reventaron luego de unos días, de uno salió un niño, Condoy; y del otro huevo salió una serpiente que era la hermana del niño. Condoy creció tan rápido, que a los tres días ya era un hombre, y comía tanto que su madre le daba de comer en unas canastas muy grandes.

Condoy creció con cualidades diferentes, tanto que decía a su madre que tenía ganas de conocer todos los lugares que había, hasta que empezó a viajar. Los viajes que hacía eran casi siempre de un día, y cuando regresaba traía con él bultos de cosas y de dinero. Un día al regresar de un viaje a Oaxaca trajo una olla de dinero para su madre, la que le entregó agradeciéndole por sus cuidados y atenciones, con este dinero, le dijo, nunca le faltaría nada.

Condoy siguió viajando, siempre en busca de nuevos conocimientos que le ayudaran a mejorar su región mixe, se dice que en Oaxaca le robaba a los ricos y repartía el motín en su pueblo.

Como esos tiempos eran de guerra, y Condoy siempre estaba preocupado por tu región, peleaba para defenderla contra ejércitos de otras regiones; y aunque era muy fuerte, tanto que las flechas que le lanzaban rebotaban sobre su cuerpo, durante estas guerras su escondite favorito era en lo más alto del cerro Zempoaltepetl. Tan fuerte era que tomaba las más grandes piedras y las aventaba hacia los enemigos, que terminaban seriamente dañados.

Además de ser un guerrero, enseñaba a la gente de su pueblo a sembrar y trabajar, aunque dicen que él arregló la región a su gusto.

Condoy caminó a Mitla. Ahí decidió construir su palacio, pero tuvo que abandonar el lugar aun sin haberlo terminado, porque una noche, mientras trabajaba el canto de un gallo lo asustó. En estos tiempos, se cree que ese palacio son las ruinas de Mitla.

Al salir de Mitla caminó hasta Oaxaca, pero estaba tan cansado que se sentó a reposar y clavó su bastón en el piso. Ese pequeño bastón comenzó a retoñar. Así es como Condoy sembró el árbol del Tule, el más grande del mundo y cuando este árbol se seque es porque Condoy habrá muerto.

En Oaxaca Condoy notó que la tierra era fuerte y dura, pero en otras partes no, y cuando su hermana serpiente salió a buscarlo para ver lo que hacía y se metió bajo la tierra con truenos y lluvias, el piso temblaba y había derrumbes en las montañas. Así que a su paso iba dejando marcas, como en Coatlán donde dejó huellas muy profundas, pero llegando a Nejapa, un cura la maldijo y la convirtió en piedra.

Se dice que el Rey Condoy dejó su anillo en Oaxaca, pero nadie sabe en dónde. Y después se regresó con su ejército al cerro de Zempoaltepetl, que siempre ha sido su lugar favorito para esconderse, y ahí mora hasta nuestros días; sin embargo prometió regresar algún día, para salvar a su pueblo”. (Leyenda popular mixe)

2.4.3.- La institución

Los profesionistas y maestros locales han promovido la escolarización en Tlahuitoltepec, haciendo que sea ésta una de sus más importantes características en comparación a las otras zonas de la región Mixe, como se ha mencionada anteriormente.

El amplio impulso a la escolarización que se ha venido dando ya desde los años cincuenta abarca un proyecto de educación contextualizada para todos los niveles educativos. Esta investigación se concreta al BICAP y en ese sentido se puede asegurar que éste ha sido el proyecto de mayor envergadura precisamente por los resultados que a nivel estatal se dieron; me refiero a la creación del sistema BIC. El BICAP desde que inició sus actividades y hasta la fecha, se ha enfrentado a un cambio de subsistemas muy complejo.

En 1986 el CBTA Mixe 192 fue la primera institución de nivel medio superior ofrecida por el Estado, que brindó el nivel en Tlahuitoltepec. Sin embargo un proyecto encabezado por Floriberto Díaz Gómez, antropólogo mixe, titulado

“Educación Integral Comunitaria Ayuüjk” (EDICOM) es presentado (en marzo de 1995 en el contexto del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANME) ante instancias educativas a nivel federal, y como resultado se obtiene una reforma curricular del CBTA, que incorporaba materias de contenido étnico como lengua y cultura mixe.

Posterior y paulatinamente, el control de la escuela pasó a manos de los profesionales mixes representantes de EDICOM. La razón de ello fue que hubo intereses contrapuestos entre los entonces docentes del CBTA y los profesionistas mixes; los primeros defendían una jornada laboral de ocho horas y espacios de participación sindical; esta situación se alejaba de la propuesta educativa comunitaria que se sugería desde el proyecto EDICOM. Es por este motivo principalmente que los profesionistas mixes impulsarían un proyecto propio, el BICAP.

Confrontados los entonces profesores del CBTA con los profesionistas étnico-comunitarios, el control del proyecto educativo está en pugna⁹. Se replanteó el currículo y la operatividad de éste y se inició una fuerte lucha entre los profesores del CBTA y los líderes étnicos; inclusive, durante el ciclo escolar 1996-1997 tanto el BICAP como el CBTA funcionaron de manera alternativa. Las oficinas centrales de la DGETA anunciaron entonces el cierre del CBTA. El BICAP se benefició de las instalaciones y la nueva institución contó con el respaldo institucional y apoyo del Ingeniero Miguel Limón, en aquel entonces Secretario de Educación (1995-2000)¹⁰.

Una vez instalados en las instalaciones del anterior CBTA, el grupo de profesionistas buscaron asesoría académica para elaborar una propuesta curricular y pedagógica que fuera acorde con su proyecto cultural, y que al mismo tiempo cumpliera con los requisitos establecidos por las autoridades educativas oficiales (González, 2001: 63); el primer aspecto, considerando la base del proyecto EDICOM. En este sentido la autogestión de la comunidad de Tlahui comenzó a obtener resultados objetivados en acciones concretas, ya que este hecho marca el inicio del diseño, operación y ejecución del Proyecto de Educación Integral Comunitaria Mixe (Pérez, 2008:37).

9. Este proceso es ampliamente abordado y analizado en González A. E. (2004)

10. Esta figura está representada por el entonces Secretario de Educación Miguel Limón. Es un aval institucional del Estado y respalda a los líderes étnicos de EDICOM. Su participación fue medular en el impulso del BICAP en una figura central también como gestor de recursos e infraestructura (González, 2004)

El BICAP comienza sus funciones sin contar con un reconocimiento oficial; era incierto el subsistema al que se articularía. Más adelante, en 1999 es la Dirección General de Bachillerato (DGB) la que otorga ese reconocimiento; antes fungió sólo como un proyecto piloto. Durante los primeros cinco años de existencia, el BICAP fue reformulando sus características pedagógicas, curriculares y metodológicas. En ese tiempo, en palabras de uno de sus iniciadores:” el BICAP florece por su innovación y alteridad, sobre todo por su propuesta crítica y propositiva ante los modelos educativos impuestos a las regiones indígenas y multiculturales del país, por parte del sistema educativo nacional” (Pérez, 2008:38).

Dentro de la suma de esfuerzos para impulsar el proyecto, se contó con la participación del Estado en la figura del Ingeniero Limón; si bien fue la iniciativa de los profesionistas étnicos, ellos contaron con ese apoyo técnico y financiero, ya que la partida presupuestaria era gestionada por el Ingeniero y su equipo.

Al inicio de la transición política que se vivió en el país en el año 2000, la institución queda a la deriva. Los recursos económicos empiezan a escasear y los procesos de solicitud y gestión pasan a ser responsabilidad de los directivos. La situación económica entonces, los obliga a ceñirse nuevamente a la DGETA, a partir del ciclo escolar 2000-2001 y con ello se obligan a una reestructuración curricular. El sistema modular original se vio fraccionado y tuvo que regresar a la clásica estructura por materias. En ese momento se da inicio al proceso de liquidación del BICAP y resurgimiento del CBTA 192 desde el que se intentó (y se intenta) conservar la esencia del BICAP.

La DGETA es un subsistema que depende directamente de la SEP, dentro de sus funciones y objetivos es ofrecer servicios educativos de calidad a nivel bachillerato, de capacitación y asistencia técnica a productores agropecuarios, el aprovechamiento integral de la capacidad instalada en planteles y la transferencia de paquetes y desarrollos tecnológicos, en atención a las demandas del sector productivo. Su misión es ofrecer estos servicios a la población de las zonas rurales para ser un eje fundamental en desarrollo sustentable en el campo. Los dos tipos de institución más importantes, insertos en este subsistema son los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) y los Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF). (<http://www.dgeta.edu.mx/>)

Las modificaciones y adecuaciones curriculares que se han vivido dentro de la institución, corresponden a un proceso de articulación de lo oficial y lo propio. En ese sentido, la primera propuesta curricular que se manejó fueron las Líneas de Formación, Capacitación y Aprendizaje Significativo (LICAS) que

encontraron sustento en una visión integral y contextualizada de los procesos de construcción de conocimiento, entendidos más allá de los límites del aula, en dos espacios de aprendizaje significativos por excelencia: la comunidad y la familia (González, 2004:222). Para ello, fue necesario recopilar y sistematizar la vida cotidiana en la comunidad; tarea que estuvo a cargo de los promotores (Pérez, 2008:45). Ambos representan la estrategia que persigue la articulación de los saberes locales y los conocimientos científicos en torno a las actividades productivas de la comunidad.

Como la asesoría académica pedagógica continuaba a cargo de los profesionistas promotores, dentro de las adecuaciones curriculares de los primeros años de funcionamiento, posterior a las LICAS tuvo lugar el sistema modular. Similar a las LICAS puesto que propone la construcción del conocimiento escolar a partir del trabajo con las características contextuales locales y su articulación con el conocimiento universal. Este sistema fue una adaptación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Los módulos giran en torno al objeto de transformación, a partir del cual se articulan de manera integral, conocimientos científicos y técnicos de las diferentes disciplinas siendo la investigación la actividad más importante. Mediante este sistema, el estudiante es el protagonista y aporta o sugiere soluciones a una problemática específica. Esta era la base de trabajo para los docentes del BICAP cuando se sucedió el cambio de subsistemas.

Para los profesores del BICAP, la transición representó sumergirse en la dinámica del “CBTA tradicional, el CBTA con sus formaciones tecnológicas, esas tirisimas impresionantes” (PRP), se transformó la forma en que se venía trabajando fragmentando el acto de planear, de ejecutar los planes de clases (PPF). Sin embargo el principal reto fue articular los componentes curriculares propios, a los contenidos de los programas de la DGETA, ya que se tenía que mantener lo que se había venido trabajando desde el BICAP. Se tuvieron que adaptar los programas para que se pudieran operar en el contexto.

El regreso a las materias tradicionales del bachillerato, hizo perder hasta cierto punto el sistema modular dentro del que se había trabajado; el proceso enseñanza aprendizaje adoptaría otras dinámicas. El retorno a la DGETA re-direcciona la metodología de trabajo obligando a los docentes a regresar a una posición clásica de abordar los contenidos rígidos desde los programas.

De esta forma el BICAP vuelve a su forma original, si se me permite expresarlo de esa forma, y se reconvierte en CBTA 192 bajo el auspicio de la DGETA. Sin embargo fue necesario hacer la reconversión pese a que, actualmente es sólo el

nombre oficial, ya que el BICAP para los docentes, sigue siendo BICAP y para ellos, el proyecto identitario mantiene su esencia, o al menos eso se pretende.

2.4.4.- La reforma curricular para bachilleratos tecnológicos de 2004

La institución se encuentra en medio del tránsito entre subsistemas, cuando la alcanza la reforma curricular de 2004 para bachilleratos tecnológicos. Recordemos que el bachillerato tecnológico integra en su currículo una formación profesional y otra propedéutica.

La estructura curricular propuesta desde esta reforma es un modelo centrado en el aprendizaje y se sustenta en el constructivismo. Incluye tres componentes básicos: Formación Básica, Formación Profesional y Formación Propedéutica. Con la reforma, la formación básica representaría el 40% de la carga horaria de los programas y atendería en primer lugar el aprendizaje del inglés, el uso de nuevas tecnologías de la información y el desarrollo sustentable además de sostenerse en la formación integral que incluía elementos de la educación física y artística. La propedéutica comprendería el 20% de los cursos y finalmente la profesional tendría una carga en el currículo de 40% y sería específica para cada carrera, se organizaría en cinco módulos a partir del segundo semestre. Y es justamente en este componente que el BICAP-CBTA 192 obtiene una ganancia importante que ya he mencionado anteriormente, la carrera de Técnico en Desarrollo Comunitario.




Los módulos de la formación profesional son autocontenidos y están enfocados en el desarrollo de habilidades específicas para el trabajo, con una orientación predominantemente práctica. Al concluir cada módulo los estudiantes reciben un certificado. Estos certificados se plantean como “salidas laterales”, que permiten que los estudiantes tengan reconocimiento por sus estudios incluso si no cursan tres años completos de EMS.

La principal innovación de esta estructura es que no se requiere que los estudiantes completen los cinco módulos de una misma carrera para obtener un diploma de egreso. En vez de ello, se permite que cambien de especialidad durante el curso de sus estudios, o que seleccionen módulos correspondientes a distintas carreras de acuerdo a sus preferencias. Esta flexibilidad busca evitar la deserción que provocan las exigencias de programas rígidos.

Adicionalmente, la estructura con base en módulos busca remediar un problema de algunos planes de estudios anteriores, los cuales exponían a los alumnos

Cuadro 2.4. Estructura curricular del Bachillerato Tecnológico a partir de la reforma de 2004

Horas/Semana					
Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
Álgebra 4 horas	Geometría y Trigonometría 4 horas	Geometría Analítica 4 horas	Cálculo 4 horas	Probabilidad y Estadística 5 horas	Matemática Aplicada 5 horas
Inglés I 3 horas	Inglés II 3 horas	Inglés III 3 horas	Inglés IV 3 horas	Inglés V 5 horas	Optativa 5 horas
Química I 4 horas	Química II 4 horas	Biología 4 horas	Física I 4 horas	Física II 4 horas	Asignatura específica del área propedéutica correspondiente (1) 5 horas
Tecnologías de la Información y la Comunicación, 3 horas	Lectura, Expresión Oral y Escrita 4 horas	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores II, 4 horas	Ecología 4 horas	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores III, 4 horas	Asignatura específica del área propedéutica correspondiente (2) 5 horas
Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores, 4 horas	Módulo(s) de Carrera 17 horas	Módulo(s) de Carrera 17 horas	Módulo(s) de Carrera 17 horas	Módulo(s) de Carrera 12 horas	Módulo(s) de Carrera 12 horas
Lectura, Expresión Oral y Escrita, 4 horas					

 Componente de formación básica	Area Físico-Matemática:	Area Químico-Biológica:	Area Económico-Administrativa:
 Componente de formación propedéutica	(1) Temas de Física, 5 horas	(1) Química, 5 horas	(1) Economía, 5 horas
 Componente de formación profesional	(2) Dibujo Técnico, 5 horas	(2) Biología Contemporánea, 5 horas	(2) Administración, 5 horas

Fuente: SEP Acuerdo 345 por el que se determina el plan de estudios de los bachilleratos tecnológicos. En línea http://www.sepyc.gob.mx/consultas/marcoLegal/acuerdos/acuerdo_345.pdf (consultado el día 10 de febrero de 2013)

principalmente a información teórica en asignaturas cuyos contenidos no se relacionaban de manera integral y que no necesariamente contribuían al desarrollo de habilidades para el trabajo. En cambio, los módulos se enfocan en el desarrollo de habilidades concretas, que hacen converger los contenidos de muchas de las antiguas asignaturas. Estas habilidades están alineadas con las normas de competencia laboral del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER).

En otro frente, para atender la deserción, se redujo la carga del primer semestre de todos los programas, con la intención de que los estudiantes realicen actividades deportivas y otras extracurriculares que les permitan integrarse a sus nuevos planteles. (SEP, Acuerdo 345: 18)

Esa nueva estructura curricular, desde la percepción de los profesores fragmentó el modelo original y poco se pudo rescatar del modelo original. Dentro de los componentes profesionales que señaló la reforma, se pudieron acomodar los contenidos étnicos distintivos del BICAP. Un profesor señala que para él “la virtud más grande es que ahorita nos está dejando trabajar el componente profesional y que se está reconociendo una carrera que hemos establecido que se llama Técnico en Desarrollo Integral Comunitario” (PRP). La mayor dificultad que encontraron fue cómo hacer las adaptaciones de tal forma que no se perdiera su propuesta inicial. Lo más importante era que no naufragara el fortalecimiento de la identidad cultural dentro de los contenidos, y para muchos articular y adaptar los contenidos propios fue una manera de sobrevivir y evitar ser “absorbidos por el Estado” (PPP) representado, en este caso, por la DGETA.

“...y como que lo del BICAP quedó muy corto al final ¿no? se tradujo ya en los componentes profesionales que son estos (mostrándome) estas son las materias y esto son lo que queda digamos del BICAP, se retoman esta parte en puros componentes profesionales le llamamos nosotros. Y ahí es donde ya quedó lo del BICAP, pero finalmente esto es ya del famoso Bachillerato Tecnológico. Entonces hubo como una... sí, aceptaron lo que era de nosotros, pero se concretó en algo muy pequeño cuando antes era más general ¿sí? Trabajamos diferente, bajo el Sistema Modular, donde había un objeto de transformación, un problema eje... trabajábamos actividades integradoras. Fue, fue una experiencia diferente, entonces eso sí era muy diferente a lo que yo había hecho” (PWP)

Es decir, los docentes sintieron que regresaban a lo clásico. La investigación, que en un momento tuvo un lugar privilegiado dentro del BICAP, se ha dejado de hacer; desde el punto de vista de un profesor sólo se da una “embarradita”. Ya no hay una materia que se llame Metodología de la Investigación. Se hizo “pedazos” el área Histórico Social, ahora se llama Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores I, II y III (PPF énfasis del profesor), desapareciendo también materias como ética y filosofía, que se dan actualmente dentro de esta terna. Fueron momentos tensos porque hubo cuestionamientos por parte de los profesores en cuanto a cómo abordar ciertas materias, cómo articularlas, cómo acomodarlas dentro de la propuesta de la reforma cuestionando, inclusive, la formación profesional personal y su idoneidad para impartir las nuevas materias, en ese sentido muchos no se sentían preparados.

Observamos aquí un proceso vivido al interior de la institución, dentro del que muchos de los profesores actuales participaron de principio a fin. La RIEMS de 2008 los colocará nuevamente en la posición de negociación, de adaptación, de abrir un cauce dentro del que sea posible continuar manteniendo la esencia de la institución original.

Conclusiones

La ausencia de calidad y la pertinencia en los servicios educativos de nivel medio superior que ofrece el estado de Oaxaca a su población, son rasgos característicos y evidentes, y no es un tema actual. La entidad constantemente se posiciona a nivel nacional en los últimos lugares de rezago educativo y pobreza. La presencia de 16 grupos étnicos matiza de una manera muy particular y compleja a la sociedad oaxaqueña.

La pertinencia en la educación oficial que se imparte ha sido cuestionada fuertemente por diversos actores del movimiento indígena de manera casi permanente, cobrando fuerza a finales de los años 80's del siglo xx. El apoyo del Estado en la figura del Ingeniero Miguel Limón Rojas coadyuvó a concretar un proyecto educativo de nivel medio superior pertinente para el pueblo mixe de la zona alta. Fue la primera vez en el Estado que ocurría una situación semejante, la institucionalización de un proyecto educativo pensado desde y para indígenas, cuyo eje de enseñanza aprendizaje se centraría en el vínculo escuela-comunidad, resultó una innovación.

El Bachillerato Integral Comunitario Ayuüjk Polivalente (BICAP) desplazó a la institución ofrecida por el Estado (CBTA 192) y funcionó durante tres años como tal; sin embargo debido a problemas de diversa índole, a los que en este capítulo nos hemos referido, años más tarde tendría que regresar nuevamente a su forma inicial. Pese a ello, sirvió de inspiración para que el gobierno del Estado se interesara por abrir planteles con el modelo del BICAP en diversas regiones con alta concentración de población indígena, originándose de esta forma los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC). Más adelante nacerá el Colegio Superior de Educación Integral Indígena (CSEIIO) para articular este nuevo subsistema de educación media superior.

Estas instancias representan ganancias para los pueblos cultural y lingüísticamente diferenciados porque son una manifestación de la diversidad socio-cultural que existe en Oaxaca; el hecho de funcionar es un evento importante

porque visualiza la diferencia y ofrece una educación más pertinente que aquella que ha ignorado u omitido a la alteridad. Independientemente de la conversión del BICAP a CBTA 192 puesto que inclusive, ésta última institución ofrece una carrera técnica única en el país manteniendo así un rasgo identitario.

En las comunidades donde se ubican las escuelas observamos las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales particulares, lo que nos da una idea de las razones y motivos de la existencia de una institución de educación media superior para grupos cultural y lingüísticamente diferenciados.

En cuanto a las escuelas que nos convocan para este estudio, sus historias están llenas de obstáculos y retos desde el inicio de sus actividades.

El BICAP que como proyecto piloto no tenía reconocimiento, finalmente es la Dirección General de Bachillerato (DGB) quien reconocería oficialmente a la primera generación. Por otro lado, en cuanto a la metodología de trabajo, el BICAP inicia con las Líneas de Formación, Capacitación y Aprendizaje Significativo (LICAS) y posteriormente adopta el Sistema modular importado desde la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Ambos serían los primeros caminos transitados en ese aspecto. Posteriormente, hacia 2004 y ya siendo nuevamente CBTA 192, la institución se vio obligada a implementar la reforma curricular para bachilleratos tecnológicos. Estos movimientos han obligado a los docentes a mantener endurecidas sus fronteras en el intento de conservar la esencia del BICAP, la que es desde su discurso, la que mantiene el vínculo con la comunidad y que intenta ofrecer una educación pertinente para los jóvenes mixes. Este proceso los ha llevado por rutas distintas, de tal forma que al conocer la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), se confundirán.

En lo que respecta al BIC 29, las condiciones bajo las que inició sus funciones fueron abruptas, poniendo al director en una situación extrema: reclutar alumnos para conformar la primera generación. Posteriormente trabajar en instalaciones poco adecuadas y prestadas, además de tener como reto principal como institución ganarse la confianza de la comunidad. Por otro lado observamos que el Modelo Indígena Integral (MEII) es la base pedagógica de los BIC y se estructuró a partir del sistema modular establecido en un inicio en el BICAP, a partir éste, los profesores que conocen otros planteles ya están familiarizados. La llegada de la reforma para los docentes del BIC 29 será una oportunidad de aprender métodos distintos en sus aulas.

Los orígenes de las escuelas elegidas para este estudio manifiestan historias de lucha y reconocimiento, oscilando entre un proyecto propio y el oficial, sobre todo el BICAP-CBTA 192 que ha tenido un movimiento intenso en ese sentido. El BIC 29 en medio de un esfuerzo constante para ganarse, en este caso, el reconocimiento de la comunidad. Así, nuestros docentes han sido parte importante de las historias de sus instituciones, y en más de una ocasión adquiriendo papeles protagónicos.

Son estas instituciones precedidas de sus particularidades de donde provienen los profesores entrevistados. No se puede abordar un proceso de apropiación sin considerar sus antecedentes.

En el siguiente capítulo se presenta la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), como un elemento que se añadirá a estos antecedentes y contextos.

Capítulo III

LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS) EN EL BIC 29 Y EL BICAP-CBTA 192: ENTRE LA HOMOGENEIZACIÓN Y LA APROPIACIÓN

Las reformas educativas surgen como respuesta a la política educativa que intenta reformular los objetivos de educación. Se plantean en función de necesidades específicas sociales, culturales y económicas entre otras. La RIEMS en ese sentido se percibe como un propósito político, como expresión e instrumento que intenta modificar el nivel medio superior. También se concibe como una imposición, de acuerdo a la opinión de los profesores. Pese a ello, toda reforma se enfrenta, para su implementación, a las fuerzas sociales que siempre están presentes en los contextos escolares, y transforman los planes políticos de forma impredecible (Rockwell, 1996).

Dentro de los elementos medulares de la RIEMS se destaca el enfoque en competencias que los profesores de todo el nivel medio superior tendrán que manejar. De esta forma, el profesorado se convierte en el agente fundamental para llevarla a cabo. Por ello, frente a las expectativas de la reforma se ubica el complejo mundo de lo escolar donde los profesores se encuentran inmersos. Los contextos específicos y las locaciones sociales que asuman orientarán la reforma y el enfoque en competencias hacia derroteros que quizá sean alejados de los propósitos políticos.

Este trabajo aborda a profesores de dos instituciones de nivel medio superior del estado de Oaxaca ubicadas en contextos específicos, uno de ellos eminentemente indígena. De acuerdo a Rockwell cuando una reforma es desplegada se gestan procesos y ciclos de apropiación conformando una arena politizada cuyas características tendrán que ver con la forma en que los grupos dominantes confiscan las tradiciones populares y a la vez, negocian con culturas locales de

escolarización que transforman las representaciones oficiales (Citado en Bertely y González 2003:72). En ese sentido, una reforma es un movimiento, un cambio, que es transitado de manera distinta en cada escuela. Los elementos que intervienen son variados y complejos y sobre todo dependerán, en gran medida, de los contextos y las historias de cada institución.

En el presente capítulo se aborda la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS); la estructura que guarda, el enfoque en competencias y el PROFORDEMS como dispositivo de actualización docente. Además también se incluye cómo se ha difundido la información de la reforma entre los profesores dentro de sus instituciones y cómo algunos eslóganes están siendo re-interpretados por ellos.

Esta información nos permitirá observar cómo se ha configurado la arena en donde se disputan y negocian los significados que para unos y otros tiene la RIEMS. Por un lado están los profesores y por otro el enfoque en competencias que se espera apliquen en sus aulas, el Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB) al que se espera ingresar como institución y las competencias que los profesores deben alcanzar para sí, todo ello representa los elementos más importantes que los docentes tienen presentes y colocan en el centro de sus opiniones y/o reflexiones cuando se aborda la RIEMS.

3.1.- La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)

Las reformas son casos particulares de las políticas educativas, son expresiones privilegiadas de proyectos políticos que buscan en esencia un cambio y en ese camino alteran el sistema en su conjunto desde el punto de vista de la estructura, o bien desde el punto de vista curricular o desde la perspectiva de las condiciones de prestación del servicio educativo. Una reforma sólo puede ser como resultado de una acción política y legislativa (Pedró y Puig, 1998).

Bajo ese tenor, la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) se acuñó en la administración federal pasada, como una acción gubernamental de gran envergadura; ya que se muestra con la intención de propiciar un cambio sustancial en ese nivel educativo. Es un caso particular de las políticas educativas enunciadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en su Eje 3. “Igualdad de Oportunidades”, Objetivo 9 “Elevar la calidad educativa”, Estrategia 9.3 donde

se establece la necesidad de actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica. Asimismo, en su Objetivo 13 establece la necesidad de fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias (SEP, Acuerdo 444, RIEMS). La RIEMS busca construir un Marco Curricular Común y propiciar el tránsito entre los subsistemas de nivel medio superior, entre otras cosas.

En México, el bachillerato es inmediatamente posterior a la educación secundaria, se cursa en dos o tres años y es de carácter propedéutico. Se constituye en antecedente obligatorio para cursar estudios superiores. Existen también bachilleratos que son propedéuticos y terminales al mismo tiempo, es decir, que además de ofrecer una preparación general a sus alumnos para el ingreso a la educación superior, confieren títulos de nivel medio profesional. Otra modalidad de la educación media superior es terminal, esto es, no permite al alumno ingresar a la educación superior, tiene una duración de dos a cuatro años y ofrece certificados de profesionales técnicos en actividades industriales, de servicios y del mar. La mayoría tiene organización semestral pero subsisten algunos de organización anual. En la prestación de este servicio participan la federación, los estados, las instituciones autónomas y los particulares. Existen también modalidades abiertas y semiescolarizadas a partir de 1997.

Así, el nivel medio superior tiene la doble finalidad de proporcionar al estudiantado, por una parte, los elementos para elegir entre las diversas opciones de educación superior al concluir el bachillerato; y por la otra, capacitarlo en actividades diversas enfocadas al ámbito laboral si lo cursó como profesional técnico. La edad típica de los alumnos en este nivel oscila entre los 15 y 18 años. (Alcántara y Zorrilla, 2010). Además a partir del 10 de febrero de 2012, tras una larga consideración por parte de las cámaras de diputados y senadores, se decretó una reforma constitucional al artículo 3 y 31 de la Constitución para establecer la obligatoriedad del bachillerato en el país a partir del ciclo escolar 2012-2013.

Las modificaciones a esos artículos establecen que el Estado tendrá la obligación de garantizar el acceso al bachillerato, y los padres y tutores, de enviar a sus hijos a cursar ese nivel educativo en planteles públicos o privados.

Desde esta nueva condición, el nivel medio superior se convierte en la escolaridad mínima para los mexicanos. Una característica importante sin duda para

el nivel y a pesar de que las implicaciones no son motivo de esta investigación se puede asegurar que la obligatoriedad y la reforma abren cauces para estudios posteriores.

Por su parte, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) anunció el 9 de mayo de 2007 la puesta en marcha de la Reforma Integral para la Educación Media Superior. Ésta fue rechazada tanto por el Gobierno del Distrito Federal como por la UNAM y aceptada por los gobiernos estatales y universidades autónomas.

Fue la primera vez que se presentaba una Reforma que abarcara a la Educación Media Superior en toda su complejidad. Retomando particularmente las ideas relacionadas con el terreno curricular, la organización de las modalidades y el esfuerzo por definir este nivel de manera que fueran claras las diferencias competitivas entre instituciones, en un esfuerzo de coordinación, respetando la diversidad (Hamui y Villa, 2010). Tiene por objeto mejorar la calidad, la pertinencia, la equidad y la cobertura del bachillerato para responder a la demanda nacional. Fue impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) junto con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONADEU) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

3.2.- Estructura de la RIEMS

La RIEMS se presenta como un proceso consensuado que consiste en la creación del Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB). Se sustenta en 12 acuerdos secretariales que abarcan puntos concretos. El más importante de ellos es el 442; por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Este último término hace referencia a la diversidad de programas y subsistemas característicos del nivel. El acuerdo contiene una descripción de los retos de la Educación Media Superior en México y se especifican los ejes de la reforma, los niveles de concreción y los principios básicos.

Los retos que tiene la educación media superior en el país, que se identifican en el Acuerdo 442 se refieren a la cobertura, la calidad y la equidad. El primero de los tres puntos tiene que ver con la tendencia demográfica que muestra un incremento en el número de jóvenes en edad de cursar el bachillerato, lo que implica una mayor demanda en el servicio en los próximos años (Székely, 2009). Se señala que es debido a la deserción sobre todo, que no se ha logrado la cobertura y no

a la incapacidad de la EMS y dentro de este argumento se puede identificar cierto deslinde por parte de la EMS, ya que si bien la deserción representa un problema, también lo es la ausencia de programas que la eviten.

La deserción a su vez, obstaculiza la calidad; siguiente punto de los retos que enfrenta la reforma. Ésta se refiere a la necesidad de una educación pertinente en donde los jóvenes tengan una sólida formación cívica y ética; el documento tampoco aclara una dinámica para que el objetivo se lleve a cabo.

La infraestructura educativa y la calidad de la enseñanza son otras características deseables para una educación de calidad; ello implica la actualización y formación permanente de los docentes además de definir el perfil que éstos deben tener. La equidad es la tercera dimensión de los retos de la reforma, el acuerdo se concreta a reconocer la necesidad de reducir las brechas económicas y sociales para que más jóvenes tengan acceso a este nivel educativo, sin señalar rutas claras.

Los llamados ejes de la RIEMS, son cuatro: (1) Marco Curricular Común en base a competencias, (2) Definición y regulación de las modalidades de oferta, (3) mecanismos de gestión y (4) certificación complementaria. En cuanto al primero, el MCC, es el punto medular de la pretendida identidad ya que se espera construirlo a través de diversas competencias que representan “el común denominador de la EMS” (SEP, Acuerdo 442). Los planes y programas de estudio de las muchas opciones que existen se organizarán a través del MCC. Es aquí donde se insertan las competencias genéricas, disciplinares básicas y extendidas (de carácter propedéutico) y profesionales (para el trabajo). Pero sobre todo depende de la vinculación de las genéricas y las disciplinares básicas lo que definirá el MCC. (SEP, Acuerdo 442). Este eje es el que coloca el enfoque en competencias y su fomento y desarrollo en las aulas, en el centro del trabajo docente.

Acerca de la definición y regulación de las modalidades de oferta; se pretende que con la reforma se impulsen y desarrollen con calidad las diferentes modalidades cumpliendo estándares mínimos “entre ellos se encuentran los relativos a su pertenencia al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Todas las modalidades de la EMS deberán asegurar que sus egresados logren el dominio de las competencias que conforman el MCC.” (SEP, Acuerdo 442: 3). El dominio de las competencias es un anhelo de la reforma y como se verá más adelante, por consiguiente de los docentes; sin embargo en la realidad es muy complicado intentarlo.

Por su parte los mecanismos de gestión “definen estándares y procesos comunes que garantizan el apego al MCC bajo las condiciones de oferta especificadas en el SNB. Esos mecanismos son los siguientes:

- Formación y actualización de la planta docente.
- Generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos
- Definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento
- Profesionalización para el tránsito entre subsistemas y escuelas
- Evaluación para la mejora continua.” (SEP, Acuerdo 442:3)

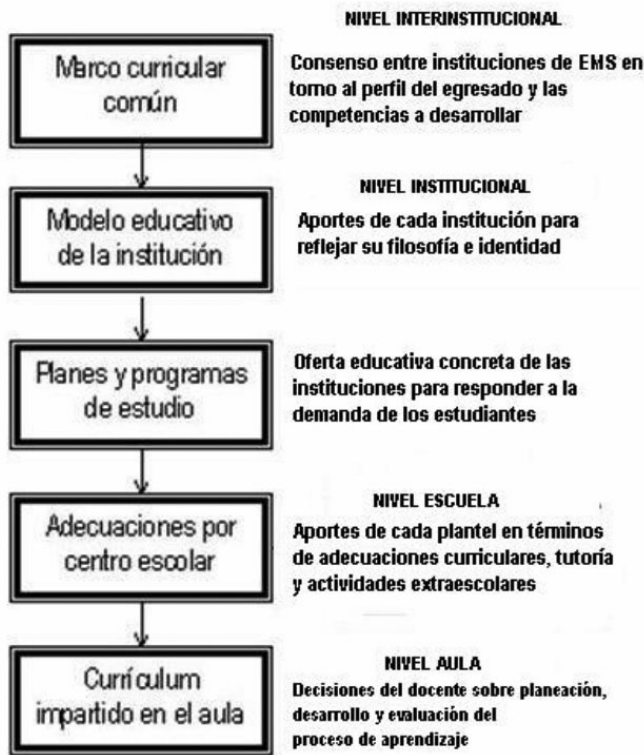
Finalmente, la certificación complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) se hará solamente dentro del marco del SNB; es decir, es una certificación nacional complementaria a la que emiten las instituciones pero sólo podrán aspirar a ella, aquellos jóvenes egresados de una institución que ya esté integrada al SNB. Sólo los alumnos que hayan cursado su bachillerato en una escuela que reúna los estándares mínimos de calidad, tendrán una certificación complementaria siendo así egresados de una escuela de “calidad”. Este eje o pilar de la reforma implica esa selección de las instituciones que deberán tener varias características, entre ellas la infraestructura, un porcentaje (33%) de profesores con Profordems y/o Certidems, programas de tutoría y orientación, entre otras. Para no pocas instituciones, éstas son características inalcanzables, es el caso de las que se consideran aquí.

La RIEMS también define los niveles de concreción que son los que garantizarán planes y programas de estudio pertinentes. El interinstitucional que implica la definición de los componentes del MCC para especificar los mecanismos de instrumentación de la reforma. Por su parte el institucional da responsabilidad a cada centro educativo de nivel medio superior para que se adecúe a las demandas del SNB. “Las instituciones podrán además definir competencias adicionales y complementarias a las del MCC, así como estrategias congruentes con sus objetivos específicos y las necesidades de su población estudiantil” (SEP, Acuerdo 442: 4).

El nivel escuela, por su parte se refiere a que se adopten estrategias para desarrollar las competencias, acordes a las necesidades y posibilidades de sus alumnos. El aula así se convierte en el último de estos niveles y representa el espacio final y al mismo tiempo el primero, en el que se lleve a cabo el desarrollo en competencias para conformar el MCC y es, justamente el espacio que está a cargo de los docentes.

Para el fortalecimiento de la identidad de la EMS en el país, se establecen desde el Acuerdo 442, los principios básicos que integran; a saber: reconocimiento

Imagen 3.1.- Niveles de concreción de la RIEMS.



Fuente: SEP. Acuerdo 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.

universal, pertinencia y relevancia de los planes y programas, y el tránsito de estudiantes. Dentro del reconocimiento universal se sugiere la adquisición por parte de los estudiantes de bachillerato, de un universo común de conocimientos. Para ello las instituciones “de EMS tendrían que acordar y reflejar en sus planes y programas de estudio un núcleo irreducible o base común de conocimientos y destrezas que todo bachiller debiera dominar en ciertos campos formativos o ejes transversales esenciales” (SEP, Acuerdo 442: 27). Este principio obliga a las instituciones a reflexionar y adecuar sus programas de estudio, tarea nada fácil, sobre todo si pensamos en el proceso que ha seguido el BICAP-CBTA 192 en cuanto al vaivén de subsistema. Para el BIC 29 representará un gran reto debido al Modelo Educativo Integral Indígena y al sistema modular con el que trabaja.

En cuanto a la pertinencia y relevancia de los planes y programas se establece que dentro de éstos se debe considerar la compatibilidad con las competencias comunes de la oferta académica que da identidad al SNB; es decir, las genéricas principalmente. La pertinencia es aquella cualidad que considera la relación entre la escuela y el entorno del joven bachiller además de atender necesidades personales, sociales y laborales adquiriendo relevancia el estudio de aquello que conviene a sus personas y a la sociedad en general. Agrega también las necesidades socioculturales y económicas de cada región del país, sin embargo el documento no es tan específico en cuanto a la manera en que se respetarán y considerarán esas necesidades socioculturales.

Y finalmente el tránsito de estudiantes entre subsistemas se hará mediante la portabilidad de estudios y está íntimamente relacionado con el reconocimiento universal de todos los subsistemas y modalidades de bachillerato. Nuevamente en este punto se enfatiza en que los jóvenes bachilleres deberán compartir las competencias genéricas las cuales representarán la identidad del nivel.

Este aspecto pretende flexibilizar el nivel para ofrecer oportunidades de tránsito, de esta forma se podría contribuir a reducir la deserción; pero si pensamos en los modelos específicos para pueblos indígenas, la especificidad de sus contenidos podría ser un gran obstáculo para ello.

3.3.- Las competencias

Las competencias en la reforma se presentan como “la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular. Además de permitir definir en una unidad común los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer, sería posible la convivencia de estructuras curriculares y planes de estudio diversos; asimismo se facilitaría ubicar patrones y perfiles compartidos para el reconocimiento de equivalencias y certificaciones conjuntas” (SEP, Acuerdo 442:31).

Para definir las, se recuperan dos conceptos de competencias, uno de un documento de ANUIES y otro de la OCDE:

“Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas

educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)” (ANUIES, 2006:4 citado en SEP, Acuerdo 442).

“Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular” (DESECO, 2005:4 Citado en SEP, Acuerdo 442).

Es el acuerdo 444, el que señala las competencias genéricas o clave que habrán de constituir el Marco Curricular Común del Sistema Nacional del Bachillerato. Este acuerdo es medular en la Reforma, ya que es a partir de su fomento en el aula por parte de los profesores, los egresados del bachillerato mexicano lograrán contar con un “perfil de egreso común”. Lo que permitirá flexibilidad en los diferentes subsistemas y a su vez, la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato.¹¹

La estructura de la RIEMS nos recuerda la propuesta que se hace en la declaración de Bolonia (1999), de Praga (2001) y el Proyecto Tuning (2003) (2006); todos ellos encaminados a establecer un espacio europeo de Enseñanza Superior. Una de sus metas es precisamente desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y específicas; no se centra en el sistema educativo, sino en la estructura y contenido de los estudios. Estas competencias serán portadas por los actores educativos, lo que traerá como consecuencia, entre otras cosas, la movilidad entre actores educativos de las Comunidades Europeas.

Las competencias tal y como las define la Comisión de Comunidades Europeas (2005) se refieren a una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes y las competencias clave se utilizan para definir las competencias necesarias para todo ello. Si bien éstas son propuestas para el contexto específico europeo y para la educación superior, en México se han adoptado y adaptado para el nivel medio superior. Dicho sea de paso, en España particularmente las competencias se articulan también para todo el sistema de educación obligatoria.

11. Ver Anexo 5.- Competencias genéricas para alumnos de bachillerato

En el acuerdo 444 las competencias genéricas se definen como “las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político. Dada su importancia, dichas competencias se identifican también como competencias clave y constituyen el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato”. Estas ideas representan un modelo ecléctico elaborado específicamente para el nivel medio superior mexicano. En el acuerdo mencionado, las competencias se definen desde las ideas de las Comisiones Europeas como la OCDE y también están presentes las orientaciones de competencias para la UNESCO (2004).

La OCDE desarrolla indicadores internacionalmente comparables de destrezas y competencias, y de sus roles en la promoción del bienestar individual, social y económico. Para este fin, los países miembros de la OCDE colaboran con el desarrollo de una gama de instrumentos diseñados para presentar medidas confiables y relevantes a las políticas sobre los resultados del aprendizaje y la distribución de destrezas en la población. Definen las competencias curriculares transversales como un dominio de competencias que incluye conocimientos y destrezas relacionados con los resultados de educación en un sentido amplio, como respuesta a las necesidades de las esferas social y económica de la vida. Por su parte, la UNESCO (2004) menciona las competencias “para aprender a lo largo de la vida” como esenciales para alcanzar una educación de calidad.

El diseño de la RIEMS no está exento de la influencia de organismos internacionales y se suma a la “moda” que se ha impuesto en América Latina desde hace 20 años, de adoptar un modelo educativo por competencias o Educación Basada en Competencias (EBC).

Las economías basadas en el conocimiento representan una exigencia para la portabilidad de éste. En el presente a esas habilidades, actitudes y conocimientos a las que les llamamos competencias, son una manera de demostrar que los sujetos somos capaces de enfrentar los retos del futuro en todos los ámbitos. Más adelante, quizá se nombren bajo otro término.

La RIEMS espera que las competencias consigan que un joven bachiller adquiriera paulatinamente niveles superiores de desempeño y no necesariamente en el ámbito de la educación tecnológica, ya que no hace referencia únicamente a

los saberes y desempeños manuales u operativos. Incluye competencias lingüísticas, habilidades sociales, competencias morales y habilidades de pensamiento. La resolución de problemas referida también abarca además de los prácticos, teóricos, científicos y filosóficos.

Las competencias requieren una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades, los cuales se integran para un mismo propósito en un determinado contexto. Este planteamiento se desarrolla en el marco de una perspectiva constructivista de la enseñanza, que elimina de las prácticas educativas la memorización no significativa, favorece el aprendizaje basado en la resolución de problemas que parte de la identificación y la aplicación de las herramientas necesarias para su resolución. Además confiere un papel sumamente importante al desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo, y se nutre fuertemente del trabajo colaborativo (Acuerdo 442:32).

Sin embargo, “el concepto de competencia enfrenta algunas limitaciones teóricas y prácticas de difícil solución; además su uso –o al menos algunos de sus usos– comporta riesgos, tiene implicaciones negativas y genera prácticas discutibles” (Coll, 2007:37). Dentro del proceso enseñanza aprendizaje por ejemplo, en el afán de desarrollar competencias, se puede tender hacia la omisión de los contenidos declarativos o factuales; por otro lado “la definición de los aprendizajes escolares exclusivamente en términos de «competencias» desgajadas de los contextos socioculturales de adquisición y de uso puede dar lugar a un proceso de homogeneización curricular que acabe ahogando la diversidad cultural” (Coll, 2007: 37) y finalmente, al colocarlas en el discurso como una “solución” a los problemas que enfrenta el nivel medio superior en el país, también puede ser una limitación.

Por otro lado, las implicaciones para operar el enfoque en competencias señalado en la RIEMS abarcan desde las formas de aprendizaje y enseñanza que pueden llevar a los profesores hasta la modificación en su práctica docente. Esto conlleva un reto enorme para ellos, puesto que les obliga a repensar su manera de impartir las clases, ya que necesitarán adquirir una serie de herramientas que les permitan el desarrollo de ciertas competencias, desde sus disciplinas académicas. Es responsabilidad de los profesores incluir a sus alumnos en el “concierto mundial” que dicta que las competencias son la base para que en el país exista una educación media superior con calidad, y en ese camino pueden resignificarlas de múltiples formas.

3.4.- EL PROFORDEMS¹²

El Programa de Formación Docente de Educación Media Superior sirve de guía para orientar las acciones de formación y actualización docente. Aparece como uno de los dispositivos de implementación de la RIEMS que llevará a la adquisición de las competencias que los profesores deben alcanzar para sí y las que deberán fomentar en sus estudiantes.

El programa se inició en el año de 2008 y se encuentra integrado por un diplomado coordinado por la ANUIES y por especialidades diseñadas e impartidas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Está dirigido a profesores y directores en activo, titulados y no titulados quienes deben reunir los siguientes requisitos:

- Tener un contrato o plaza de por lo menos 15 horas semana/mes.
- Manejar las tecnologías de la información y la comunicación (procesador de texto, Power Point, correo electrónico e Internet).
- Firmar carta compromiso para permanecer al menos dos años como docente de este nivel educativo después de haber sido beneficiario del programa.
- Firmar carta compromiso de cumplimiento académico del programa.
- Cumplir con los demás requisitos específicos del programa educativo.

La ANUIES ofrece el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, en 42 Instituciones de Educación Superior dictaminadas y seleccionadas como formadoras por dicha institución. Se imparte en la modalidad mixta ya que se requieren tanto actividades presenciales como a distancia. En el Estado de Oaxaca, la UPN es la encargada de ofrecer especialidades a los profesores de los diferentes subsistemas. Las especialidades son un diseño de esta institución y son siete, que varían de una convocatoria a otra y son cursadas a distancia en su totalidad.

1. Competencias docentes para la educación media superior
2. Educación centrada en el aprendizaje con las nuevas tecnologías de información y comunicación

11. Recientemente el CENEVAL ofrece una evaluación para adquirir el PROFORDEMS en un solo examen. Conocido como ECODEMS. Esta evaluación consta de dos momentos: en el primero se hace un examen en línea y en un segundo momento una evaluación oral. Tiene una duración de cuatro horas. En noviembre de 2012 se realizó la primera evaluación nacional; a partir de 2013 habrá tres convocatorias anuales: abril, agosto y noviembre. La convocatoria para el próximo proceso de evaluación se puede consultar en: http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/14801/ConvocatoriaECODEMS2013.pdf (Consultado el día 23 de septiembre 2013)

3. Aprendizaje y práctica docente en contextos multiculturales
4. Matemáticas y tecnología
5. Enseñanza y aprendizaje de la historia
6. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias (física, química y biología)
7. Competencias comunicativas

Tanto la especialidad como el diplomado constan de tres módulos. Para el diplomado, el primer módulo aborda el contexto en el que surge la RIEMS, su origen, bases, el Marco Curricular Común (MCC) perfil de egreso, la problemática que pretende resolver y su alcance federal. El segundo entrena al docente para lograr un perfil basado en 8 competencias, con una base teórica en planeación didáctica, evaluación además de enlazarse con el proceso de certificación. Este último necesario para todos los profesores. El módulo tres se enfoca tanto al docente como al directivo. El primero se enfocará en el ambiente de aprendizaje, en la transversalidad de las competencias a través de trabajo colaborativo interdisciplinario y el directivo al diagnóstico institucional con fines de resolver problemas que afectan la parte académica y de gestión directiva. Tiene una duración de 200 horas en total, 40 horas en el primer módulo, 100 en el segundo y 60 en el último. Se requiere disponer de 10 horas a la semana para las actividades a distancia y 20 horas los fines de semana para las actividades presenciales.

La especialidad por su parte incluye actividades de aprendizaje, entrega de tareas y evaluación y se realizan mediante el acceso a la plataforma correspondiente. El docente interactúa con los compañeros inscritos en el curso y con el tutor mediante foros y chats, entre otras opciones, por lo que es necesario tener acceso a una computadora con Internet.

No hay horarios preestablecidos para acceder a la plataforma. El docente distribuye su tiempo según sus necesidades; sin embargo, en su momento se establecen fechas límites para entrega de tareas y trabajos, entre otros. Entre el diplomado y la especialización no hay diferencias a la hora de buscar la certificación.

Para el caso de los profesores que forman parte de esta investigación, no hubo actividades presenciales, salvo aquellos del BICAP (CBTA 192) que estaban iniciando y que lo cursaban en la Universidad La Salle. Los profesores del BIC 29 cursaron la especialidad completamente en línea. Cada especialidad se integra por tres módulos, se cursan en nueve meses, son en total de 216 horas; para cada módulo el docente deberá dedicar por lo menos 6 horas a la semana.

A continuación se muestra la estructura del diplomado

Estructura del Diplomado

Módulo I	Módulo II	Módulo III	
La reforma integral de la EMS	Desarrollo de competencias del docente	Gestión institucional	Competencias disciplinares
		Directores NMS	Profesores NMS
Unidades	Unidades	Unidades	Unidades
La reforma integral de la EMS, una estrategia incluyente que favorece al SNB en México	La promoción de competencias en el bachiller	Análisis del contexto socioeducativo de un plantel escolar	Delimitación de contenidos
Elementos que constituyen el perfil de egresado	Planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Formulación y gestión de proyectos de intervención educativa	Gestión de ambientes de aprendizajes
Atributos del perfil docente	Innovación en la práctica docente	La gestión de calidad en centros escolares	Aprendizaje-enseñanza
	Evaluación formativa	La cultura y el clima organizacional de un centro educativo como factor de calidad	Evaluación
		La vinculación de los centros escolares con su entorno	Colegiación en relación a los campos disciplinares: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias sociales y Comunicación.
40 horas	100 horas	60 horas	
40% presencial 60% a distancia	60% presencial 40% a distancia	70% presencial 30% a distancia	

Fuente: ANUIES en línea <http://foros.anui.es.mx/profordems/> (consultado el 12 de febrero 2013)

Las IES autorizadas por la SEMS y seleccionadas por la ANUIES reciben un apoyo para financiar las acciones de formación y actualización docente, por lo tanto, el costo para los docentes beneficiarios de instituciones públicas, es cubierto mediante una beca de la SEP-SEMS que se paga directamente a las IES formadoras. El docente no cubre ningún importe siempre y cuando concluya el programa. En caso contrario, deberá reintegrar los recursos financieros correspondientes. En el caso de los docentes de instituciones privadas de educación media superior hay un costo específico que de manera particular deberán cubrir.

Los docentes de instituciones públicas deben ser registrados por las autoridades correspondientes; sin embargo, si fuera el caso de que una demanda mayor a la oferta, se seguirán los criterios siguientes para la selección:

1. Quienes ocupen el cargo de director del plantel
2. Quienes sean profesores que impartan cursos en primer semestre
3. Quienes tengan una antigüedad entre 5 y 20 años
4. Quienes tengan nombramiento de profesor definitivo
5. Quienes pertenezcan a planteles de zonas altamente marginadas
6. Para el caso de CONALEP, si la demanda es mayor a la oferta, se dará preferencia a quienes ocupen cargo de director de plantel, a docentes que impartan clases en primer semestre, a quienes estén contratados actualmente en el plantel, y a los que pertenezcan a planteles de zonas altamente marginadas.¹³

El PROFORDEMS significa otro reto para los profesores del nivel. Si se considera que la mayoría de ellos cuenta con una formación disciplinar y carece de la pedagógica, los enfrenta a una modificación sustancial en su trabajo diario con los jóvenes. El trabajo en las aulas les representa muchas horas para preparar clases y cumplir con los requerimientos burocráticos y a ello deberá sumarse el tiempo que se tiene que invertir en cursar el diplomado o especialidad además de prepararse para obtener la certificación, que es el fin último tanto del diplomado, como de la especialización. El programa entonces los coloca en una posición de cierta tensión si consideramos también la exigencia institucional que acompaña la reforma.

3.4.1.- El Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS)

El CERTIDEMS es el proceso a través del cual los docentes avalan sus competencias y a su vez el fomento de las señaladas en los jóvenes bachilleres; se puede decir que es la etapa final del PROFORDEMS y la especialización. De manera anual, se difunde una convocatoria por parte de La Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana. A.C (ANUIES). La convocatoria está disponible en línea por lo regular en los meses de febrero y marzo.

Para llevar a cabo este proceso, se estableció el Comité Académico de Certificación (CACE) que está integrado por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y la ANUIES y que es responsable de elaborar, por medio del Sub-

13. Ver: Anexo 7. Competencias docentes, Acuerdo 447.

comité Académico de Evaluación (SAE), las directrices y formas de operación del Proceso. Este subcomité está integrado por representantes de la Subsecretaría de Educación Media Superior, de la ANUIES y de la Universidad Pedagógica Nacional. Tal proceso es para convalidar la acreditación otorgada por las instituciones formadoras. Consta de dos momentos: la entrega de un proyecto y una entrevista en línea. El proyecto puede ser con base en cinco opciones:

Opción Núm. 1. Propuesta de una estrategia didáctica.

Opción Núm. 2. Evaluación, adaptación o creación de un material educativo.

Opción Núm. 3. Proyecto de mejora de la práctica educativa.

Opción Núm. 4. Proyecto de mejora de la gestión educativa.

Opción Núm. 5. Diseño o rediseño de un curso

http://certidems.anui.es.mx/public/pdf/guia_certidems_2012_docentes.pdf

Los docentes eligen una de ellas y la desarrollan de acuerdo a la caracterización de cada una. La evaluación además de tomar en cuenta las características particulares de cada opción, considera la claridad y corrección de lo redactado, la pertinencia de las propuestas, su eficacia y la viabilidad de su implementación.

La participación del docente en la acreditación, es opcional; sin embargo necesaria para mantener su puesto en las instituciones además, para que su institución pueda pertenecer al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y alcanzar el nivel II o III es deseable que un porcentaje (66% a 100%) cuente con CERTIDEMS. La convocatoria es presentada en línea y consta de sesenta y dos cuartillas donde se especifica todo el proceso de certificación, la caracterización de cada opción, los momentos que la integran, los requisitos para la inscripción, etc.

La evaluación quedará bajo la responsabilidad de la institución formadora respectiva. Esta acreditación será convalidada mediante la revisión de los trabajos realizados a lo largo del proceso formativo en caso de ser necesario, de la evaluación de un producto original de acuerdo a la opción elegida y una entrevista a cargo de una de las múltiples Comisiones Evaluadoras Externas (CEE) designadas por el Subcomité Académico de Evaluación (SAE), instancia que apoya y ejecuta acuerdos del Comité Académico de Certificación (CACE).

En ese sentido, la RIEMS define lineamientos específicos para la actualización docente y su evaluación; sin embargo, mientras se escribía esta tesis se dio el cambio de administración federal. El actual presidente de la República, Enrique Peña Nieto impulsó la Reforma Educativa con modificaciones al artículo 3º y 73 de la Constitución. La ley secundaria que se derivó reglamenta el Servicio Profesional Docente para el nivel básico y medio superior. Esta ley fija

los términos, criterios y condiciones para la evaluación obligatoria para el ingreso, reconocimiento y permanencia dentro del servicio profesional docente (SEGOB: Decreto por el que se expide la ley general para el Servicio Profesional docente 11/09/2013) En línea: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013 (consultado el día 19 de septiembre de 2013); para ello, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las autoridades educativas estatales y federales adquieren responsabilidades en cuanto al establecimiento de perfiles e instrumentos, entre otros.

La ley al respecto es muy específica en cuanto a la idoneidad de los profesores, se tomarán en cuenta las condiciones sociales, culturales, económicas e inclusive se considerará si el docente es de nuevo ingreso; es por ello que la definición de instrumentos, perfiles, evaluadores y aplicadores entre otros se realizará de manera conjunta.

La permanencia de los profesores en el servicio dependerá de los desempeños que se alcancen de acuerdo a evaluaciones que las instancias coordinadas señalen (INEE, SEP, Autoridades educativas estatales y federales) otorgando nombramientos que van desde inicial hasta definitivo.

Un nuevo contexto se ha comenzado a delinear, pese a que no todo está dicho, ya que la inconformidad de las bases sindicales magisteriales y sobre todo la de Oaxaca (CNTE Sección XXII) ha realizado, desde la aprobación de la reforma educativa, un sinnúmero de manifestaciones en contra. El contrapeso político es fuerte debido a que día con día se suman más actores al movimiento en contra de la nueva ley al Servicio Profesional Docente. Pese a ello, el escenario educativo oaxaqueño cambiaría sustancialmente de implementarse o no esta reforma. Me refiero concretamente al oaxaqueño debido justamente a que los profesores del Estado de una manera casi permanente han enarbolado ideales educativos distintos a los oficiales argumentando las condiciones socioculturales de la entidad, entre otros. La inconformidad frente a esta nueva ley se debe a que no están de acuerdo con las evaluaciones que señala se hagan a los docentes de nivel básico y media superior, alegando que más que una reforma educativa es una reforma laboral porque mantiene al margen la participación de sindicatos.

Desde la Ley del Servicio Profesional Docente se busca que la tarea del profesor sea de calidad, reuniendo competencias profesionales y cualidades personales. Hasta este momento no se ha establecido nada distinto con respecto a la evaluación a que se deben sujetar los profesores desde la RIEMS, por lo tanto asu-

mo que además de la propia para el nivel habrá que ceñirse a lo establecido desde esta nueva ley; lo que complicará las circunstancias de desempeño para ellos, puesto que el perfil deseable para ser un profesor de calidad en el nivel medio superior, deberá incluir PROFORDEMS y CERTIDEMS y a ello agregar las evaluaciones periódicas a las que habrán de someterse para mantener su empleo.

Este nuevo escenario puede traer muchas complicaciones en todos sentidos; si consideramos que en Oaxaca constantemente tienen lugar una serie de reacciones adversas por parte de los profesores frente a los lineamientos federales. Hasta este momento no ha habido un acuerdo entre las bases sindicales sobre todo de educación básica, inclusive, no hay clases desde el inicio del ciclo escolar presente (2013-2014) en la entidad. Bajo esa mirada habrá que mantener la atención en ambos niveles y esperar los resultados de esta ley frente al desacuerdo actual de las bases sindicales. El tema hoy en día es polémico y el futuro incierto.

3.4.2.- El Consejo para la Evaluación de la Educación de tipo Medio Superior (COPEEMS)

Para el ingreso y acreditación de las instituciones al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) se crea el Consejo para la Evaluación de la educación de tipo Medio Superior (COPEEMS), el cual es una asociación civil que funge como instancia capacitada y facultada para dar:

1. Reconocimiento formal a los organismos de apoyo a la evaluación de instituciones públicas y particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios que pretenden su ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato.
2. Reconocimiento formal a los organismos evaluadores de apoyo a la acreditación de instituciones públicas y particulares que formen parte del Sistema Nacional de Bachillerato.
3. Dictamen de evaluación a las instituciones públicas y particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios que pretenden su ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato.
4. Dictamen de acreditación a las instituciones públicas y particulares que formen parte del Sistema Nacional de Bachillerato.

Sus principales fines específicos son:

1. Promover en el ámbito de la educación media superior el desarrollo de procesos eficaces, confiables y transparentes de evaluación tendientes al cumplimiento del objeto del COPEEMS.

2. Evaluar la capacidad organizativa, técnica y operativa, y de conformidad con los criterios y lineamientos que establezca, de los organismos que soliciten reconocimiento como evaluadores y, en su caso, otorgar la constancia correspondiente.
3. Coadyuvar con la autoridad educativa en su propósito de elevar y asegurar la calidad de la educación media superior, en específico la que se imparta en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato.
4. Proveer información a la sociedad sobre los indicadores de la calidad de las instituciones que formen parte del Sistema Nacional de Bachillerato. (Disponible en: <http://www.copeems.mx/copeems/ique-es-el-copeems>. (Consultado el día 18 de septiembre de 2013).

Dentro de sus funciones se suman aquellas que tengan que ver con el establecimiento de criterios y lineamientos para reconocer a los organismos de apoyo, establecer tiempos de vigencia, refrendar el reconocimiento, entre otros. En cuanto a las instituciones el COPEEMS recibe las solicitudes para su ingreso y acreditación y designa al organismo de apoyo para proceder a lo que corresponda ya sea evaluación y/o acreditación. También se encarga de establecer las cuotas que las instituciones que soliciten ser evaluadas deberán cubrir.

Los organismos de apoyo a su vez se conforman con un grupo de profesionales de la educación, quienes se capacitan para ser evaluadores. La evaluación de un plantel consta de tres etapas. La primera es cuando el plantel envía a COPEEMS toda la información que se solicita una vez ésta haya concluido su autoevaluación. Posteriormente hay una revisión de documentación que es enviada al organismo evaluador que, con su personal llevará a cabo una evaluación *in situ*. El resultado de ésta última será determinante para emitir un dictamen.

Existen cuatro niveles, el III y el IV son los más bajos. Se otorgan a aquellos planteles que cuentan con los requisitos mínimos necesarios pero que deben seguir trabajando para mejorar, el nivel IV es de reciente creación y sólo se realiza una evaluación documental, o incluye visita *in situ* y la institución que lo solicite no deberá cubrir importe alguno. El nivel II corresponde a las escuelas que tienen un desempeño bueno y que están muy cerca de contar con todos los requisitos. El I se otorga a la institución que cubre totalmente y de forma idónea los requisitos establecidos para ofrecer a los jóvenes bachilleres una educación de calidad.

Para alcanzar un nivel I es necesario contar con una infraestructura suficiente, una planta docente con perfiles específicos para impartir sus asignaturas, además trabaje en competencias y cuenten con las señaladas para ellos y en un 80%

tienen PROFORDEMS y CERTIDEMS. Cuentan con programas de tutoría y orientación educativa y equipamiento, entre otros.

Considerando lo anterior, es prudente reflexionar en lo que tanto el BIC 29 como BICAP-CBTA 192 deberán enfrentar en un futuro inmediato, y como se verá más adelante, ninguna de éstas dos instituciones está en posibilidades de cubrir los mínimos requeridos para su ingreso al SNB, inclusive en nivel IV.

Todo ello frente al nuevo panorama de evaluación que se señala con las leyes recientemente aprobadas muestra retos importantes para el sistema educativo mexicano. El propósito de este trabajo se orienta únicamente al nivel medio superior.

De manera general, la RIEMS propone una solución a un problema nacional tomando valores y acciones ideológicas que pueden ser explicadas a escala internacional. Así, esta reforma se coloca en la postura teórica convergente y toca inclusive la de dependencia. Aparece como una necesaria respuesta al imperativo de la globalización y la internacionalización de la economía (Pedró y Puig, 1998:53) que en cierta forma abre la puerta a los organismos internacionales que propagan estructuras y métodos de enseñanza que más convienen a los grupos internacionales dominantes, financiando y prestando apoyo a las reformas educativas dirigidas a favorecer los principios del capitalismo moderno y del neoliberalismo (Pedró y Puig, 1998: 54).

Pretende resolver una enorme cantidad de necesidades como cambios curriculares, ajustes en función de las competencias, actualización y formación del cuerpo docente, ajustes institucionales de largo alcance en el terreno administrativo, de gestión, de infraestructura y normativo. Debe considerar también las desigualdades institucionales en términos de impulsar seriamente la movilidad estudiantil y docente para lograr la equivalencia de los programas, entre otros. De esta forma es pertinente dar cuenta de las impresiones, dinámicas, reinterpretaciones que los docentes de dos bachilleratos específicos están dando a la reforma y cómo ha sido la difusión que se ha dado en sus instituciones, entre otras cosas.

3.5.- La llegada de la RIEMS al CBTA 192 y BIC 29: la difusión de la información

Los profesores tuvieron conocimiento de la reforma en 2008. Los directores de los diferentes planteles fueron los responsables de difundirla. La información

giraría en torno a la necesidad de alcanzar una calidad en el nivel medio superior y para ello eran necesarias dos cosas principalmente: la actualización de la planta docente y el ingreso de su institución al Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB). El primer punto fue más significativo en los docentes: ya que se les pedía “seguir estudiando” (DFC).

Como primera consigna de la reforma, se invitó a todos los profesores para actualizarse. Los del BIC 29 estaban dispersos en otros planteles puesto que en 2008 aún no iniciaba funciones el plantel 29; por ello cada uno se enteró a través de los directores de los planteles a los que entonces pertenecían.

El CSEHO decidió iniciar el proceso de actualización docente por regiones; las primeras fueron aquellas más cercanas a la ciudad puesto que la modalidad en línea del diplomado, exigía cierta infraestructura en las escuelas; por ello los profesores que pertenecían a planteles donde había buena señal de internet y mejores condiciones fueron los primeros en cursarlo. Los profesores entrevistados del BIC 29 que ya concluyeron su curso, lo iniciaron en esa primera convocatoria porque se encontraban en planteles que fueron beneficiados para ello. La información no sólo era una invitación a cursar el PROFORDEMS además se acompañaba de la advertencia de que si no concluían el diplomado o especialidad no podrían mantenerse como docentes en el nivel medio superior. Todos deberían cursar el PROFORDEMS si querían “seguir dando clases a nivel bachillerato”

“Nos dijeron ¿saben qué? todos tienen que tomar el PROFORDEMS ¿por qué? porque es una reforma integral... nacional y que es obligación de todos los docentes este... que maestro que no esté certificado, que no tengan esto... no puedes seguir dando clases a nivel bachillerato por lo cual tienen que tomar el PROFORDEMS” (PCC)

La información para los docentes del BIC 29 les llegó con la invitación para subir sus datos a la plataforma respectiva. De los profesores entrevistados, lo concluyeron sólo algunos de aquellos que se inscribieron en la primera generación. Dos no tienen derecho a cursarlo por su condición laboral y profesional y uno más lo ha re iniciado. Más adelante se abordarán las circunstancias específicas en que éstos profesores han ido cursando y concluyendo la especialización.

En el caso del BICAP (CBTA 192) el director solicitó a sus docentes ingresar sus datos a la plataforma de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). Todos los maestros capturaron sus datos y esperaron a que fueran convocados para iniciar la especialización. Para ellos la actualización es un proceso necesario, “siempre hemos estado insistiendo en que es necesario la actualización,

la formación del docente ¿no? De manera permanente y pensamos que este el conocimiento igual es tan, es tan dinámico y este necesita uno este pues al día pues ¿no?” (DCP). La actualización que proponía la reforma fue recibida con entusiasmo, mismo que se fracturó cuando después de dos años de espera, muchos profesores que habían ingresado sus datos, no aparecieron como beneficiarios para cursar el PROFORDEMS.

“Yo le dije que en un principio... mira, el 100% de los que estábamos en ese entonces se dio de alta, metió sus datos, todo mundo estaba muy entusiasmado; pero conforme fue avanzando, la gente se empezó a decepcionar cuando no, no veía sus nombres pues ¿no? No aparecía...” (DCP)

El silencio fue considerado como discriminación a su condición de indígenas. La idea se gestó por el desconocimiento que hay respecto a los criterios de selección utilizados para que los profesores tomen el PROFORDEMS. Más tarde se les informaría que hubo errores en algunos datos cuando se ingresaron al sistema; pese a ello, a la fecha, después de cuatro años, sólo tres maestros del BICAP han podido concluir el diplomado.

“Ya pues quién sabe de qué manera lo interpretaron, como que era una discriminación igual... y sí, sí era una discriminación, pues claramente este, decía: este... Los primeros que tienen que tomar, uno: que sea director, otro que... ¡en serio! Sí había como dos, tres partes que decía... y es obvio que era eso pues ¿no? (entre risas) le digo, en el caso mío, yo sí lo leí pues...” (DCP)

Es decir, a los docentes se les solicitó ingresar sus datos a un sistema, esperaron y cuando no fueron convocados ellos reinterpretaron la omisión como una exclusión. No tuvieron acceso a la información de los criterios que se siguen para seleccionar a los docentes, el director de la institución sí, sin embargo él asegura que fue un caso de discriminación.

Posteriormente se dieron cuenta que muchos profesores habían capturado mal sus datos y esa era una de las razones por la que no aparecían. Pese a ello, después de cuatro años transcurridos, diez profesores siguen sin aparecer en el sistema. A pesar de que fueron informados “a tiempo” el problema no ha sido de los docentes, porque no quieren participar, más bien ha sido un problema “administrativo por parte de ellos (de la SEMS)” (DCP).

La información para los docentes de estas instituciones en cierta forma fue oportuna, sin embargo sólo tuvieron oportunidad de conocer más sobre la reforma,

aquellos profesores que tuvieron acceso a los documentos de respaldo y al contenido de la especialización. En ese sentido se señala que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha sido la encargada de brindar ese servicio a las instituciones que se incluyen en este trabajo.

Muchos profesores no tienen la información, ésta ha sido difundida por aquellos que están cursando o que ya concluyeron el curso. Entre ellos se ha socializado, en el caso del BICAP (CBTA 192), hay siete profesores que lo están iniciando, en el BIC 29 de los siete profesores entrevistados, cinco ya lo concluyeron incluido el director del plantel, que en el tiempo de la convocatoria aún no era director y cursó el de docentes.

Bajo esa lógica puedo señalar que en ambos casos la información recibida u omitida con respecto a la RIEMS matiza las impresiones de los profesores. Cuándo y cómo está anclado al cuánto y cómo saben al respecto y cómo lo aplican en su trabajo diario con los jóvenes y si efectivamente lo están aplicando. La interpretación de los maestros del BICAP (CBTA 192) de discriminación está anclada a la historia nacional en relación a las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas.

3.6.- Los eslóganes de la RIEMS en el discurso de los profesores

Las categorías y los propósitos políticos de la reforma tienden a configurar modos de percepción a través de ciertas palabras o frases “emblema”; siendo capaces de formar sistemas de orden dominantes que se reflejan en las prácticas cotidianas de la escuela, en las apropiaciones y exclusiones de los profesores. (Popewitz, 1994:12) Estas palabras o frases, siguiendo a Popewitz (1994) se sitúan como estrategias que definen cuáles deberán ser los fenómenos de la práctica y configuran cómo deberá gestionarse y ordenarse la experiencia; es decir, “como hay que mirar y cómo esa mirada ha de concebir las cosas en el mundo”, en este caso desde la reforma.

Los modos de percepción de los profesores, a su vez, se encuentran sujetos a los estilos de razonamiento que están inscritos en sus prácticas pedagógicas, las que hacen referencia a la forma en la que se han construido los objetos de la enseñanza, por ejemplo los significados, roles y funciones de los docentes, alumnos y del aprendizaje. Popewitz (1994) llama a este proceso “normalización” que se refiere a “cómo se construyen esos objetos de enseñanza que definen y ordenan el mundo de lo escolar [...] También puede pensarse en las normalizaciones en

tanto que relacionadas con las formas en que se construyen el sujeto y las subjetividades” (Popewitz, 1994: 12).

En esa lógica de ideas podemos afirmar que los propósitos políticos de la reforma –la mayoría representados en sus palabras o frases emblema– favorecen cierta redefinición, asimilación, traducción y adaptación de significados; es decir, estilos particulares de razonamiento sobre los objetos de enseñanza que han sido contruidos por los profesores a lo largo de su tránsito por la docencia y durante su permanencia en la institución. La forma en que los profesores tramitan y elaboran esos razonamientos, representa uno de sus rasgos de identidad que guarda también distinciones sociopolíticas (Popewitz, 1994:12). La búsqueda para el logro de la reforma, es un proceso que se vive de manera distinta en cada escuela.

En los discursos de los profesores se revelan sus formas de sentir y ver el mundo y a su vez se constituyen por un tipo particular de conocimiento históricamente elaborado. Bajo esa mirada, refieren ciertos elementos y dispositivos de la reforma, los reconocen y señalan dando cuenta de su incorporación al discurso cotidiano. Así, su concepción de enseñanza, alumnos, profesores y escuela; normalizará y producirá una visión de poder en tanto delimitan el marco de interpretación bajo el cual se configura el pensamiento, la acción y la auto-reflexión (Popewitz, 1994:12), negociando lo que dice la reforma con lo que ellos piensan, sienten y hacen. Puesto que, si bien las identidades se delimitan en fronteras interactivas, no son excluyentes “ya que el continuo diálogo entre ellas, por asimétrico que sea, determina una cierta posibilidad de negociación” (Bartolomé, 2006:36).

Los elementos reconocidos en un primer momento, pese a que muchos profesores no cuentan con la información oficial de la RIEMS; forman parte de los llamados “ejes de la reforma”; el Marco Curricular Común en base a competencias, formación y capacitación de la planta docente y la certificación complementaria y el Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB) parece ser el eje rector de todo. Es necesario recordar aquí que los docentes que han tenido oportunidad de conocer los documentos que incluye su actualización a través del PROFORDEMS han socializado la información con sus compañeros y esa es la razón por la que la mayoría los conoce e incorpora en su discurso. Lo importante es reconocer qué elementos están identificando ellos y cuáles son los que definen como innovadores y el sentido que les dan.

En esta parte se articulan los dispositivos y elementos de la RIEMS, el contexto, la formación profesional de cada profesor, las materias impartidas y en general todo aquello que los hace hablar desde cierta posición.

El enfoque en competencias tiene una importancia enorme para ellos. La mayoría lo ve como algo innovador que la reforma incorpora. Sin embargo muchos señalan que no es nuevo puesto así han venido trabajando, sólo que bajo otro término. En el enfoque en competencias ubican una dinámica que ya conocen, pese a ello lo consideran una innovación.

“...creemos... *nosotros estamos totalmente seguros* que eh, nuestro modelo educativo es como que... vamos a decirlo, como *que sí ha trabajado lo que actualmente propone la RIEMS* en cuestión de ser eh... la cuestión del despertar las competencias ¿por qué? Porque exactamente lo que busca con lo de las competencias, específicamente las genéricas, es eso: tratar de que él, que el estudiante utilice lo que ve en la escuela en su vida ¿sí? Y aquí por ejemplo si el de matemáticas va a ver álgebra que a veces o a... o a... cálculo, lo tiene que aplicar a la realidad, donde el alumno sepa para qué lo va a utilizar. Esa es la parte de lo más específico pues ¿no? Pero también dentro de ese... al ver ese tema tiene que... al vincularse con, con la, con la comunidad, con lo real, el alumno tiene que *aprender* (énfasis del profesor) a conocer, a convivir, a llevarse, a respetarse las ideas, las diferencias. Por ejemplo nosotros en la cuestión intercultural. Entonces esas competencias genéricas creemos que van inmersas, que no las teníamos contempladas así como nos las pide ahorita la RIEMS, pues órale ¿no? Pero ahorita nos vamos: oye esto sí lo aplicamos ¿no?” (DFC, énfasis mío)

Para los profesores del BIC 29, su modelo se centra “prácticamente en lo que es la competencia” (PJC GCC). La opinión es porque de acuerdo a su sistema modular se elige cierta problemática local para organizar un módulo en torno a un problema eje. El alumno en el desarrollo de la investigación necesita realizar trabajo de campo, indagar y se apoya de los conocimientos que les aportan las diferentes unidades de contenido. Esta dinámica es de la que se sostienen los profesores para opinar que ellos, ya han venido trabajando con competencias.

El discurso de la reforma y el enfoque en competencias entonces, lo reconocen como parte de su trabajo. En el capítulo v se abordan las implicaciones para aplicar el enfoque y encontraremos también las contradicciones. Si bien estos profesores del BIC 29 identifican algunos eslóganes de la reforma y dicen reconocerlos en su práctica con los jóvenes, también aceptan que tuvieron que detenerse a reflexionar sobre su trabajo. Es decir, incorporan el discurso oficial, pero cuando se les cuestiona cómo le han hecho para seguir las pautas de la reforma, ellos señalarán los obstáculos y retos que han tenido que enfrentar para llevarlo a cabo en su salón de clases.

Las bases constructivistas que acompañan al enfoque en competencias resulta ser muy atractivo para los docentes, quienes se identifican con ese y/o es deseable para ellos puesto que será su manejo lo que les permita ser “profesores en competencias” para que su institución ofrezca una “educación de calidad” que prepare “al estudiante para la vida” (PJCGC), “que le ayude a su vida cotidiana del alumno. Que sea como dice: competente” (PBC). La mayoría está convencida de ello. “Porque es una reforma para bien, para ser más competente al estudiante que todos tengan el mismo nivel cuando salgan de la escuela” (PZC) y ellos, los profesores, ser “maestros de competencias” (PJCGCC). Como se observa, el término competencias en una u otra dirección; ya sea hacia el docente o hacia el alumno, está presente como anhelo y/o deseo.

En esta institución se trabaja muy de cerca con los jóvenes y sobre todo los asesores promotores, que son los encargados de impulsar proyectos, se involucran directamente con la gente de la comunidad, por ello comentan que “...no nosotros ya hacíamos esa actividad este, estaban planeando cursos de... cursos talleres fuera de clase, lo que es la tutoría, asesoría, este... no nada más enfocarnos a nuestras horas de trabajo ¿no? Entonces lo que nosotros, haga de cuenta que a nosotros no, no se nos hizo tan pesado porque ya, ya trabajábamos tutoría, ya trabajábamos asesoría, ya hacíamos esa amistad con el joven para que nos platicara sus problemas. Y todo eso es lo que se supone que viene manejando la reforma ¿no? Entonces pues no, no, no nos representó, no nos costó tanto trabajo adaptarnos a lo que maneja la reforma” (PCC)

Desde su concepción, no están alejados de las expectativas de la RIEMS, se cobijan con el discurso de la reforma para orientar lo nuevo que ellos tendrán que incorporar a su labor o mantener sus prácticas porque a ellos no les cuesta o les está costando incorporar lo señalado. En ese sentido se sienten “aprobados” con la reforma, ya que asumen que mucho o la mayor parte de lo que la reforma solicita, ellos ya lo hacían y aunque tendrán que hacer adecuaciones, van por ese rumbo.

En el caso de algunos profesores del BICAP (CBTA 192), la reforma “les vino a dar la razón” (DCP); puesto que para ellos, el alumno es central en el proceso enseñanza aprendizaje y su propuesta metodológica y curricular fue innovadora. La RIEMS y el enfoque en competencias y cómo maneja los roles de profesores y estudiantes los puso al “parejo”. Al respecto una profesora comenta: “yo me acuerdo que uno de los que estaban gestionando el modelo, decía y él evaluaba: no pues ustedes ya tienen 10 años de adelanto... y sí es cierto. Y con la reforma

pues ya nos alcanzaron otra vez todos (...) Y es bien chistoso porque nosotros sí manejábamos lo que eran las competencias” (PMP).

De una u otra forma, los profesores de ambas instituciones comentan que en realidad no es tan innovador el enfoque en competencias que plantea la RIEMS, porque ellos de acuerdo a su modelo educativo, las trabajan. En el BICAP-CBTA 192 asumen que fue precisamente su propuesta la que los hacía “diferentes”; sin embargo, ceñirse a los lineamientos de la DGETA, los ha hecho ser “iguales”. En esta institución, algunos profesores reconocen las competencias dentro de los elementos innovadores de la reforma y sienten que les falta mucho por aprender sobre el proceso enseñanza aprendizaje, puesto que

“ahora la prioridad digamos, antepone un poquito la cuestión de, de que debemos de generar o desarrollar competencias en los muchachos y no solamente lo, lo académico, el contenido temático de la misma materia, sino, esos ejes transversales que decía mi compañero ¿no? O sea no solamente es de que yo te enseñe un poquito lo que es meramente la materia sino que yo prefiero que seas tú *un alumno capaz de resolver problemas, un alumno que tenga visión de... visión personal, proyecto de vida, una persona que sepa convivir, que sepa respetar* ¿no? Que sepa... este... ser... productivo en lugar de reactivo” (PPF, cursivas mías)

Es decir, el discurso oficial les provoca reacciones a los profesores, ya sea que ellos señalen que es algo que ya conocen o que incorporen tal cual los puntos que incluye el PROFORDEMS del “deber ser” de la educación para el nivel medio superior. Identifican inmediatamente el enfoque en competencias, lo asumen, lo cuestionan, lo aceptan, lo rechazan, pero las frases emblema de la RIEMS incitan a tomar ciertas posturas; a veces distantes de lo que se espera desde el discurso oficial; sin embargo, se van incorporando poco a poco a su discurso.

El hecho de mencionar que por un lado el enfoque en competencias les resulta innovador y a la vez que esa propuesta ya la llevaban o llevan a cabo, resulta ser una contradicción que puede suponer la simulación de la reforma. Van incluyendo paulatinamente el discurso de las competencias, sin embargo en el hacer de su tarea puede que no ocurra nada distinto.

3.7.- El Sistema Nacional de Bachillerato (SNB): Una posibilidad de reconocimiento

El ingreso al Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB) es la meta deseada para ambas instituciones. El esfuerzo colectivo se orienta hacia ahí. La presión que

se ejerce en los docentes para hacer el PROFORDEMS y certificarse es un imperativo para alcanzarla. “... lo importante acá es... que tanto la parte administrativa como en este caso la dirección... está preocupada para que nuestro modelo educativo sea partícipe en lo que es el programa este... de... De lo que es la... lo que es la RIEMS, para certificarnos” (PJC GCC). Si el BIC 29 se llega a incorporar al SNB, “estar certificados, digámoslo así, como institución pues este, queramos un modelo de calidad y esto implica también pues una mayor matrícula escolar (...) y pues los beneficios económicos que puedan haber después, en lo posterior ” (PJC GCC).

En el BICAP-CBTA 192 se comenta que actualmente “el último condicionamiento es de que, tenemos que entrar al Sistema Nacional de Bachilleratos, sino no, vamos a quedar al margen, ¿no? De los apoyos, de los beneficios que es, que ya están, ya comenzó todo eso ¿no? Bueno *es lo que nos han dicho* (DCP cursivas mías).

La ruta para la certificación en el caso del BIC 29 es justamente que sus docentes tengan PROFORDEMS ya que, al momento de realización de este estudio, no se contaba con instalaciones propias y a falta de infraestructura, la posibilidad de incorporación era muy remota, actualmente la situación está cambiando.

El BICAP (CBTA 192) en ese sentido, cuenta con la mayoría de los requisitos, sin embargo “¿Qué le falta hacer? Bueno, que llevemos Profordems ¿no? El BICAP tiene, tiene todo lo demás que está pidiendo el Sistema Nacional de Bachilleratos” (DCP). Para ambas instituciones entonces, la responsabilidad recae en los docentes. Una vez más emergen como figuras centrales para lograr los objetivos de la RIEMS.

Si bien, los directivos de las instituciones se sienten forzados a incorporarse porque hay un riesgo de no ser beneficiados con apoyos económicos, y éstos incitan a los profesores a cursar el PROFORDEMS; los docentes reconocerán la primera intención de los directores pero también tendrán expectativas que los remitirán a una idea de reconocimiento. Muchos de ellos suponen que eso les garantizará cierta calidad.

La incorporación al SNB la refieren como una vía para alcanzar ciertos estándares que los puede colocar “al nivel de otras instituciones”. Es decir, la mayoría de los docentes sienten que sus instituciones están en desventaja; “... es que quieras o no también la escuela vende eso pues, seamos COBAO’s seamos CECYTE’s, si tienes instalaciones de dos plantas, de planta y... pues, eso vende pues para que vaya el chavo. Y no se compara con nosotros.” (PDC). Este es el caso del BIC 29, en

tanto el BICAP-CBTA 192 pese a que durante sus primeros años como BICAP representó el proyecto innovador y único, ahora se encuentran nuevamente al inicio del camino ceñido a la DGETA. Y tiene que buscar también ese reconocimiento. En esta institución por un lado piensan que en cuanto a la dinámica enseñanza aprendizaje, representaron un modelo educativo innovador, es por ello que el enfoque en competencias lo pensarán como algo que ellos sugirieron y aplicaron primero. Pero por otro lado se sienten en desventaja frente a otras instituciones, por su condición de indígenas en primer lugar, además de que el plantel se ubica en un municipio marginado.

Los señalamientos de los docentes de esta institución en ocasiones son de decepción, puesto que sienten que su proyecto está siendo expropiado pero también anhelan incorporarse al SNB para reforzar su ideario institucional y de algún modo demostrar que como modelo educativo para indígenas pueden contar con la calidad y también con el reconocimiento del Estado.

En ambas instituciones se asume que de pertenecer al SNB, los egresados de sus planteles tendrán las mismas oportunidades de aspirar un ingreso a la universidad como sucede con los alumnos de otras escuelas de nivel medio superior en el Estado, por ejemplo el COBAO. Estos argumentos revelan un anhelo de igualdad de oportunidades para los estudiantes del BICAP (CBTA 192) y del BIC 29, para ésta última es muy necesario también precisamente porque es una institución en camino hacia la consolidación.

El PROFORDEMS, por otro lado se convierte en el primer paso para dirigirse hacia la calidad anhelada, ya que la reforma traza una línea para “diferenciar las escuelas de calidad con las no de calidad” (PCC) y “si entras al PROFORDEMS hay posibilidades de entrar al SNB” (PCP); si todos los profesores están certificados en competencias docentes tendrán mayores oportunidades de que la institución se reconozca dentro el SNB, lo cual finalmente les dará cierto estatus. Además subyace una idea de que “dentro del sistema nacional de bachilleratos el alumno va a encontrar trabajo, va a ser, *va a ser aceptado en cualquier universidad, va a ser reconocido*. Nomás se extiende el certificado único ¿no? de bachillerato ¿no? entonces va a ser un poco....pues *ahora sí que las puertas van a estar más abiertas ¿no?*” (PVP cursivas mías).

La certificación complementaria promete, desde su punto de vista, ese anhelo de equidad educativa. De esta forma, la lectura de los profesores acerca de que su institución sea incluida al SNB es el camino para tener el reconocimiento oficial como escuela de calidad. Están conscientes de que ellos representan un

eslabón importante para que suceda, pero también reconocen lo lejos que están de la meta.

“...la desventaja es eso: que no... no se... tal vez no se logra cubrir al cien por ciento todo lo que la RIEMS pide o como que... ponen como el principio para que seamos acreditados como escuela de nivel medio superior pero considero que pues sí está, sí está bien planteada solo que no, no va a ser adaptable a todas las escuelas de nivel medio superior. Hay escuelas que tal vez nunca se van a poder acreditar, porque simplemente como un laboratorio, con un laboratorio que no tenga de química, de física, con eso ya no entra pues. O sea; son políticas de gobierno que, que, que... difícilmente se van a cumplir en algunas escuelas que no, no, no se logra pues.” (PDC)

Así, se oscila entre el deseo y la necesidad y la consciencia de reconocer lo que les hace falta. Miran sus carencias y desafíos desde la realidad dentro de la que se desenvuelven; para los profesores del BICAP (CBTA 192) será también un requisito;

“..ahorita estamos un poquito más atentos a lo que nos pida la parte oficial. La norma. Entonces estamos más como supeditados a lo que nos digan allá. Dicen: si quieren ser del Sistema Nacional de Bachillerato, todos al PROFORDEMS, vamos a ir al PROFORDEMS, pero se nos olvida un poquito qué está pasando en el contexto social, en el contexto cultural, en el contexto productivo, nos aislamos un poquito porque pues atender todo al mismo tiempo pues es una... es una responsabilidad que a lo mejor le queda... o es un reto que a lo mejor le queda... muy grande a la institución. Entonces con alguien estamos quedando mal.” (PFPP)

En ese sentido se cuestionan las prioridades. Pero el deseo se percibe también en lo necesario que resulta para ellos que sus alumnos tengan las mismas oportunidades, puesto que,

“...el sistema nacional de bachilleratos plantea es de que se va a extender un, un, un certificado único ¿no? Para todos los estudiantes, independientemente ya sea que estudien en el COBAO o estudien en el CBTys o en el CBTA o en un CECYTE, van a tener digamos el mismo valor, iban a tener la misma, no van a tener tanta competencia o la discriminación en este caso. Yo creo que es lo atractivo ¿no? Y uno igual como estudiante pues era lo que padecía uno, no pues es que yo vengo de tal escuela y ya luego, luego dicen: ah entonces tú, tú vales menos” (PVP).

Ellos interpretan así su ingreso al SNB, la esperan como una nueva ocasión para “encajar” con los “otros” y tener las mismas oportunidades que tienen otras es-

cuelas y los alumnos de éstas. La miran a lo lejos como esa posibilidad de reconocimiento y sin duda nuevamente se revela aquí las relaciones históricamente asimétricas entre el Estado Nación y los pueblos indígenas. Se reconocen las carencias pero también la necesidad institucional para sus estudiantes.

3.8.- El enfoque en competencias: entre la innovación y la utopía

Las competencias, el PROFORDEMS y el libre tránsito entre instituciones de educación media superior, son tres elementos que los profesores identifican como novedosos y los mencionan porque para ellos representarán escalones para incluirse al SNB. Sin embargo de éstos, el enfoque en competencias es el más mencionado y cuestionado.

Desde la RIEMS, las competencias son el común denominador para alcanzar un Marco Curricular Común y constituyen el perfil del egresado de bachillerato. En el PROFORDEMS se propone el enfoque en competencias como una opción innovadora, su desarrollo sugiere “que permitirá realizar mejores procesos de formación académica” (Díaz Barriga, 2006:8) por ello los profesores deben contar con ciertas competencias para que a su vez, fomenten las señaladas para los alumnos.

El enfoque en competencias propuesto dentro de la RIEMS es abarcador; no se limita a su conceptualización desde el corte tecnológico. Ya se ha descrito el concepto de competencias señalado en el acuerdo 442. Pese a ello, profesores que han cursado o no el PROFORDEMS, lo refieren casi siempre en esa dirección.

Para docentes del BIC 29, la propuesta principal del enfoque en competencias es modificar la dinámica tradicional de enseñanza aprendizaje. El alumno será el protagonista de su conocimiento y además utilizará lo aprendido en la escuela para su vida cotidiana. Implicará una búsqueda de estrategias, contenidos y diferentes formas de evaluar a los jóvenes bachilleres, evaluaciones por parte de los docentes para el desarrollo de ciertas habilidades, conocimientos y destrezas que le permita a los estudiantes estar “preparados para la vida” y ser “competentes”. El trabajo del profesor y del estudiante se vuelve más práctico, más técnico. Se busca un “saber hacer” en detrimento de la dimensión social y/o humana. Pese a ello se reconoce la parte actitudinal que contempla el enfoque en competencias, también como una innovación. El joven bachiller será un sujeto activo que realice constantemente actividades buscando “unificar” el nivel medio superior en el país.

La planeación se transforma de enunciativa de contenidos a un procedimiento sistemático porque no solo busca fortalecer el conocimiento en diferentes aspectos de la vida del joven bachiller, además dará sustento al trabajo docente ya que les permite ser más disciplinados en la forma de organizar sus clases e incorporar estrategias que anteriormente, debido a su escasa formación pedagógica, no consideraban. Ordena su trabajo y lo orienta mejor. Es decir, en el fomento de ciertas competencias, enunciadas en el acuerdo 444 y las agregadas por el CSEHO, los profesores han tenido que modificar su forma de planear y proponer actividades de aprendizaje y evaluación.

Consideran el enfoque en competencias como una innovación, porque ninguno de estos profesores tenía conocimientos didácticos pedagógicos previos. Descubrirlo representa para ellos una ventaja para su tarea. En esta escuela son pocos los docentes que no cuentan con PROFORDEMS; sin embargo las planeaciones se realizan de manera colegiada y aquellos que no lo han cursado participan y tratan de entender y aplicar el enfoque. El trabajo diario los lleva a reconocerlo y darle prioridad, además de que en el discurso de la reforma el enfoque se presenta como la parte sustancial. No hay que olvidar que los docentes serán los puntos clave para la implementación de la reforma y su participación es protagónica. En ese sentido, ellos se toman su papel muy en serio y para muchos representa una buena “receta” para impartir sus clases.

Los docentes del BICAP (CBTA 192) en ese sentido se muestran más precavidos y más críticos respecto al enfoque. No todos reconocen las competencias como una innovación pero sí la mayoría. Su mención obedece a cuánta información se tenga de la reforma. En este bachillerato son muy pocos los profesores que cuentan con el PROFORDEMS y muchos recientemente lo iniciaron. Sin embargo las competencias están presentes porque fue un término acuñado ya desde la reforma curricular de 2004. Por ello principalmente las piensan como una tendencia a que el alumno “aprenda a hacer algo”, se entiende en el sentido técnico productivista que es ambiguo en términos metodológicos desde su perspectiva. Los alumnos deberán egresar “sabiendo hacer algo” lo que se considera como prepararlos para ser mano de obra barata. Las competencias son lo que se necesita enseñar, es un enfoque impuesto que en un futuro inmediato definirá las rutas de promociones y estímulos para los profesores, pero nada más. Además para el bachillerato técnico, las competencias profesionales son muy específicas al respecto de que el joven egresado tenga una especialidad y pueda incorporarse a la vida laboral. Es por ello que los docentes refieren las competencias enunciadas en la reforma en ese sentido.

Por otro lado, argumentan que están perfectamente señaladas pero no para contextos indígenas, son buenas para alumnos que viven en ciudades pero en el caso particular del BICAP (CBTA 192) hay la necesidad de acomodarlas dentro del contexto (PFPP). Pueden ser utilizadas como referentes metodológicos y conceptuales, pero si no son adecuadas al contexto, poco sirven para su trabajo con los jóvenes mixes. Las competencias buscan que los alumnos sean casi mecánicos para introducirlos más adelante dentro de la órbita del mercado y el capitalismo. El producto final que el enfoque sugiere al concluir final de cada sesión, también puede confundirse y remitir al mercantilismo. Se descuida la parte de aprender a conocer y se da mayor importancia al aprender a hacer. (PRP). La primera impresión de los profesores de este bachillerato, es que las competencias son un “hacer” más que un pensar, reflexionar y ser dentro de un contexto específico. Son sobre todo los profesores de mayor antigüedad en la institución los que aluden a esta postura crítica cuestionando su pertinencia porque se alejan del ideario del BICAP original y de los valores de la comunalidad.

Dentro de los cuestionamientos que hacen, también reconocen algunas ventajas; por ejemplo se destaca el rol del estudiante dentro del enfoque como un sujeto activo y protagónico. La planeación se ha vuelto más concreta porque los ha puesto a pensar cómo fomentar ciertas competencias en los alumnos. Comienzan a incorporar otras estrategias y actividades dentro de sus planeaciones y aluden con frecuencia que ahora piensan el proceso de evaluación desde distintos aspectos, dejando atrás al examen como única opción.

A diferencia de los profesores del BIC 29, los del BICAP (CBTA 192) han tenido constantemente posibilidades de actualización pedagógica, por ello no son tan enfáticos en que ese enfoque les ha aportado mucho en su trabajo. Los profesores más jóvenes y de menos tiempo explican que ellos han tenido que hacer una reflexión de su trabajo con los jóvenes a partir de conocer la propuesta de la reforma desde el PROFORDEMS. Muchos de ellos están en el principio del curso en el inicio de un proceso. Refieren no contar con muchos elementos para verter una opinión concreta porque es muy reciente su inserción en el curso.

Lo común de ambos grupos de profesores es que todos sin excepción cuestionan la posibilidad de fomentar las competencias en los alumnos en un semestre. Nuevamente se observa que las posturas de los docentes son de confrontación porque sienten que es mucha exigencia y se cuenta con pocos recursos para lograrlo. Hubo un argumento que inclusive señala que no todos los profesores están en condiciones de entender la terminología de la reforma, el coordinador académico

del BICAP (CBTA 192) siente que los profesores no lo aplican y sólo rellenan sus secuencias didácticas para cumplir; sentir compartido del director del BIC 29.

El enfoque en competencias “Está pensado (...) para un profesor ideal que puede al final costarnos en un trauma que al final se consiga lo que está para... es un referente utópico que esperemos que dos tres cosas ya aterricen, pero como lo plantea, como lo... falta mucho camino por recorrer y es muy fácil decir “mañana llegamos a la luna” pero no sabemos exactamente qué es lo que hay que hacer para llegar a la luna. Es para mí lo que la analogía con las competencias” (PRP)

Se observa gran confusión en cuanto a lo que deben hacer desde sus planeaciones, reconocen que deben apearse a las competencias enunciadas en el acuerdo 444, además de incorporar las profesionales que se manejan para el subsistema. El formato de la secuencia didáctica orienta la estructura de la planeación pero en la práctica muchas veces “no pasa nada (...) porque los docentes no están bien identificados con esa teoría” (PCP) y muchas veces no saben qué hacer con tantas competencias, el profesor sufre y se siente presionado (PFPP)

De esta manera se puede asegurar que los profesores aún están en un proceso incipiente de aprender el enfoque y de acuerdo a Díaz Barriga (2006:16); muchos de ellos no están convencidos de la importancia que destaca la reforma en cuanto al enfoque en competencias o bien, no tienen un dominio conceptual ni mucho menos técnico del significado. Reconocen las competencias, las mencionan, las cuestionan y las significarán siempre señalando las dificultades que encuentran dentro de su práctica cotidiana en las aulas. Así, lo innovador de la reforma para ellos se convierte en una utopía, en un proceso inaplicable en su entorno inmediato. La innovación se ubica en el discurso, sin embargo en la práctica se encuentran obstáculos o se acude a simulaciones, recordemos que anteriormente se mencionó que los docentes dijeron que ellos ya trabajaban en competencias.

El uso de las tecnologías y el libre tránsito entre instituciones son dos elementos más que se mencionan como innovación de la reforma, sin haber profundidad en su abordaje.

Dentro de las concepciones que se elaboran del enfoque en competencias, se encuentran implícitos los retos e implicaciones a las que se van enfrentando los docentes, aspecto que se describe en el capítulo v.

Conclusiones

Para entender el camino que los docentes deben transitar para cubrir las demandas de la reforma, ha sido necesario describir aquellos propósitos, retos y dispositivos

que la articulan y cómo han sido desplegados y están siendo asumidos en el BIC 29 y BICAP-CBTA 192. En ese sentido cobra relevancia la forma en cómo les ha llegado la información a los profesores desde sus instituciones y en qué punto del proceso se encuentran. También ha sido pertinente rescatar los eslóganes y cómo se están incorporando al discurso de los docentes, quienes han comenzado a trazar rutas para apropiarse sobre todo del enfoque en competencias y hasta cierto punto simularlo. En este capítulo fue necesario rescatar las vías que se definen para los docentes del nivel medio superior y sus instituciones a partir del discurso oficial, puesto que eso nos permite acercarnos a la comprensión de sus locaciones sociales y la visualización de su identidad y/o etnicidad.

La RIEMS pretende construir un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), para ello se conformará un Marco Curricular Común (MCC) a través del enfoque en competencias; las escuelas que reúnan los requisitos mínimos establecidos podrán considerarse como de calidad después de un proceso de evaluación. El más importante de los dispositivos y que involucra directamente a los profesores es el PROFORDEMS, puesto que pretende que los docentes alcancen las competencias señaladas para ellos y desarrollen las propias en sus estudiantes; las aulas se convierten así, en el último peldaño de los llamados niveles de concreción, espacio docente por excelencia. A la obligación de contar con PROFORDEMS, se suma la de certificarse como profesores “competentes” a través del CERTIDEMS. Por otro lado, en cuanto a sus instituciones, éstas deben evaluarse y cubrir una serie de requerimientos para alcanzar la calidad. Lo más destacado de todo ello y lo innovador, es el enfoque en competencias puesto que es a partir de éste que se podrá conformar el llamado MCC que flexibilizará el nivel y le otorgará identidad.

Se observa que las llamadas competencias tienen la influencia de organismos internacionales como la OCDE y las Comisiones Europeas; la RIEMS es un modelo ecléctico que se ha diseñado para el nivel medio superior en nuestro país, sin dejar de conservar elementos externos que son reconocidos por algunos docentes y cuestionados para el contexto mexicano. Se centran en la estructura y contenido de los estudios, tal y como se proponen en el proyecto Tuning europeo. Las competencias están al centro del proceso educativo a nivel mundial. En México a través de la reforma se introducen al nivel medio superior.

Si bien los propósitos políticos expresados en la RIEMS son necesarios debido a la condición en que se encuentra el nivel; quizá no sólo en instituciones como el BIC 29 o el BICAP-CBTA 192 sea inoperable o complicado. Esta aseveración encuentra sustento en los retos que enfrentan éstas instituciones que son tal vez,

similares a las muchas que existen en el país. A esto podemos agregar que recientemente el nivel es obligatorio, lo cual complejizará en un futuro próximo el escenario al que se enfrentará la implementación de la reforma.

Cuando se conoce la RIEMS en los espacios escolares, las carencias de todo tipo afloran y se identifican obstáculos y retos así como también los docentes perseguirán un fin común. En las escuelas la difusión de la información estuvo a cargo de los directores y la primera obligación para los docentes consistió en inscribirse para cursar la especialidad en línea, única opción que se les presentaba. Si bien ésta les fue proporcionada “a tiempo” no todos los docentes pudieron inscribirse y cursar la especialización y/o Profordems, primer peldaño en el camino hacia la calidad. Los profesores del BIC 29 se encontraban dispersos en otros planteles, pese a ello la mayoría lo pudo concluir. Pero los del BICAP-CBTA 192, después de dos años no han podido lograr que la mayoría lo curse. La omisión de muchos de ellos en la base de datos de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) se debió a errores en la captura, sin embargo fue interpretada como una discriminación, más adelante se harían las correcciones y a pesar de esto, siguen sin aparecer muchos nombres.

Esto nos revela dos situaciones, la primera tiene que ver con cierta deficiencia por parte de los docentes en el uso de las tecnologías de la información y comunicación y por otro lado da cuenta del mal funcionamiento de la plataforma de registro. Pese a que existen lineamientos específicos en cuanto a la selección de aquellos docentes que tienen derecho a la beca, en la realidad no se está llevando a cabo, y lo anterior es un ejemplo. También identificamos una falla en cuanto a la difusión de la información en ese sentido; los directores fueron los encargados de proporcionarla, sin embargo tal vez serían necesarios otros mecanismos para que ésta llegue con más eficacia.

Lo que se maneja mejor entre los profesores son los eslóganes representados en las frases emblema de la reforma; tales como “profesor competente”, “alumno competente”, “escuela de calidad”, “educar para la vida” entre otros. Son frases que se van introduciendo en su lenguaje y poco a poco comienzan a modificar las representaciones que se tuvieron o tienen de los docentes, alumnos y la enseñanza en general. Pese a ellos, los protagonistas de esta historia van asumiendo los significados de estas palabras emblema a partir de un marco de interpretación, que ha sido elaborado durante su tránsito por la docencia y permanencia en la institución; ello conlleva distinciones sociopolíticas puesto que representa rasgos de su identidad y comienzan a endurecer sus fronteras. En este punto se pueden mi-

rar dos situaciones, por un lado ellos dicen que ya habían venido trabajando con el enfoque en competencias desde antes de que la RIEMS lo sugiriera y se muestran confiados y aprobados, lo que nos lleva a pensar en cierto nivel de simulación. Los del BICAP-CBTA 192 comentan que fueron ellos los primeros en llevarlo a cabo, motivo por el cual su modelo era innovador. Pese a ello se percibe otro punto que tiene que ver con la forma en que ellos cuestionan la pertinencia, relevancia y desarrollo de muchas de las competencias del Acuerdo 444. En ese sentido el CSEIIO incluyó otras más acordes a su modelo educativo.

Sin lugar a dudas las competencias en general acaparan la atención de todos. Identificadas como una innovación por la mayoría, se colocan al centro del discurso y reflexión. Los eslóganes son magnéticos en el sentido de que obligan a mirar hacia cierta dirección y en definitiva, la inserción del enfoque en competencias al contexto educativo de nivel medio superior es la parte más innovadora y más polémica para los docentes, pero ellos negocian el significado desde sus concepciones anteriores.

Finalmente el ingreso al SNB representa para las instituciones un status, un reconocimiento necesario y cierta igualdad de condiciones y oportunidades para sus egresados, para ellos como profesores estímulos económicos y/o de promoción considerando el nuevo escenario que se puede presentar con la aprobación de la ley del Servicio Profesional Docente.

El SNB para el BICAP-CBTA 192 es una oportunidad de encajar en la calidad. Si bien fueron innovadores en los inicios del BICAP, ahora ellos frente a la RIEMS están “al parejo” en cuanto al enfoque en competencias; sin embargo para poder nuevamente posicionarse como institución, necesitan el ingreso al SNB. Aquí lo que faltaría sería que sus docentes tuvieran la especialidad porque ellos tienen la infraestructura. El caso del BIC 29 se presenta a la inversa porque ellos no contaban con instalaciones pero la mayoría de los docentes tienen la especialidad.

No puedo dejar de referir la percepción que existe por parte de docentes y directivos de los matices homogeneizantes que tiene la RIEMS y sobre todo frente a eso despliegan su identidad y acuden a sus particularidades. Sus carencias, sus deseos, sus retos se van colocando en el panorama y desde éstos habrá que ceñirse a lo establecido y utilizar los dispositivos como mejor convenga a sus intereses en el afán de cumplir con la norma que se les impone.

Capítulo IV

LA APROPIACIÓN Y EMERGENCIA DE LAS IDENTIDADES ÉTNICAS: ELEMENTOS CONTEXTUALES

Los escenarios escolares indígenas abordados en este estudio se convierten en espacios de negociación política cuando una reforma aparece en el panorama. Su emergencia altera sustancialmente la forma cotidiana de trabajo afectando la dinámica escolar. En ese sentido, la reforma es considerada como una imposición porque obliga a modificar la práctica, discurso y posición laboral de los profesores y directores utilizando para ello diferentes dispositivos.

Al irrumpir en las instituciones educativas se coloca frente a los profesores configurando un campo de lucha por los significados, representaciones y prácticas del discurso educativo. Se genera entonces, una situación de contacto interétnico (Cardoso de Oliveira, 2007) que visualizará la identidad de los docentes en los dos bachilleratos aquí analizados. En éstos se muestran diferencias sustanciales de la emergencia de la identidad de los profesores, sobre todo porque en uno todos se reconocen como indígenas y en otro el grupo docente es heterogéneo. Bajo esa lógica en el BICAP (CBTA 192) se revela la etnicidad claramente, mientras que en el BIC 29, la emergencia identitaria tendrá manifestaciones distintas, que nos lleva a pensar en cómo se construye cierta identidad en modelos educativos que han sido planteados para indígenas.

Para entender la forma en la que los profesores se apropian de los elementos de la reforma en uno y otro bachillerato, se han articulado la apropiación a la identidad para explicar el despliegue identitario distinto que se observa en unos y otros.

Tanto apropiación como identidad, son conceptos que aluden a una intersección entre dos vías: en la primera de ellas se ubican aquellos elementos del contexto

social y cultural, los discursos y prácticas que facilitan la acción humana y que definen las locaciones que asume un sujeto. La segunda abarca el comportamiento intencional, racional y los procesos de producción de subjetividades que orientan a aceptar, modificar o rechazar esas locaciones; aspecto que se abordará en el siguiente capítulo. El presente abarca los elementos contextuales que interpelan a los profesores.

Hall (2003) asume que la identidad es un proceso que se gesta en un momento concreto entre la sujeción y la subjetivación, como “un provisional, contingente e inestable punto de sutura entre las subjetivaciones y las posiciones de sujeto, en el ámbito de las relaciones sociales”. Por otro lado la apropiación se aborda como un fenómeno en el que se destaca la traducción de la reforma y sus diferentes dispositivos y se articula a las prácticas y códigos culturales, sociales y políticos propios y particulares (Vladimir, 2003) de un grupo cultural y lingüísticamente diferenciado y un grupo de profesores al frente de una institución creada para grupos indígenas. En ese sentido se puede señalar que a partir de la apropiación de los elementos, discurso y dispositivos de la reforma, los sujetos transforman o pueden transformar las representaciones y significados de sus prácticas docentes y la relación que se establece en el entramado profesores-RIEMS. De esta forma, los conceptos se complementan para explicar cómo desde cierta locación social se asume e incorpora a la cotidianeidad escolar lo que la reforma establece y espera de los docentes; todo ello desde cierta identidad.

En el escenario de investigación se observa un sistema interétnico, donde la reforma y los profesores se enfrentan y configuran fuerzas en pugna. El énfasis se coloca en la forma en la que se desarrolla la relación en esa situación de contacto y en la manera en la que se despliegan las identidades de los profesores de ambos bachilleratos. Al interactuar, se modificarán las propiedades del discurso y práctica educativa.

El presente capítulo se orienta a la descripción e identificación de una de esas vías entre las que se gesta la identidad y apropiación. Abarca aquellos elementos que interpelan al sujeto y definen las posiciones que asume dentro del sistema interétnico. Tales como el tipo de alumnos a quienes atienden, la forma particular con la que han trabajado que se sujeta directamente a la formación profesional que tenga cada uno y está orientada por el subsistema a que se pertenezca. Otro elemento a considerar serán las dinámicas locales en donde se ubica cada institución y finalmente y no por ello menos importante, la existencia de sindicatos y la relación o participación de los profesores dentro de éstos.

Estos factores mediatizan valores culturales, institucionales e intereses humanos comunes y particulares dibujando un paisaje complejo dentro del que los profesores irán estableciendo ciertas prácticas, asumiendo cierto discurso y utilizando diferentes recursos para llevar a cabo aquello que la reforma espera de ellos.

4.1.- Los alumnos de las instituciones

Para los planteles de los Bachilleratos Integrales Comunitarios, se estableció un tipo deseable de estudiantes (CSEIHO, s/f:12), dentro del que se destaca:

- Disposición para reconocer las expresiones culturales de su pueblo, para preservarlas y desarrollarlas creativamente en beneficio de la identidad cultural y autonomía de su pueblo.
- Conocimientos básicos del nivel de educación secundaria.
- Comprensión del lenguaje matemático y escrito.
- Capacidad para expresarse estructuradamente, de forma oral y escrita.
- Hábitos de estudio constante.
- Capacidad para conocer –gradualmente- nuevas formas de trabajo, de acuerdo al programa del BIC.
- Actitudes de responsabilidad hacia el estudio independiente.
- Disposición para el trabajo en grupo en tareas de investigación y experimentación.
- Actitudes de solidaridad y colaboración.
- Actitudes de respeto frente a otras opiniones divergentes a las que posea.

Pese a ello, la manera abrupta en que el BIC 29 inicia sus actividades escolares no permite que se lleve a cabo ningún tipo de dispositivo para una selección. El reclutamiento seguido en Teotitlán en septiembre de 2009 captó a aquellos alumnos que por alguna razón no estaban estudiando. En esa lógica, se puede pensar que eran los rezagados, rechazados, irregulares o quienes simplemente por diferentes circunstancias, no habían podido inscribirse a una institución de nivel medio superior en tiempo y forma. La primera generación compuesta por 22 jóvenes se caracteriza por ello. Un año después, una vez que la institución realizó la difusión necesaria, se contó con un número importante de jóvenes que llegaron no sólo de Teotitlán, sino de comunidades aledañas, inclusive, de la ciudad de Oaxaca y tampoco se aplicó alguna prueba de selección. Se necesitaba entonces consolidar la institución en Teotitlán, y uno de los compromisos era

precisamente contar con una población estudiantil; por ello, la institución abrió sus puertas a todos los estudiantes que solicitaron inscripción.

Hablamos de un grupo de jóvenes heterogéneo, que dista mucho de ser el que se espera captar en este tipo de instituciones; puesto que éstas se establecen en comunidades para los jóvenes oriundos. Sin embargo el BIC 29, por su cercanía con la ciudad capta no sólo jóvenes de Teotitlán. Y en cuanto a los perfiles de ingreso, los profesores señalan lo lejos que se está de que sus alumnos se consideren dentro de los rangos señalados. Los alumnos tanto del BIC 29 como del BICAP (CBTA 192) llegan al bachillerato con muchas carencias académicas con las que los docentes deberán lidiar. Aunado a ello se perciben además otros problemas generados por las diferentes condiciones sociales, económicas y culturales que envuelven a los jóvenes bachilleres.

Una de las bases más importantes de este tipo de instituciones es la preservación y fortalecimiento de la cultura originaria. La lengua materna recibe enorme atención y se vincula con muchas de las actividades que incluye el plan de estudios. Para la mayoría de los alumnos del BIC 29 la lengua zapoteca no es tan importante; el profesor a cargo de la materia señala que no hay interés por parte de los alumnos para aprenderla debido a “mala imagen que tiene la lengua indígena” (TZC) el desinterés no es general, hay jóvenes que lo hablan a pesar de las dificultades con las que el docente se enfrenta porque, por ejemplo, no existe un alfabeto para esa variante de zapoteco ni tampoco recursos didácticos. Por ello las clases se enfocan más en el habla que en la escritura. Hay una “mezcolanza” porque no todos los alumnos que saben la lengua, la utilizan en la escuela; “hay otros que sus papás lo hablan pero ya no quisieron que su... se fueron con la idea que le estaba vendiendo, hace, el gobierno hace quizá... veinte...veinticinco años treinta años, que el hablar una lengua indígena pues era como peyorativo eh...a la discriminación tal vez...” (TZC). El profesor evidentemente asume que la causa del desinterés mostrado por algunos jóvenes tiene orígenes en la intención histórica del Estado de omitir las diferencias culturales en el país e imponer como lengua nacional el castellano. Hay que recordar que la unificación del idioma representó un punto central del indigenismo y que el aprendizaje del español representaba, para autoridades y educadores que el indígena ingresara al progreso y civilización. “En ese tiempo a los alumnos se les enseñaba a sentirse avergonzados de su cultura y a despreciarla”. (Greaves, 2008:223).

Pero además están aquellos estudiantes que no hablan o desconocen por completo el zapoteco, y al formar parte de la población estudiantil deben aprenderlo.

Encontramos entonces una dinámica inversa, se trata de mantener los principios educativos del BIC 29, e inducir a todos los estudiantes a aprender la lengua zapoteca. Situación interesante que se genera gracias a la cercanía del plantel con la ciudad capital y a los alumnos que ingresan. Estos alumnos que llegan de la ciudad capital a estudiar al plantel, no conocen la lengua zapoteca; sin embargo el hecho de formar parte de la institución los obliga a aprenderla y a reconocerla puesto que dentro de los objetivos curriculares es una parte fundamental. A pesar de que el profesor a cargo se enfrenta a estas circunstancias y al desinterés por parte de los jóvenes, enseña la lengua y resuelve las carencias de material didáctico para impartir su clase. Él espera que debido a los principios institucionales, los jóvenes deben estar interesados en aprender la lengua. Es decir, se asume que un alumno de BIC “debe reconocer las expresiones culturales de su pueblo” independientemente de que no sea oriundo de Teotitlán del Valle.

Pero también se espera que los jóvenes bachilleres lleguen al nivel con una base académica. Aspecto que no se observa en la realidad. Por ejemplo, el profesor de matemáticas comenta que el nivel que alcanzan sus alumnos se ubica en tercer año de primaria. No puede iniciar su semestre con los contenidos señalados para el bachillerato porque simplemente los alumnos no entienden o les cuesta mucho trabajo. Para subsanar esa carencia, el profesor tiene que empezar con aritmética; cuando en otros subsistemas se inicia con álgebra. “Nos damos de topes contra la pared porque en primer, el primer módulo o semestre tenemos que regularizarlos (...) en otras instituciones de aquí del Estado o en cualquier otra institución el primer módulo o el primer semestre empiezan con álgebra, y nosotros en los Bachilleratos Integrales Comunitarios empezamos con aritmética” (PJCGC).

Otro aspecto que vale la pena señalar es la idea de los profesores del BIC 29 de que los alumnos llegan acostumbrados al “método tradicional” dentro del que toda la información es proporcionada por los profesores; contrario a los principios del MEII y del Sistema Modular que se sustenta en líneas y actividades de investigación buscando que el alumno sea el protagonista en su aprendizaje.

En el BIC 29 se espera siempre que el alumno cuestione al docente, que no se quede sólo con la información que se le proporciona “pero... Ellos nada más quieren absorber, no tratan de... investigar. Y yo varias veces le he dicho: miren jóvenes mientras ustedes no me cuestionen, yo puedo cumplir con mi horario, decirles lo que yo quiero y se acabó” (PCC). Estos profesores buscarán despertar el interés en los alumnos, situación compleja ya que muchas veces los jóvenes

“no ponen de su parte”. La atención de los alumnos se dirige a otros aspectos; no se observa un “interés por la escuela” (PBC), se dispersan y no leen o les cuesta mucho trabajo entender lo que leen. Una profesora señala que en sus alumnos de Teotitlán no hay una “entrega total”; por el contrario, hay cierta rebeldía, lo cual impide acercarse a ellos y la obliga a buscar diversas formas de motivarlos. La profesora señala ese punto comparando a los alumnos del BIC 29 de Teotitlán con los de otros planteles más lejanos. Para ella, los estudiantes actuales, no cubren el perfil de ingreso que señala el CSEHO.

Los profesores del BIC 29 apuntan a cierta idea de sus alumnos, observan una falta de interés, desmotivación y carencias académicas; entre otras. Estos aspectos no difieren de las opiniones e ideas expresadas por parte de los profesores del BICAP (CBTA 192), empero encontraremos en sus argumentos, diferencias y matices en las concepciones acerca de los alumnos.

Los jóvenes que asisten al BICAP (CBTA 192) son todos oriundos de Tlahuitoltepec. En generaciones anteriores se han presentado casos de alumnos foráneos; pero por lo regular la mayoría son de la comunidad. Esa situación hace una diferencia sustancial en cuanto al uso de la lengua materna; en este caso la ayuüjk. Como los alumnos son originarios de Tlahuitoltepec, la lengua representa para ellos el rasgo distintivo más importante, un vínculo que los sostiene y que les da pertenencia; y para ellos forma parte de su esencia como comunidad. Los acerca en una relación más estrecha que traspasa las paredes de las aulas y al mismo tiempo, dentro de éstas el proceso enseñanza aprendizaje se vuelve más significativo.

“...estamos hablando de lengua nativa, el alumno se convierte en hermano menor cuando no estamos en la escuela porque aquí nos dicen profesor, afuera nos dicen hermano menor...Y cuando el alumno ya de plano ya no entiende *en una lengua ajena* como es el español, pues en su gran desesperación dice ¿por qué voy a aprender en algo que no entiendo ni domino? Mejor lo empiezo a practicar *en mi lengua materna*. Entonces de aquí yo escucho cómo el profesor de física le dice pues es que mire es que así... todo en lengua materna” (PRP, énfasis mío)

Los alumnos de esta institución se acercan más con sus profesores porque comparten la lengua ayuüjk y se reconocen dentro de la comunidad. Condición que no existe en Teotitlán donde a los profesores les cuesta trabajo establecer una relación cercana. En ese sentido los alumnos de ambas instituciones son distintos, pero hay otros aspectos que los profesores señalan y resultan ser una percepción común y general en ambas instituciones, como el nivel académico con el que llegan sus

alumnos ya que éste, en ambos casos es alarmante; en el BICAP -CBTA 192 se ha aplicado a cinco generaciones el examen de selección que da la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico perteneciente a la SEMS. La institución no utiliza este examen para seleccionar porque si fuera así se “quedarían sin alumnos” (DCP), se utiliza más bien como un examen diagnóstico y les es útil para “conocerlos más”, no para seleccionarlos; de ser así no habría alumnos en la institución porque “a veces pasa nada más un alumno, y en algunos años no ha pasado ni un alumno”. El rezago con el que llegan al bachillerato los jóvenes es “brutal” (DCP) y es el resultado de múltiples factores. La pobreza, la violencia intrafamiliar que muchos de ellos viven son entre otros, aquellos que señalan los profesores.

Pero por otro lado no debemos olvidar que en el Estado son frecuentes los paros de actividades de los agremiados a la Sección XXII del SNTE, por esta razón los contenidos y atención que requieren los alumnos de nivel básico no se logran. En el medio superior los problemas que vienen arrastrando colapsan y son los profesores de este nivel quienes tienen que enfrentar los vacíos.

Tlahuitoltepec es un municipio marginado y por consiguiente, la pobreza es una de sus características. Los jóvenes alumnos vienen de ese contexto social pobre dentro del que el involucramiento de los padres de familia en la vida académica de los alumnos no existe porque “el papá prefiere ir a trabajar porque de ahí saca la comida del día” (PRP); “hay ahí situaciones muy tristes muy... que lo único que le interesa ahí de la familia es este el qué va a comer mañana” (DCP). Basta con caminar en los parajes de Tlahuitoltepec para encontrarse “desnutrición, muerte, violencia, muchas cosas, alcoholismo, todo lo que realmente pues este, es la realidad en este momento ¿no?. Y de ahí vienen nuestros estudiantes, y cuando les decimos: sabes qué quiero que venga tu papá, quiero que venga tu papá a estudiar conmigo... mi papá está tomando... o mi papá tiene dos, tres mujeres... o mi mamá fue golpeada en este momento y no puede venir...” (PRP).

Los profesores del BICAP (CBTA 192), en su trabajo cotidiano con los jóvenes tienen que lidiar con ese tipo de situaciones en las que sus alumnos están envueltos. Es así como el rezago, las diversas situaciones familiares que viven los alumnos y la pobreza se convierten en factores que quizá también incidan en el desinterés y desmotivación que muestran los jóvenes y que los profesores de ambas instituciones detectan y mencionan.

Una mayor complicación se asocia a la alteración paulatina de la vida comunitaria. Esto se manifiesta más en Tlahuitoltepec, ya que es señalado sobre todo por los profesores del BICAP (CBTA 192).

“...la vida comunitaria ya es diferente, el proceso también de la globalización nos ha metido hasta el fondo del, de las raíces y del corazón, que los jóvenes ya vienen con otro, con otro trayecto muy diferente al que nosotros habíamos visto, vivido, conocido, *en donde eran casi, casi naturales*. Y ahorita no, ahorita ya tienen una mezcla de mezcla de mezcla, de mezcla... y también están así como qué ¡quiúbule pa'donde vamos?” (PMP, énfasis mío)

La introducción de elementos “externos” en Tlahuitoltepec, desorienta a los jóvenes estudiantes. La información que les llega por diversas vías, representa para ellos “distractores” y reproduce la idea de individualismo alejándolos de los valores de la comunalidad. Los alumnos no saben cómo articular lo “externo” a su esencia étnica y los profesores se preguntan ¿Cómo abordar a esta generación? Existe un desconcierto al respecto y también una reflexión que se refleja en muchos argumentos de los profesores indígenas y no indígenas. Algunos reconocen este cambio comentando que “los jóvenes ya no son los mismos de hace diez o quince generaciones” (PCP). En algunos casos pareciera que muchos alumnos sólo van a la escuela para evitar trabajar en el campo. Subyace la idea de que la comunidad se está “partiendo”; al respecto un profesor señala que el centro de Tlahui ya es un “mundo moderno” porque “hay sky, porque hay celular, porque hay radio, porque hay televisión, porque hay mucho... entonces eso, ese es un extracto de la misma mercadotecnia acá, anclado” (PRP), situación contradictoria y difícil para una comunidad que durante mucho tiempo ha tratado de manejarse dentro de una dinámica específica que no comulga con lo “moderno”. Los profesores reconocen que no pueden evitar este fenómeno, el reto está en tratar de mantener y conservar sus valores comunales.

Los jóvenes de Tlahui se enfrentan a problemáticas distintas que los jóvenes de la ciudad, ellos están alejados por ejemplo, de la drogadicción, del vandalismo; pero a la vez les cuesta trabajo tener conciencia de la escasez de agua, precisamente porque a ellos en su vida cotidiana no les falta. Sin embargo, en lo que respecta al manejo de la tecnología, los jóvenes pueden muchas veces rebasar a los profesores, lo que les obliga a actualizarse para estar a la altura de sus necesidades y demandas.

Los profesores del BICAP (CBTA 192) refieren constantemente diferencias entre alumnos de Tlahui y alumnos de las instituciones de las ciudades, no sólo de Oaxaca, sino de las ciudades en general. Sus concepciones representan un paisaje que tiene muchos matices. Separan a Tlahui de lo “demás”, de lo “otro”.

La lengua es una característica que marca un trazo que los separa de los otros. Desde su percepción, hay materias dentro de las cuales se debe pensar mucho en cómo adecuar los términos para que puedan lograr un aprendizaje significativo en sus alumnos y reflexionan la pertinencia del enfoque en competencias para su caso específico.

Aluden constantemente a la nueva dinámica que se vive en Tlahuitoltepec de “globalización” y la miran como un reto para ellos. Esta situación es compartida con los profesores del BIC 29, cuyo objetivo es mantener el binomio escuela-comunidad característico de su modelo, sobre todo en una comunidad tan cercana a la ciudad, y por ello vulnerable de ser expropiados los valores comunales.

El desafío para ambos grupos de profesores, es establecer una forma de mediar dos mundos: la comunidad frente a la nueva forma de vida que se aleja de los valores comunitarios. La función de su modelo educativo es fortalecer su cultura, recuperar la lengua originaria e impulsar dentro de la institución, las dinámicas características de los pueblos indígenas. En Teotitlán hay una preocupación constante de cómo hacer participar a los jóvenes en actividades comunales y en Tlahuitoltepec la mayor preocupación es cómo conservar y mantener sus valores culturales y de algún modo mediar los elementos “externos” que hacen que los jóvenes sean en la actualidad, una “mezcla, de mezcla de mezcla”. A partir de ello, buscarán la mejor forma de implementar lo que la reforma dicta para su trabajo docente, lo cual en muchas ocasiones les provocará conflicto por que sienten que quizá la reforma no considera las situaciones y factores que ellos señalan.

Así, los profesores de ambos bachilleratos harán referencia al tipo de alumnos de su institución de diversas formas pero con algunos puntos de coincidencia. En el caso del rezago, desinterés y desmotivación puede asegurarse que son rasgos característicos del nivel medio superior en general; no sólo en sus instituciones ni en el Estado; sino en todos los subsistemas y en todo el país. Sin embargo en sus contextos específicos se añaden otros más que complejiza su trabajo docente.

Las creencias, concepciones, percepciones y opiniones que los profesores tienen sobre sus alumnos será un elemento fundamental para introducir el enfoque en competencias a su trabajo diario. Enfrentan retos cotidianos con los que tienen que lidiar y buscar las formas más adecuadas para hacer llegar a sus alumnos los contenidos temáticos y fortalecer la cultura. Habrán de agregar las competencias genéricas y disciplinares señaladas en la reforma y otras de acuerdo a su modelo, en el BICAP (CBTA 192), las profesionales y para el BIC 29 aquellas que el CSEIIIO ha definido.

4.2.- La impartición de clases desde los subsistemas, antes de la reforma

El enfoque en competencias se introduce directamente en el trabajo docente. Cómo implementar este enfoque y fomentar competencias específicas y homogéneas en un contexto tan “diferente”. Esa es la primera impresión que los docentes tienen sobre ello. El procedimiento llevado a cabo para planear e impartir sus clases antes de conocer la RIEMS, se suma a los factores que intervienen en su colocación para interactuar con ésta. Las escuelas guardan de entrada, una distinción sociopolítica por el tipo de educación que ahí se ofrece. Profesores indígenas y no indígenas se reconocen dentro de ese límite.

La experiencia docente de todos los profesores entrevistados, inicia con su llegada a la institución de la que forman parte. La mayoría de ellos son profesionistas, salvo algunos que cuentan solamente con una formación técnica. Su incursión en la docencia y experiencia inicial es un aspecto que se desarrolla con mayor profundidad en el capítulo siguiente. En este se menciona como puerta de entrada a la manera en la que son interpelados por los subsistemas dentro de los que ubicamos sus instituciones.

El BIC 29 se suma a los otros planteles articulados y coordinados por el CSEIIO, para desempeñar su función: ofrecer el nivel medio superior a jóvenes indígenas de diferentes comunidades. Los profesores fueron inducidos al modelo educativo BIC y a la forma de trabajo. Para ellos el trazo de frontera inicia precisamente cuando señalan la especificidad de su escuela. Los profesores se subsumen a los principios y objetivos de su institución y comparten una historia, un espacio de reconocimiento e integración para ellos y juntos persiguen los objetivos sugeridos para sus estudiantes, para su escuela y para sí mismos como docentes. Es aquí donde evidentemente brota un sentido de pertenencia y compromiso hacia su trabajo e institución y se puede asegurar que es el inicio de un proceso de construcción de una identidad, la de profesores de Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC).

Como emblemas institucionales se identifican el MEI y el sistema modular; ambos creados para articular contenidos académicos a partir de la cotidianeidad de los estudiantes. Esos recursos orientan a los docentes para su trabajo ya que son las bases para la planeación de sus clases. Esas herramientas base son recursos objetivados y reconocidos socialmente que por sí mismos revelan un contraste, una diferencia, una característica única del modelo. La alteridad implica

identidad ya que “las identidades son relacionales, esto es, se producen a través de la diferencia no al margen de ella” (Restrepo: 2007:25). Con excepción de dos profesores del BIC 29, el resto ha tenido la oportunidad de transitar por diferentes planteles y están familiarizados con el MEII y el sistema modular; además conocen la función, estructura y organización del subsistema CSEIIO. Algunos de ellos han sido parte inclusive de la construcción del MEII.

El Colegio o Dirección general como ellos lo mencionan, señala una serie de rasgos que los asesores investigadores (CSEIIO, s/f:11), como nombran a sus docentes, deben tener:

- Dominio de conocimientos básicos en áreas relacionadas con educación: sociología, antropología, psicología social, filosofía, epistemología, ética, pedagogía y didáctica modular por objetos de transformación.
- Dominio excelente de conocimientos de su propia disciplina y apertura para mantenerse al tanto de sus avances; con inclinaciones a identificar los enlaces conceptuales, metodológicos e instrumentales con otras disciplinas, de acuerdo al concepto de complejidad creciente (transdisciplinariedad).
- Capacidad para la dirección y trabajo en grupos conformados bajo los principios del modelo BIC.
- Pensamiento reflexivo, crítico y creativo.
- Investigador de su práctica docente, para autoevaluar su trabajo.
- Interés ético por el desarrollo personal de otros y de sí mismo.
- Capacidad para proponer gradualmente, de forma racional y creativa nuevas formas de trabajo, de acuerdo al programa del BIC.
- Interés por la investigación y el servicio.
- Actitudes de solidaridad, colaboración y respeto a otras ideas.
- Mediador pedagógico y comunicacional para orientar y facilitar el aprendizaje con apoyo de las nuevas tecnologías.
- Disposición y compromiso con el pensamiento y trabajo comunitarios.

Apegados a esos principios, los profesores elaboran los significados de su trabajo. Utilizan la información que tienen al respecto de la estructura y funcionamiento de su escuela para organizar sus clases diarias y cubrir las expectativas institucionales. A falta de experiencia y formación docente, han orientado su trabajo gracias a las herramientas MEII y sistema modular que incluye los objetos de transformación. Por ello son considerados dentro de aquellos factores que interpelan a los profesores puesto que fueron inducidos en el uso de esas herramientas metodológicas propias del modelo.

Antes de la llegada de la reforma, el trabajo de planeación de clase individual era mínimo. Las reuniones colegiadas que a la fecha se llevan a cabo, sirven de apoyo para hacer una planeación modular general, dentro de la que se eligen los temas que se deberán abordar en cada módulo teniendo como base el problema eje, que se define de acuerdo a las necesidades de la comunidad principalmente. Los contenidos de cada unidad de contenido¹⁴ son señalados, pero la planeación diaria queda a cargo de cada profesor. El MEII indica los temas a tratar y los profesores tienen el trabajo de ir desglosando cada tema o subtema correspondiente; sin embargo como no tenían conocimiento de una metodología específica para planear sus clases, lo hacían de manera “empírica” (PICGCC). Por ejemplo, como instrumento de evaluación, solamente consideraban un examen. Las clases se impartían de manera muy “tradicional” utilizando como estrategia didáctica el dictado de conceptos elementales o escribiendo información en el pizarrón para que los alumnos la copiaran. Este tipo de prácticas escolares era muy común para los profesores del BIC 29. El conocimiento y la forma de transmitirlo a sus alumnos, se reducía desde su concepción, a actividades que a los jóvenes no les requerían mayor esfuerzo cognitivo.

Para los profesores del BICAP-CBTA 192, la experiencia en cuanto a subsistemas y metodologías de planeación ha sido más compleja. El tránsito DGB-DGETA y la implementación de la reforma curricular para bachilleratos tecnológicos en 2004, los ha llevado por varias rutas, tema abordado en el capítulo III. Para los profesores su institución es el BICAP y éste será siempre BICAP, al que “difícilmente las reformas van a poder partirlo en dos o en tres. Se puede adaptar probablemente, pero nunca, nunca romper la esencia. Y una esencia de lo que somos los profesores de acá” (PRP). Es decir, independientemente de las modificaciones curriculares, del cambio de subsistemas, de administraciones federales, etc. Ellos se reconocen como profesores del BICAP y ninguno se refiere a la institución como CBTA.

Así, ésta es el resultado de una experiencia de solidaridad y movilización política por parte de los profesionistas intermediarios y maestros mixes y representa una ganancia para su pueblo; por ello funciona como un agente de cohesión para ellos y es un factor importantísimo de identidad cultural (González, 2004).

Lo miran como algo propio que les costó mucho trabajo obtener y por ello, desde su percepción, lo deben cuidar, es una ganancia; “la reforma es algo que

14. En el MEII, no se definen materias y/o asignaturas, sino que son “unidades de contenido”.

llegó de afuera y se tiene que aplicar” (PFP). “Nosotros somos, como institución el BICAP (...) y desde luego claro que hay choque cuando ya *ahora sí nos imponen algo que, que viene de fuera*” (DCP énfasis mío)

Porque la institución es también de la comunidad y para la comunidad. Esto representa un doble anclaje; no sólo están comprometidos con la escuela en cuestión, sino que además ellos son mixes y esa condición es ponderada y atraviesa todo su discurso. Es decir, son profesores de una institución que está en “su” comunidad, que ellos han ganado y por ello son quienes mejor conocen el contexto de su pueblo y las necesidades de sus estudiantes. Se muestran con una identidad y posición definida y clara frente a la reforma. El “nosotros” es un término generalizado que da cuenta de características comunes, que ha permitido la configuración de un imaginario colectivo en relación con su identidad étnica mixe.

En el BICAP original fueron precisamente las propuestas pedagógicas y la organización escolar lo que imprimió el carácter de proyecto identitario. Los contenidos curriculares iniciales fueron propuestos por la DGB y negociados por el equipo de profesionistas intermediarios; los contenidos étnicos incluidos fueron un logro importante sobre todo para su comunidad. La primera propuesta fueron las LICAS, que se han descrito en el capítulo III; posteriormente éstas son complementadas o articuladas al sistema modular. Se establecen entonces “estrategias de aprendizaje fundamentada en la valoración de lo *propio* y la integración de lo *ajeno*, utilizando la frontera étnica como parte del proyecto identitario de la escuela” (González, 2004: 226, énfasis de la autora). Es por ello que los profesores consideran que cualquier profesor (no indígena mixe) puede impartir clases en el BICAP (CBTA 192); sin embargo muchas veces no pueden involucrarse en las dinámicas de comunalidad bajo las que los ayuüjk se rigen, les cuesta mucho trabajo.

Por ejemplo, el sistema de cargos es muy difícil de entender para los profesores externos, porque los docentes activos, cuando les toca prestar un servicio a la comunidad, tienen que abandonar sus labores académicas sin que ello afecte su posición laboral en ningún sentido. “La gente no se acostumbra a nuestra forma de trabajar [Tlahuitoltepec, además puede ser vista] una zona de castigo para mucha gente; porque hay derrumbes, porque hay deslaves, porque no hay carros, porque el clima es inhóspito, porque etc. etc. (risas) y eso es lo que hace que la vida se complique un poquito en Tlahui ¿no? (...) Pero bueno... *somos de acá nosotros*. No se nos hace tan complicado (PRP énfasis mío).

Bajo esa mirada que tienen los docentes con respecto a su trabajo y el trabajo de los “otros” profesores; se puede suponer que hay un perfil implícito para ser

docentes del BICAP-CBTA 192. Dentro de las aulas con los jóvenes, la planeación que hacen antes de la llegada de la reforma se orienta sobre todo a la articulación de la vida cotidiana, ponderándose las necesidades reales de su contexto. En los albores del BICAP y bajo el sistema de las LICAS y el sistema modular,

“...ahí el estudiante decidía una de esas LICAS y él decidía digamos que... qué temas, qué materias quería abordar ahí. Entonces no se seguía un orden de que digas: en este semestre toca matemáticas I, matemáticas II, no. Si no simplemente lo que necesitaba el estudiante ahí para comprender su, su tema de investigación, entonces esa, esa es la que en parte en lo que se le tenía que asesorar” (PCP)

El trabajo docente era de asesoramiento y seguimiento de aquello que los estudiantes decidían que era interesante y necesario; articulado con actividades significativas para ellos como hacer cultivos de diferentes plantas, o criar animales de granja en los traspatios de las viviendas de algunos alumnos; y durante todo el semestre interactuaban con sus asesores y articulaban diferentes materias en el transcurso del desarrollo de uno de esos proyectos concretos. La idea era que los jóvenes encontraran sentido y aplicación a la adquisición del conocimiento que ofrecía la escuela y al mismo tiempo adquirieran las bases para aspirar a un nivel de educación superior.

Muchos de los profesores que se consideran en este trabajo, vivieron paso a paso las modificaciones que con el tránsito, la institución se vio en la necesidad de realizar. El acompañamiento a los alumnos en trabajo de campo, para aquellos profesores que tuvieron la experiencia desde el inicio del BICAP, no les requería tanta planeación, ni consideraban una clase estructurada. La responsabilidad del aprendizaje recaía directamente en los jóvenes; eran ellos los protagonistas de su propio conocimiento; “lo importante era que el alumno aprendiera a trabajar por sí mismo. Pero no vimos tanto el profesorado sino más para el alumno ¿no? Entonces descuidamos toda esa parte. (PRP). Este “descuido” se hará evidente una vez que la escuela se reconvierte en CBTA 192; porque “...entonces este, ya cuando nosotros entramos con DGETA pues eso ya como que cortar esa forma de trabajo (de las LICAS) porque había que respetar este, los planes de estudio. Tenían que reportarse calificaciones así en ese orden. No podía uno reportar si estás viendo matemáticas VI pues no se podía reportar eso cuando apenas estaba entrando el estudiante” (PCP).

El nuevo subsistema los hace modificar su práctica puesto que tienen que ceñirse a requisitos y formalidades diversas, dentro de las que se destacan cuestio-

nes administrativas curriculares, propias del nivel bachillerato. Dentro del nuevo plan de estudios, tuvieron que negociar nuevamente, como al principio con la DGB; los contenidos propios. Una de las ganancias, que los profesores refieren fue la carrera de Técnico de desarrollo integral comunitario, hasta hoy única dentro de los CBTA del país; esa fue la ganancia más importante. Los profesores asumieron este nuevo plan de estudios como un retroceso, como una intención de querer “partir” la institución, como cierta renuncia al modelo original; se visualizó como una imposición por parte de “Estado”. La institución dejó de ser lo que fue;

“El BICAP era artesanías, el BICAP era trabajar con la gente, los diferentes parajes de las diferentes comunidades de aquí del municipio (...) Entonces era un modelo más integral, más amplio. No solamente se, se circunscribía a trabajar con los chavos” [más adelante] desde la DGETA dijeron: vamos a reformar el plan de estudios BICAP, entonces necesitamos que lo que tienes, lo metas a este, a este nuevo formato” (PFP)

Así, se percibe que el modelo queda reducido; ellos consideran que el BICAP tuvo que “meterse” a la DGETA y ésta será una idea generalizada en los profesores entrevistados. El Estado no logra “absorberlos”; empero, muchos de ellos lo tomarán como un retroceso. En la búsqueda del necesario reconocimiento oficial para su plantel han tenido que aceptar ciertas condiciones que han modificado sustancialmente lo que era el BICAP. Esta situación se complicó aún más cuando se presentó la reforma curricular para bachilleratos tecnológicos “...en el 2004 digamos se empezó con esto y... nosotros tratamos de adecuar los, los temas o los planes que nosotros teníamos para que fuera reconocido” (PCP).

Los movimientos que tuvo la institución fueron dictando diferentes formas de trabajo para los profesores. La reforma curricular los orilla a reestructurar nuevamente su programa de estudios, logrando mantener ciertos componentes profesionales pensados para su contexto. Este hecho habla de que en la institución ha sido frecuente el reconocimiento como práctica sociopolítica, oscilando entre un proyecto escolar étnico y uno oficial. Ya la reforma de 2004 incluía en su discurso el término de “competencias profesionales”. Ese antecedente provocará que muchos profesores durante las entrevistas, confundan la RIEMS con esa reforma, sobre todo porque en ambas se maneja el término “competencia” y el sentido del término, de por sí polisémico, adquiere connotaciones distintas dentro de un bachillerato tecnológico. Las competencias que sugiere la reforma serán muy claras en cuanto a que no necesariamente se refieren a lo técnico. Sin

embargo debido a este primer acercamiento con el vocablo, el nuevo enfoque en competencias planteado desde la RIEMS, los remitirá a esa connotación. Eso los confunde.

El nuevo enfoque en competencias es una propuesta que se suma a las otras muchas formas a las que se han tenido que someter. La condición impositiva de la reforma que se acompaña del PROFORDEMS para lograr la inserción del enfoque, los incita a colocarse en un lugar de confrontación y resistencia. Para los profesores indígenas de Tlahuitoltepec esto representa un intento de incursión externa. Aunque para ellos la actualización y preparación permanente es necesaria, no están de acuerdo en que se haga de manera “vertical” y de algún modo sin conocer o re-conocer las necesidades y contexto específico dentro del que viven y se desenvuelven.

Así, mientras el BICAP ha transitado de un modelo educativo único hacia un CBTA articulándose al subsistema DGETA; en el BIC 29 de alguna forma, antes de la llegada de la reforma se habían mantenido utilizando las herramientas metodológicas del MEII. Ambas instituciones se caracterizan por presentar en su organización curricular, elementos únicos, distintivos, los cuales serán identificados, mencionados y señalados por todos los profesores, sin excepción, lo cual hace visible las fronteras que se van trazando desde la pertenencia a cierta institución educativa. Para los docentes del BIC 29 será la primera vez que ellos se encuentren en una situación de pensar su manera de impartir clases, de planear y tomar una postura al respecto.

Cuando la RIEMS se introduce en esos contextos institucionales; los elementos característicos y únicos de los bachilleratos conllevan a que los profesores utilicen cierto discurso, se desempeñen de cierta forma y se asuman también desde una locación particular. La reforma implica una alteración sustancial en su trabajo, afectando la cotidianeidad escolar, los va orientando hacia una nueva manera de desempeñarse y a ir acomodando, incluyendo, rechazando, digiriendo, omitiendo, simulando, etc., aquellos elementos que incorpora la reforma.

Las escuelas que se abordan son modelos educativos para contextos indígenas, pese a ello se organizan de manera distinta, revelando dos lógicas de trabajo, definición de conocimiento, logros académicos, fines, cultura institucional, expectativas sociales e interrelaciones entre alumnos y profesores dando coherencia y significado a las actividades desplegadas al interior de las escuelas.

Cada subsistema dicta líneas de acción y define las estructuras institucionales. Hemos visto que el caso del BICAP-CBTA 192 es relativo, ya que en ésta insti-

tución ha habido cambio de un subsistema a otro, así como formas distintas de llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje.

El CSEIIO, por su parte, para poder articular las competencias definidas por la reforma ha tenido que añadir ocho más, a las que señala el Acuerdo 444. Éstas son más específicas para los BIC y consideran el contexto del estudiante indígena¹⁵:

“...lo que sí nos dimos cuenta y eso fue una cuestión que analizamos con gente del Col... de nuestras oficinas centrales, entre ellas el Dr. (...), y dijimos, oye espérate porque esas competencias genéricas... están hechas... para... para no pueblos indígenas... ¿sí? Y de ahí partimos [en] decir: espérate porque hay cosas que vienen que nosotros hacemos o que las comunidades... para ellos son importantes. Y de ahí se desprende agregarle nuestras propias competencias” (DFC)

La identidad de los dos grupos de profesores, se visualiza desde un principio cuando los maestros señalen puntualmente la especificidad de su modelo. Cuando se proponen e incluyen competencias propias (en el caso del CSEIIO) se comienza a constituir un discurso de la identidad específica, ya que “las identidades son producidas, disputadas y transformadas en formaciones discursivas concretas” (Restrepo, 2007:27) en este caso apelan al origen étnico de los BIC. A través de esas competencias vemos un trazo más de frontera y claramente a la etnicidad como estrategia de reconocimiento, en este aspecto concretamente.

Lo que sucede en el BICAP-CBTA 192 desde que los profesores se niegan enfáticamente a nombrar a su institución como CBTA están posicionándose en los límites de su diferencia, en su frontera de lo propio. Si bien reconocen que su subsistema es la DGETA, para ellos su institución sigue y seguirá siendo el BICAP.

Al mencionar que la institución permanece abierta para profesores externos, pero que ellos son quienes mejor se acomodan porque conocen su comunidad, es ahí donde trazan posturas y fronteras muy claras como indígenas. En contraste con los profesores del BIC 29, quienes la pertinencia está anclada no a una comunidad ni a la cultura específica de un lugar geográfico, sino a una institución.

Las clases planeadas e impartidas se adhieren y sujetan a la formación docente, a la materia asignada, a los subsistemas y al tipo de alumnos. Carecen de estrategias didácticas, al menos los profesores del BIC 29; los del BICAP-CBTA 192 han tenido mayores oportunidades de formarse en la docencia y pedagogía. Re-

15. Ver: Anexo 6.- Colegio Superior de Educación Integral Intercultural de Oaxaca. Competencias para alumnos de los Bachilleratos Integrales Comunitarios del estado de Oaxaca.

conocen haber utilizaron durante mucho tiempo sólo un examen para evaluar a los jóvenes, y muchos de ellos señalan que en varias ocasiones tomaron un papel de “los sabelotodo”.

Hay un proceso pedagógico, didáctico y profesional que los docentes han experimentado desde su ingreso a las instituciones, la RIEMS les ofrece una metodología distinta (pero igual al mismo tiempo puesto que, recordemos que también dicen que manejan con anterioridad el enfoque en competencias). Pero ellos que están inmersos en sus contextos, irán definiendo y siguiendo las líneas que les permitan trabajar con sus alumnos, como mejor convenga.

“...antes; o sea, también podemos decir en el mucho más antes, cuando empiezas a ser maestro, o empiezas a ver el nivel medio superior. Partes de tus experiencias, de cómo te enseñaron y de cómo te formaste. Pero cuando ya se ve las características que debe de tener la enseñanza y aprendizaje en el BICAP pues, cambias esa visión (PMP)

Los argumentos de los profesores dan cuenta de la idea que tenían de impartir clases a su llegada a la institución y cómo la van modificando sobre la marcha dirigidos también por los dispositivos que existen en su escuela, para la planeación e impartición. Sus comentarios descubren los huecos de formación didáctica en ellos, independientemente del subsistema o la institución dentro de la que laboran. Y lo que hacen o dicen hacer es la manera de resolver ese vacío, apoyados por recursos que les provee su institución, su experiencia diaria y sus compañeros de más experiencia, entre otros.

4.3.- Las dinámicas locales

Otro elemento contextual, lo representan las dinámicas locales que existen en las diferentes comunidades donde se ubican las escuelas y cómo la viven los profesores.

Aquellos de Teotitlán del Valle (BIC 29) han estado en otros planteles ubicados en comunidades de las distintas regiones del Estado, con excepción de dos de ellos, la mayoría en lugares alejados. La experiencia que tuvieron al llegar a su primer plantel como profesores externos los obligó a adaptarse a la vida comunal sobre todo a aquellos que no son indígenas, para lograr el vínculo escuela-comunidad, vector del modelo BIC. Aprendieron a integrarse a la cultura local, a participar en las fiestas patronales, a conocer el significado de los cargos que muchos

alumnos debían asumir y a su vez, respetarlos; a hacer tequio y a participar en las actividades que sugerían vivir y trabajar en una comunidad indígena. Para ellos fue una novedad a la que sin embargo se sumaron.

Al llegar a Teotitlán esperaban encontrar una dinámica comunal similar a la que ellos se habituaron; sin embargo la cercanía con la ciudad hace que se viva de manera distinta y el vínculo escuela-comunidad simplemente no existe o no es visible para ellos.

“...antes... en la sierra es muy común que a todos, cuando hacen las fiestas patronales, a todos les den de comer. Tienen su cocina y a todos se les da. Antes eran las señoritas quienes atendían la cocina, y ahora pues no podemos ponerlas porque la mayoría ya estudia. Le digo pues si ese era el problema, le digo, no le veo cuál sea el problema, podríamos participar con eso. Y ahí andábamos hasta nosotros como maestros mesereando pues ¿no? Para... junto con las muchachas, las muchachas consiguieron la leña y maestros organizando ahí y nos quedamos toda la semana pero teníamos nuestra actividad. Eso por mencionar uno, otros nos tocaba la electricidad, el sonido. Teníamos una actividad como maestros dentro y como alumnos pues ¿no? dentro de las fiestas patronales y sí y de muchos eventos más ¿no? De repente la misma autoridad va y dice oiga quiero hacer un evento profesor apóyenos... sale... hay más esa interacción y nosotros lo hacemos con gusto. Aquí no. Aquí la fiesta eh...no... ni siquiera te invitan pues ¿no? O sea no viene el presidente municipal y esto... porque ya... ya es otro... ya están muy bien organizados y esos lo hacen... pues ellos no, no ven esa relación de la escuela que tenga que estar el maestro o algo así. (DFC)

Los profesores del BIC 29 han tenido que surcar caminos para acercar la comunidad a la escuela y vincular actividades, involucrando a las autoridades municipales y a los padres de familia. Por su cercanía con la ciudad, el BIC 29 recibe alumnos no solo de Teotitlán del Valle, los hay inclusive de la ciudad de Oaxaca como ya se ha mencionado; y eso altera el paisaje indígena que se espera tener en instituciones de ese tipo. Este hecho obliga a los profesores a tener cierto cuidado de su institución en el sentido de que tratarán a través de su trabajo que el BIC no pierda su esencia. El trabajo que les implica es doble también porque además de sus labores cotidianas con los jóvenes, deben dar un plus para el acercamiento con los padres y autoridades municipales.

De la preparatoria que antecedió al BIC 29 no egresó ninguna generación y cerró sus puertas sin dar mayores explicaciones. Por ello, en la actualidad la ins-

titución se ve en la necesidad de consolidar su posición como un bachillerato serio frente a la población. Por ese antecedente, la gente del lugar no confía mucho en instituciones de nivel medio superior, ya que la anterior, fue una mala experiencia. Por ello el trabajo de los profesores tiene presente esta situación y tratan de ganarse la confianza de los alumnos, de los padres de familia y de las autoridades municipales. Su presencia constante y su trabajo son los medios con los que ellos cuentan para fincarse un lugar en Teotitlán del Valle.

Las personas de la comunidad no están acostumbradas a que los profesores se queden más allá del medio día que terminan las clases; les parece extraño que los profesores del BIC se mantengan hasta las 18 horas que es cuando termina su horario laboral. Sin embargo el hecho ha empezado a ser cotidiano, y verlos cuando ya los demás niveles educativos que existen han finalizado sus actividades, comienza a ser significativo.

Sólo dos profesores radican en Teotitlán del Valle, y uno de ellos no es oriundo del lugar. Los demás van y vienen de diferentes lugares cercanos; la mayoría vive en la ciudad de Oaxaca.

La vida comunitaria es muy distinta en Tlahuitoltepec; la primera diferencia con Teotitlán es que en el primero se vive la comunalidad; que no se refiere al ámbito local en la comunidad sino a la forma en cómo se vive la vida y se organiza en las comunidades, sostenida con un tejido social intenso constituido por cuatro elementos comunales: el poder, el trabajo, la fiesta y el territorio.

Todos los profesores del BICAP se autodefinen como indígenas y viven y trabajan en Tlahui. Salieron en algún momento para formarse académicamente y todos sin excepción, buscaron la posibilidad de regresar a su lugar de origen.

Como mixes, los profesores están inmersos en la comunalidad; no han tenido que aprender a vivir ahí porque ahí nacieron y su lógica de vida no es comprendida por los profesores externos que alguna vez han impartido clases en el BICAP.

Ellos evitan “contaminarse” con lo de “fuera”, los alumnos son tratados como “hermanos menores” y la escuela se transforma en un lugar donde ellos mismos enseñan a sus iguales, en un espacio que solamente pueden entender quienes han nacido ahí.

Conocen y participan del sistema de cargos, se involucran directamente en las actividades que se organizan dentro de la comunidad; es decir, están inmersos en ese contexto y para ellos esa dinámica representa su forma de vida cotidiana.

4.4.-Los sindicatos

Como último punto pero no por ello menos importante; entre los elementos que se asumen como determinantes para que los profesores adopten una posición frente al discurso y puesta en práctica de la reforma, ubico a los sindicatos.

En ambas instituciones existe sindicato. Los profesores del BICAP-CBTA 192 son agremiados del SNTE de la Sección XXII que opera en el estado de Oaxaca. Por su parte, en el BIC 29 al cabo de cinco años de haber iniciado funciones se creó uno.

Si bien los profesores del BICAP-CBTA 192 pertenecen a la Sección XXII, no tienen participación sindical. Ellos no suspenden clases para marchar o realizar cualquier otra actividad a la que su Sección convoque. Sí tienen los beneficios de ser sindicalizados, más no las obligaciones. Al respecto los profesores no ahondan más en el tema, se limitan a comentar a grandes rasgos que ellos no participan en actividades sindicales porque los objetivos de su institución no comulgan con aquellas. Se mantienen aislados de los movimientos y no comentan la razón por la que esto es posible; simplemente no participan, ni tampoco el sindicato tiene alguna injerencia en decisiones que se puedan tomar al interior del plantel.

Por su parte, el sindicato en el BIC 29 es el que decide la movilidad de los profesores, entre otras cosas. A éste pertenecen aquellos que llevan más tiempo laborando en el sistema BIC, es el caso de tres profesores de esta institución. Sólo ellos han sido beneficiados con el curso PROFORDEMS y cuentan con una plaza, lo que garantiza su permanencia en el sistema. Los directores de los planteles BIC no pertenecen al sindicato y en el plantel 29 hay cuatro maestros que por no ser sindicalizados, no han podido cursar el PROFORDEMS y están sujetos a cambio de plantel o término de contrato laboral.

En esta institución, la presencia del sindicato muchas veces se considera como entorpecedora de la filosofía, misión y objetivo del proyecto BIC. Cuando un profesor sindicalizado pide licencia para ausentarse por diversos motivos, el sindicato se encarga de cubrir esa vacante enviando a profesores “interinos”. Éstos son elegidos muchas veces de manera arbitraria:

“...por ejemplo a mí, estas dos... una de las interinas ¿no? Llega y me dice: ya soy la nueva maestra de... de Lenguaje y Comunicación. ¿Dónde fue la última vez que trabajaste?

¿no?... En la Ford. Es licenciada en pedagogía o licenciada en educación, no recuerdo. En la Ford me dice; hídole le digo... Sí, dice, pero ya me contrataron” (DFC)

Esta situación a veces se contraponen a los principios del CSEIIO, los cuales se sustentaron inicialmente en la preferencia de profesores indígenas y/o de la comunidad para laborar en los BIC. Esto es algo que hasta la fecha no ha sido posible y mientras el sindicato siga decidiendo, parece que no ocurrirá a futuro inmediato.

En el BICAP (CBTA 192) todos los profesores tienen derecho a tomar el curso, sin embargo debido a diversas razones, sólo tres lo han concluido. Para ellos las actividades del sindicato no son significativas sobre todo para su trabajo docente. Sin embargo la fuerza que maneja el sindicato del CSEIIO define lo académico en diversos sentidos. Algunos profesores comentan que el sindicato “fue lo peor que pudo pasarle al Colegio”. En el caso concreto de decidir quiénes sí y quiénes no cursan el diplomado están definiendo cómo y quiénes deben impulsar los dispositivos de la RIEMS en los BIC.

Conclusiones

La trama de relaciones sociales que se configura en los contextos referidos en el capítulo da cuenta de un sistema interétnico. Dentro de éste, la reforma educativa es asumida por parte de los docentes, como un instrumento político frente al que asumirán cierta locación social.

Los contextos que envuelven a los profesores en un primer plano, los interpelean motivándolos a adoptar posturas frente a la reforma. Los elementos que rodean a los docentes y las formas como ellos se colocan, visibiliza cierta identidad y para ello no siempre será necesario acudir a insumos culturales.

El marco que delinea la percepción de los profesores produce una visión de poder y ésta será ejercida cuando aparece la reforma. La concepción que tienen de los alumnos, de su práctica docente antes de la llegada del enfoque en competencias, las dinámicas comunales a las que están sujetos, así como los subsistemas que orientan y definen a sus instituciones; serán parte de esos factores que conforman aquellos elementos que envuelven a los docentes.

Con los recursos disponibles de su entorno enfrentarán la reforma. Existen elementos muy claros que distinguen cada institución de la que forman parte y desde un primer momento ya se definen como diferentes y alternos. Han sido elaborados, pensados y desplegados para grupos específicos, para contextos específicos. En este sentido, las identidades de los profesores se miran como

procesos relacionales que se fincan sobre la otredad, alteridad y/o exclusión.

El siguiente capítulo ahondará en la forma en que los profesores usan estos recursos disponibles en el entorno para apropiarse de la reforma utilizando para ello sobre todo, el recurso identitario.

Todos los profesores, tanto del BICAP-CBTA 192 como del BIC 29; pensarán las competencias en función de su aplicación en el contexto específico, acorde al tipo de alumnos, a las dinámicas locales, entre otros; pero sobre todo las pensarán y aplicarán bajo la presión que implica para ellos y su institución, la llegada de la reforma.

Capítulo V

LA APROPIACIÓN DESDE LAS IDENTIDADES

La recuperación de aquellos procesos de producción de significados e interpretaciones de la RIEMS por parte de los profesores, es la segunda de las dos vías que intersectan la identidad y dan cuenta de la apropiación. Las opiniones, sentimientos e impresiones de los profesores al respecto de la puesta en marcha de la reforma en sus respectivas instituciones revelarán los alcances que ha tenido en su trabajo docente. Particularmente el enfoque en competencias.

A partir de las narrativas personales de ellos se intenta conocer e interpretar las conductas y los eventos mentales comunicados a través de su discurso. Estas narrativas sólo pueden ser entendidas dentro de la historia y el contexto social dentro de los cuales se producen (Bartolomé, 2006), elementos descritos en capítulos anteriores.

Para el desarrollo del presente capítulo, parto de las locaciones sociales asumidas por los profesores haciendo alusión al matiz entre aquellos que son indígenas y los que no lo son. De esta forma, el ser indígena traza una línea divisoria que delinea los discursos de los profesores aquí referidos

Los ejes de análisis que se ubican para el desarrollo del presente capítulo abordan precisamente los matices. Recuperan los elementos de las narrativas de los profesores identificados como comunes y aquellos que son contradictorios y distintos. Dentro de ese reconocimiento se intenta explicar por qué unos y otros mantienen ciertas posturas respecto a la RIEMS. En sus discursos, los profesores definirán una identidad, la manera en que se apropian de la reforma en cuestión y aquello que interpela a cada grupo dentro del proceso. Ello explica la forma en cómo se ha recibido e intentado operar los diferentes elementos de la RIEMS.

Los profesores que se asumen como indígenas acudirán a discursos donde la etnicidad se hará evidente; mientras tanto, aquellos que dicen no ser indígenas revelarán una identidad en construcción que se ancla sobre todo a la misión de su institución y a la dinámica comunal aprehendida durante su trabajo. Así, la apropiación e identidad de los profesores indígenas y no indígenas será distinta y al mismo tiempo guardará posturas comunes.

La llegada de la RIEMS a las instituciones propicia una relación de contacto con los profesores. Como reforma, busca introducir innovaciones al trabajo docente y lineamientos específicos para las escuelas. En esa dimensión es asumida como una imposición del Estado, como un mandato que se debe cumplir. Sin embargo, mientras que las reformas buscan introducir innovaciones, sus programas “interactúan con las rutinas y suposiciones escolares, creando a veces cambios superficiales, pero sin cambiar las reglas interpretativas subyacentes” (Popkewitz, 2007: 35) De acuerdo a este señalamiento, vale la pena recuperar esas reglas interpretativas que subyacen antes de la reforma, durante o mientras la reforma es impulsada en los bachilleratos, considerando los elementos macro estructurales que operan dentro de los contextos donde la reforma se despliega.

En 2008 cuando se inicia su puesta en marcha, los profesores de los bachilleratos abordados en este estudio viven diferentes circunstancias y tienen ciertas condiciones de trabajo. En la interacción social que se inicia entre reforma-instituciones-profesores se genera una dinámica particular. Para entenderla, es preciso recuperar en primer lugar, las posiciones políticas y/o de poder que han construido los docentes en su institución y en la comunidad o comunidades dentro de las que se ubican sus escuelas. Por otro lado también deberá considerarse aquello que la reforma espera que hagan los profesores y por último lo que éstos dicen y hacen al respecto de la operación de la reforma. Estos tres aspectos fundamentales conforman el cuerpo del presente capítulo.

5.1.-Posiciones de poder y/o políticas de los profesores

5.1.1.- La otra pedagogía de los profesores indígenas

En Tlahuitoltepec Mixe existe una larga historia de etnicidad como estrategia política para construir espacios escolares. González (2004) elabora una periodización

de sujetos empoderados en el escenario regional de Tlahuitoltepec definiéndolos como sujetos mediadores, cuya función consistió en mediar la política educativa nacional y negociarla simbólicamente y políticamente en el contexto comunitario. Tras una larga historia, caracteriza a los “profesionistas-intermediarios” como herederos de esa función. Este grupo surge a mediados de los años 80’s del siglo xx y sus demandas y funciones en el ámbito educativo fueron una continuación de las de sus antecesores. Dentro de los análisis y propuestas del grupo de profesionistas intermediarios se perfilaba una postura altamente crítica del papel del maestro como “agente pasivo y conservador; se focalizaban en la esfera municipal y la capacidad de agencia de los maestros por encima de los factores macroestructurales que incidían en la problemática local” (González, 2004: 117)

Estos profesionistas-intermediarios para finales de 1995 establecieron un equipo de trabajo formal dentro del que “los planteamientos del grupo giraban en torno al nuevo papel del maestro en una educación culturalmente pertinente, integral, articulada en sus diferentes niveles y acorde a las necesidades locales” (González, 2004: 118)

Más adelante, hacia 1998 comenzaron a integrar un equipo más amplio para dar forma al proyecto concreto BICAP e invitaron a otros profesionistas y profesores a participar: “Todos los maestros éramos citados para participar en este, en el modelo que se estaba planteando en la comunidad, que no era nada más tampoco de bachillerato, sino que se estaba pensando en una educación, así le llamábamos, “educación integral mixte” (PPP) Este proyecto específico y contextualizado, fue atractivo para muchos profesionistas que inclusive, ya no vivían en Tlahuitoltepec y que por alguna razón regresaban:

“... En el 98 pues me regresé a la comunidad. Y estaban este... trabajando en sus fases iniciales un modelo educativo que me pareció interesante, porque precisamente trataba de... de darle forma, de darle cuerpo a unas ideas que se venían, digamos, transmitiendo de generación en generación en materias de formación y de educación de los jóvenes de la comunidad. Se pensaba que la educación tendría que ser más acorde a la... al contexto sociocultural, al contexto lingüístico. Entonces este, a mí me pareció interesante lo que estaban tratando de hacer algunos compañeros que llegaron primero, antes que nosotros.” (PPP)

Los profesores indígenas del BICAP-CBTA 192 aludirán constantemente a este primer grupo de profesionistas que impulsaron una educación contextualizada en Tlahuitoltepec, lo cual les pareció entre otras cosas, muy atractivo para

integrarse como docentes a la institución y colaborar con ellos para dar impulso y continuidad al nuevo modelo, pero sobre todo, al participar se involucrarían también como sucesores y/o continuadores de lo que se había dado inicio hacía más de una década.

La propuesta pedagógica que se impulsaba en esos años representó un espacio que se tenía que construir, un modelo de educación acorde a las necesidades locales. Algo diferente y propio a lo que decidieron darle impulso como grupo de trabajo. Hablamos entonces de una educación muy particular y específica, es decir, una educación contextual y culturalmente diferenciada, vinculada a la comunidad, además de que se buscó la participación local en el diseño, planeación y ejecución de los programas educativos. (González, 2001:63)

Durante los primeros años de funciones del BICAP se incluyeron al mapa curricular contenidos étnicos como Cultura Ayuüjk I y II, Interculturalidad, Lengua Ayuüjk I y II y los talleres de Expresión y Creatividad. Esas materias fueron negociadas por los profesionistas mixes impulsores del proyecto. El vínculo escuela-comunidad sería el pilar más fuerte del BICAP puesto que bajo esa dinámica se pretendía impulsar el desarrollo del pueblo ayuüjk.

La mayoría de los profesores indígenas del BICAP-CBTA 192 llegaron a la institución cuando era BICAP y se manejaron dentro del modelo original. Muchos de ellos habían salido a realizar estudios profesionales y fueron ubicados y convocados; pocos son quienes se mantenían en Tlahui, los que más adelante encontraron posibilidades de realizar estudios profesionales dentro de otras modalidades que no les implicara salir de su comunidad para al mismo tiempo no tener que ausentarse de sus labores docentes.

Todos los profesores de este bachillerato han nacido en Tlahuitoltepec y para aquellos que salieron, la vigencia de los referentes de la comunalidad y las relaciones familiares, coadyuvaron a mantener los vínculos con la localidad de origen durante los años que permanecieron fuera e influyeron en la decisión de regresar. Inclusive, el único profesor del BIC 29 que se asume como indígena, que es originario de Teotitlán del Valle; viajó a Estados Unidos, aprendió inglés y posteriormente pudo incorporarse al BIC 29 pese a que sólo cuenta con una carrera técnica.

Los profesores indígenas orientan su vida bajo la lógica de la comunalidad; ésta es entendida como un modo de vida que se desarrolla en un contexto organizativo específico, que es el tejido social comunitario (Maldonado, 2005:23) cuyo cimiento son las relaciones familiares y sociales donde la reciprocidad, a su

vez, representa la ética de la vida comunal (Barabas,2003, citado en Maldonado, 2005:24) La comunalidad se mantiene sobre cuatro pilares: el poder comunal, el trabajo comunal, la fiesta comunal y el territorio comunal. Esta dinámica sólo puede ser entendida por los miembros de una comunidad; a los “otros” ajenos, les cuesta mucho trabajo:

“La gente no se acostumbra a nuestra forma de trabajar [...] Hay muchas cosas que no se alcanzan a entender, nosotros prestamos servicio comunitario, y cuando prestamos servicios comunitarios no vamos a ir a ganar dinero, vamos a prestar nuestro servicio comunitario. Y por aquí nosotros nos entendemos cómo hacemos aquí para que, para que finalmente sigamos trabajando en esta escuela, sigamos cobrando en esta escuela y mucha gente nos dice: ustedes se van, yo también puedo irme un mes o un año me decía un profesor. Sí mano pero es que aquí no te vas porque tú quieres, sino te vas porque tienes qué cumplir con el servicio comunitario [...] *esa es una situación que vivimos nosotros cotidianamente.*” (PRVP, énfasis mío)

En ese sentido, todos los profesores del BICAP-CBTA 192 mantienen un vínculo profundo con la gente de su comunidad, subyace una idea de “regresar” o regresar algo “uno cuando egresa piensa, o tiene en la mente realizar algunas cosas que para la gente de su comunidad le puedan servir ¿no? Para el desarrollo de la comunidad” (PFPP) para “ayudar a las personas de la comunidad” (PVP), de esta forma la idea de regresar o devolver o cooperar está presente de manera constante en las respuestas de los profesores, lo que refleja que la idea de la reciprocidad, característica de la comunalidad es una forma de vivir y conducirse al interior de su grupo étnico.

La lengua materna por otro lado, es el rasgo distintivo más importante de un pueblo indígena, puesto que “no es solamente un medio de comunicación [además] tiene un valor simbólico [mediante la cual] se representa la interrelación entre grupos y el valor cultural [de éstos]” (Coronado, 1996: 63) Es una dimensión de interrelación más cercana, cotidiana y familiar que solamente puede existir entre miembros de una comunidad.

En ese orden de ideas, los profesores indígenas que viven en Tlahuitoltepec y trabajan en el BICAP-CBTA 192 están vinculados profundamente con los valores comunales, sus posiciones de profesores herederos o continuadores de ese grupo de “profesionistas-intermediarios” fundadores, los coloca en un lugar privilegiado desde el que podrán transformar los elementos de la reforma a su contexto particular desde su singularidad.

Las concepciones iniciales del rol del profesor y de la escuela en un contexto comunitario, mantienen vigencia y han sido los pilares para construir la cultura escolar del BICAP-CBTA 192; la que a su vez ha sido transmitida a los profesores que se fueron incorporando paulatinamente. De hecho para ellos, el establecimiento del BICAP-CBTA 192 representa la manifestación más clara de etnicidad en territorio Mixe y se ha convertido en una figura emblemática no sólo para los profesores de esa institución, sino también para los otros profesores del BIC 29 en cuyos argumentos está presente que su institución surgió gracias al BICAP. (p.e. PZC, JC-GCC). EL BICAP forma parte de la historia del nivel medio superior en el Estado y el hecho es conocido por todos los docentes de los BIC. Por tanto, tendrán que defender la institución e intentar mantener la esencia frente a cualquier evento que ellos consideren una amenaza de expropiación. Es el caso de la reforma que antecedió a la RIEMS, desplegada sólo para los bachilleratos tecnológicos a la que me he referido en capítulos anteriores.

Los profesores recuerdan este evento como algo externo que intentaba “partir” o “despedazar” el BICAP, pese a ello, no se logró ya que “nunca, nunca [se podrá] romper la esencia”(PRVP). Las modificaciones curriculares que trajo esa reforma, como la nombran los profesores, les permitió “acomodar [...] lo que venían trabajando” [desde el BICAP] (PPP) y se pudieron “oficializar” ciertos contenidos.

La llegada de la RIEMS pocos años más tarde, los ha confundido. Mientras que la primera reforma para los bachilleratos tecnológicos los orilló a una modificación curricular, la RIEMS les trajo como primera consigna cursar el PROFORDEMS e introducir el enfoque en competencias. La confusión sobre todo fue porque en la reforma a los bachilleratos tecnológicos de 2004 “hablaron de competencias; el concepto que todos teníamos que empezar a manejar es competencias, competencias profesionales. Y esas competencias profesionales se debían de... organizarse en módulos y luego en sub-módulos” (PPP)

Con estos antecedentes, las posiciones que asumen los profesores frente a la RIEMS son generalmente de confrontación y resistencia. Debido a esa larga trayectoria de lucha por el reconocimiento y lo que representa la institución; la mayoría de ellos estará a la expectativa de los nuevos lineamientos que se dictan “desde arriba”. La RIEMS es algo “ajeno” y “externo” y por lo tanto existirá una fricción interétnica que detonará la emergencia identitaria. La RIEMS es visualizada como una presión del Estado y esto provoca que las fronteras étnicas se endurezcan o permeen (Bartolomé, 2006).

Los profesores indígenas rechazan abiertamente la homogeneización que para ellos representa la RIEMS. Se negarán a llevar “uniforme” porque aseguran, en México hay muchas diferencias que la reforma omite, borra o ignora.

5.1.2.- El desafío de los profesores no indígenas

Para los profesores no indígenas integrarse a una institución emergente y muy poco o nada conocida fue un desafío. En 2001, una vez iniciadas las actividades en los primeros Bachilleratos Integrales Comunitarios, los docentes reclutados y seleccionados para conformar el grupo de trabajo no eran de las comunidades en donde se ubicaron los planteles; algunos inclusive, ni siquiera del Estado de Oaxaca; entonces “contrataron a todo tipo de maestros, pero la gran mayoría eran de fuera; yo me acuerdo que la primera generación de maestros que inició en el 2001, la mayoría venía de México, y venía de otros Estados; entonces venían de otros lugares. Muy pocos eran maestros indígenas” (JCGCC).

El proceso de reclutamiento para ocupar puestos docentes en los recién abiertos BIC se llevó a cabo de múltiples formas. Se mandaron invitaciones a planteles de educación superior; por ejemplo, el director del plantel del BIC 29 fue invitado por la dirección de la institución de la que egresó, para participar como docente en un plantel BIC en Lachirioag; otro profesor del BIC 29 llegó por un anuncio en el periódico y algunos más fueron invitados por personas conocidas que ya estaban trabajando en la Dirección General y/o en algún plantel. Un profesor señala que él concursó junto con otros profesores oriundos de Huitepec, localidad donde se habla mixteco; comenta que en ese momento se le pedía como requisito hablar alguna lengua indígena y pese a que no hablaba ninguna este profesor fue seleccionado, dejando fuera a dos que sí eran de la localidad y que hablaban mixteco (PDP). Es decir, no había o no hubo en ese momento, criterios específicos para seleccionar a los profesores o de algún modo se ponderaron otros aspectos y no precisamente el ser indígena.

Convocados mediante un muy variado proceso de reclutamiento y una vez seleccionados, los profesores que iniciaron sus actividades con el arranque del proyecto BIC en Oaxaca tenían diferentes perfiles profesionales. Ninguno contaba con experiencia docente ni con formación pedagógica. Además la gran mayoría tampoco había vivido en comunidad. Por lo tanto la dinámica comunal les era ajena. A eso se suma que ningún profesor no indígena tenía un conocimiento certero de lo que era un BIC y desconocían totalmente la forma de

trabajar. Hubo una capacitación previa con duración de una semana; durante ésta capacitación se les indujo al modo de trabajo en los planteles y se les dio información acerca del funcionamiento y principios pedagógicos de los BIC. Sin embargo, quedaron muchas dudas y no todos los profesores seleccionados pudieron habituarse a la forma de trabajar ni a la vida en comunidad y paulatinamente fueron desertando:

“...lo que se hizo fue contratar a maestros así como a... cien maestros póngale... se... como noventa... Pero se quedaron como cuarenta pues ¿no? Pero sí hubo tres... o sea ... grupos. Y se dieron las capacitaciones, se dieron, o sea se les capacitó, se les platicó como se trabajaba y todo... y de esos... noventa personas pues nomás...unas se fueron como 15 días a las comunidades, de ahí se fueron casi como los perritos pues, se fueron saliendo uno por uno hasta que ya cuando se contrató pues ya quedaron como cuarenta” (DFC)

Para aquellos que se quedaron, el nuevo trabajo implicó un reto en dos sentidos. Por un lado ninguno contaba con experiencia docente y por otro, la mayoría no había vivido en comunidades. Aunque hay dos profesores que comentaron que sus padres son indígenas, se trasladaron a la ciudad siendo ellos pequeños y entonces ni hablan lengua, ni conocieron la vida comunitaria, inclusive, no se reconocen ni definen como indígenas. Hay un profesor que al concluir la preparatoria trabajó en comunidades como asesor del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), sin embargo su experiencia fue con niños y su acercamiento breve.

Cuando la Dirección General (CSEIIO), los ubicó en sus respectivos planteles, los profesores a los que se hace referencia llegaron *sin una idea* de lo que se trataba (DFC, cursivas mías) sin conocer (PJC GCC); fue algo completamente diferente para muchos precisamente porque *era una comunidad* (PBC, cursivas mías) y en la mayoría de los casos quedaba a varias horas de la ciudad capital. Los profesores viajaban cada semana o cada quince días a ver a sus familias y había ocasiones que pasaban hasta un mes en la comunidad; lo que en un futuro favorecería su incorporación tanto a su plantel como a su comunidad.

“Fue un cambio, un choque... pues ¿Cómo podríamos decir? Creo que... fuerte ¿no? porque éramos maestros urbanos digamos, llegar a una comunidad, se nos hizo complicado, de cierta manera [...] la lejanía de nuestros lugares... pues eso hizo que nos fuéramos adaptando más y nos fuéramos este... *solidarizando* un poco más ¿no? (JC-GCC, énfasis mío)

Por tanto, con este nuevo empleo alteraron su dinámica de vida y comenzaron a habituarse a sus nuevas condiciones de trabajo dentro de las cuales, pocos profesores logran permanecer: “un maestro que venga de ciudad, que ha vivido en ciudad, que ha estado completamente toda su vida en ciudad; entonces cuando llega a las comunidades, haga de cuenta que se *ahoga* porque ahí te quedas 15 días... un mes... entonces los maestros que son de ciudad se resienten ese cambio y muchos te aguantan un semestre, dos semestres y se van...” (PCC énfasis mío)

Los profesores no indígenas que eligen quedarse de manera permanente en el sistema BIC tendrán un acercamiento importante con la “otra” cultura a partir de la interacción con los alumnos, docentes, autoridades, padres de familia y comunidad en general. Implicará para ellos entrar *en el mundo* de los estudiantes indígenas (PBC, cursivas mías), sumergirse, aprehender juntos lo que unos y otros pueden compartir. Y no sólo eso; en esa interacción, aprenderán a ser maestros. De esta forma la autoridad, el poder y el conocimiento se comparten; no sólo el docente es quien lo posee porque también aprende y hace junto con los jóvenes y en ese sentido es simultáneo. Bajo esa dinámica se va construyendo su lugar y posición en la escuela y en la comunidad.

En el caso específico de la lengua materna, un profesor comenta que cuando llegó a un plantel ubicado en zona mixe, donde permaneció dos años, se vio en la necesidad de aprender la lengua; “por lo menos tiene uno que decir: bueno quiero comer o quiero... y... o... buenas tardes, buenos días. Entonces aprende uno lo que es este... la lengua indígena” (PJCGCC). Mientras que para otro profesor representaba un gran conflicto, ya que en la zona donde se ubicaba su bachillerato se hablaba la lengua triqui¹⁶; sin embargo “la misma autoridad no permite a veces que [los jóvenes] trabajen en lengua indígena pues... Porque teníamos maestros que eran de la comunidad. Y no querían que se les hablara en triqui a los chavos” (PJSC). Aquí, a diferencia de lo que significa para los profesores indígenas de Tlahui, la lengua materna para los no indígenas fue adquiriendo otras connotaciones. En algunos casos significó la necesidad de comunicarse y en otros una amenaza si se hablaba dentro del plantel.

Sujetados entonces a las dinámicas propias de cada localidad, los profesores fueron acomodándose, habituándose y aprendiendo. Observamos que existe un

16. El plantel al que se refiere el profesor, se ubicó en El Rastrojo Copala, localidad triqui altamente conflictiva y violenta. Actualmente ya no existe debido justamente a que a la fecha no se ha encontrado un punto de coincidencia entre los objetivos escolares y los comunitarios.

equilibrio de fuerzas entre comunidad-profesores y no una imposición por parte del profesor ya que éste permanece abierto, receptivo y dispuesto.

Por otro lado, el trabajo dentro de un horario mixto en los BIC les permitió interactuar más de cerca con los jóvenes y con la comunidad en general. Los proyectos de investigación y trabajo de campo fueron condicionando una relación más estrecha. La participación de la institución en la fiesta patronal fortalecía el vínculo escuela-comunidad característico del modelo educativo BIC: “teníamos una actividad como maestros dentro, y como alumnos pues ¿no? Dentro de las fiestas patronales y sí y de muchos eventos más ¿no? De repente la misma autoridad va y dice: oiga quiero hacer un evento profesor apóyenos... sale... hay más esa interacción y nosotros lo hacemos con gusto (DFC).

En ese sentido la dinámica de reciprocidad se revela frente a los nuevos profesores, quienes se fueron habituando a la vida comunal y comenzaron a manejarse dentro de los principios de la comunalidad, integrándose “en las actividades de tequio, o a veces nos integrábamos en las actividades culturales o en las actividades sociales de la comunidad, que luego nos identificaban ¿no? “el maestro”... *ya casi éramos ahí ciudadanos de las comunidades* (PICGCC cursivas mías)

Bajo esta tesitura podemos asegurar que los profesores no indígenas se fueron posicionando paulatinamente hasta tener un lugar propio y recíproco en las comunidades. “Sí cuesta al principio, pero posteriormente uno se adapta” (PICGCC) Hay una decisión personal de estar ahí y una identificación con la comunidad. Ellos eligieron ese trabajo donde el saber cultural se conocerá, reconocerá y aprenderá, internalizando el complejo simbólico-cultural. Nace un sentimiento de pertenencia social donde se incluye la personalidad individual en una colectividad hacia la que se experimenta un sentimiento de lealtad (Ojeda y Ramírez, 2011). Para el caso será en dos dimensiones; la comunidad y el modelo educativo al cual se pertenece. Bajo esas características este proceso se aleja de la *condición* que Bartolomé define como aquella “que puede ser más o menos prolongada y que incluso puede llegar a influir en la identidad, pero cuya temporalidad es acotada y el contexto reversible” (Bartolomé, 2006:39 énfasis mío). Sin embargo la lealtad que se percibe en los profesores puede llegar a ser totalizadora puesto que ellos han vivido un largo proceso dentro del cual se han visto en la necesidad de ir modificando su forma de posicionarse frente a su trabajo, a la comunidad y a la institución, para ir incorporando nuevos elementos subjetivos y objetivos. Por ello pensamos que esa adscripción no es coyuntural sino permanente.

Se trataría más bien de un punto de sutura que representa el vínculo contingente en la constitución de una unidad (Hall, 1985); esto necesariamente modifica al sujeto y revela una identidad “relativa y volátil y subsumida a la voluntad del individuo” (Hall, 1985:34).

Así, para los profesores no indígenas, la novedad de los escenarios comunales los va orillando a resolver su adaptación a ese nuevo contexto. Motivados por el aspecto laboral, profesional y más adelante por los vínculos que establecen, se comprometerán resolviendo también su inexperiencia en la docencia y tendrán que aprender también, orientados con el MEII, procesos didácticos específicos para lograr un acercamiento con los jóvenes indígenas, lo cual es un reto aparte. En ese doble aprendizaje, la institución de la que forman parte les permite estar en una comunidad y aprender a ser maestros.

Una identidad se va construyendo en ese camino y se ancla principalmente a la institución, debido a que el hecho de pertenecer a ésta, les posibilita experimentar este proceso. A excepción de dos profesores, todos han estado en diferentes planteles y comunidades, pero todos son y han sido profesores de BIC y han aprendido a ser maestros dentro de sus aulas, reproduciendo el método del profesor que les gustó más, estudiando, acercándose con los jóvenes y utilizando estrategias distintas; todas ellas sujetas a las necesidades del lugar donde se ubica su plantel y a las de sus alumnos. Cuando llegaron a sus primeros planteles lo único que se les proporcionó fue el MEII como base, para empezar su trabajo docente; así que comenzaron “de manera empírica”: “en mi primer bachillerato que ingresamos; llegué sin conocer a nadie, y sobre todo que el maestro que había abordado [...], no había dejado nada de información, nada de planeación, nada de... nada. Solamente llegamos con el documento MEII, con el modelo Educativo Integral Indígena” (JGCCC).

A todos estos profesores les llegó la información de la reforma en un bachillerato distinto al BIC 29 y todos fueron invitados a participar en el curso PROFORDEMS. A excepción de los profesores no sindicalizados de este plantel, los demás iniciaron su diplomado; sin embargo no todos han tenido la oportunidad de concluirlo. Estos profesores recibieron la información de la reforma con entusiasmo y participaron de los módulos que estructuran el PROFORDEMS; la actitud que mantienen frente a la reforma es de apertura; la miran como una oportunidad de capacitarse y les ha proporcionado una base pedagógica importante. Hay un cambio sustancial en la actitud frente a su tarea docente y comienzan a modificar su forma de impartir clases. Sobre todo el conocimiento pedagógico-didáctico les

brinda un soporte para la planeación de clases y los convida al trabajo colegiado. Aunque si bien, los puede confrontar en un momento dado, al mismo tiempo las eventualidades son resueltas en las reuniones. Es decir, para ellos la reforma es algo necesario y reconocerán las aportaciones que la actualización les ha dado para desempeñarse, en este nuevo escenario, de manera más articulada.

5.2.- Suposiciones y prioridades de la RIEMS: lo que se espera de los profesores

El acuerdo 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, define el perfil ideal, que se constituye por un conjunto de competencias.

De entre ellas se destaca la formación continua, el dominio de saberes disciplinares, la planificación de procesos de enseñanza y aprendizaje, el ser innovador y la construcción de ambientes de aprendizaje, entre otros.

Los profesores, dentro del discurso de la RIEMS serán los encargados de aplicar estrategias congruentes que puedan asegurar la generación del Perfil del Egresado de la EMS. Su participación en la aplicación del enfoque en competencias será indispensable y supondrá que en todo momento tenga presente la formación integral del individuo. Deberán contribuir a que los estudiantes identifiquen las conexiones entre sus estudios y situaciones de la vida real, es decir, a contextualizar las competencias. Adicionalmente deberán facilitar la reflexión de los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje, lo cual supone que comprendan la estructura del conocimiento y puedan así transferirlo a contextos diversos en la forma de competencias (SEP, Acuerdo 442:35).

Eso sugiere que todos los profesores de bachillerato están en posibilidades de hacerlo ya que el proceso enseñanza aprendizaje dentro de las aulas está a su cargo. Se espera además, que “promuevan la creación de ambientes de aprendizaje y situaciones educativas apropiadas al enfoque en competencias, favoreciendo las actividades de investigación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la elaboración de proyectos educativos interdisciplinares, entre otros” (SEP, Acuerdo 442: 46). La evaluación de las competencias de los estudiantes se deberá llevar a cabo a través de diversos métodos e instrumentos, lo que implica un conocimiento amplio de herramientas pedagógicas didácticas, con las que no todos los docentes cuentan.

Los profesores tendrán que ceñirse al perfil específico que establece la RIEMS, dentro del cual tienen un papel de facilitadores para orientar a los jóvenes a ser creativos e impulsarlos a construir de forma autónoma sus conocimientos motivando su creatividad e incitándolos a tomar decisiones a través del cuestionamiento y problematización.

Las competencias son un término que permea la propuesta general de reforma, desde la vinculación con los contenidos disciplinares hasta la forma como el docente deberá llevar a cabo su práctica, evaluación y planeación; además de que a nivel institucional deberán hacer ajustes y adecuaciones para incorporarse al SNB. Para ello se requiere de una transformación en la planta docente de cada institución de educación media superior en el país para así dar respuesta a este planteamiento en competencias.

Deberán integrarse a los procesos de diseño curricular, para lo cual se requiere su incorporación a procesos de actualización y capacitación; contar con los conocimientos, habilidades y actitudes para diseñar clases participativas, a fin de traducir el currículo formal a las necesidades del aula; integrar las competencias genéricas en sus áreas de enseñanza, lo que requerirá nuevamente incorporarse a otros procesos de actualización pertinentes para ello; desarrollar materiales de apoyo y compartirlos con los profesores y escuelas, para lo cual se requiere adquirir una cultura académica en favor del trabajo colegiado y tiempos institucionales para llevarlo a cabo; reconocer las necesidades y características de la población y del conocimiento previo de sus estudiantes, y finalmente, fungir como tutores de tal manera que puedan controlarse las variables de contexto relacionadas con el éxito y fracaso escolar y que tengan, en consecuencia, “un impacto positivo en el desarrollo personal y académico de los estudiantes” (Acuerdo 442:52).

En ese sentido se observa que el discurso de la reforma supone que los profesores de nivel medio superior del país tienen los mismos intereses, necesidades, conocimientos y experiencia y que todos los jóvenes bachilleres pueden alcanzar las competencias señaladas para ellos. Raras veces y de manera ambigua, se hace referencia a los matices culturales que caracterizan nuestro país y a la forma de resolver la verticalidad de la reforma en contextos sociales y culturales específicos.

El PROFORDEMS es el dispositivo de la reforma, cuya estructura incluye aquello que los profesores necesitan poseer para alcanzar el perfil idóneo del profesor de bachillerato en el país. Pese a ello, no todos han podido tener la

posibilidad de cursarlo. En los contextos que se consideran en este estudio existen serias dificultades para hacerlo dentro de la que se destaca precisamente las condiciones de infraestructura de los planteles. Además los profesores no necesariamente cuentan con los elementos para entender y distinguir muchos de los términos que incluye la reforma o los beneficios que puedan lograr incorporando ciertos recursos dentro del aula. Recursos que por cierto a veces son inalcanzables para ellos.

5.3.- Significados comunes: obstáculos de la RIEMS

En las narrativas de los profesores de ambos bachilleratos se identifican muchos de los supuestos que señala la reforma y son mencionados a partir de sus frases emblema. Éstas detonan diversos argumentos elaborados desde sus locaciones sociales e interpeladas por los elementos contextuales que los envuelven.

El primer argumento común que se refiere a la reforma de manera general, es que es descontextualizada. La mayoría de los elementos que incorpora, desde su percepción han sido pensados para otro tipo de contexto. Posicionados desde la alteridad, todos sin excepción hacen alusión a este aspecto.

Desde la “otra” pedagogía de los profesores indígenas y desde el lugar que los no indígenas se han fincado en su institución, la RIEMS olvida los contextos específicos donde ellos se encuentran insertos. De esta forma la reforma es interpretada como un mandato vertical que omite su diferencia e ignora las condiciones bajo las que ellos se desempeñan.

5.3.1.- El rechazo a la homogeneización de los profesores indígenas

La configuración históricamente asimétrica de las relaciones de poder entre pueblos indígenas – Estado Nación, coloca a los profesores indígenas en una posición de confrontación. Para ellos la reforma representa una amenaza y ellos tendrán que proteger lo que hasta ahora han logrado con y desde su institución; “es algo que nosotros vemos que llegó de fuera y se tiene que aplicar” (PFPP).

La miran como una política sexenal, como una moda que se les obliga adoptar. Una política que pretende una vez más homogeneizar la educación y uniformarlos sin atender a sus necesidades como docentes ni como pueblo indígena.

“...es este, pues un show que nos impusieron que teníamos que llevar uniforme. Pero pensando en que el papá no tiene ni para el uniforme pero... la regla es la regla: tú llevas el uniforme porque así tiene que estar el asunto. Entonces hay cosas que se imponen, hay cosas que no se valoran y finalmente lo educativo queda al final del rudo camino. No es como prioridad para mucha gente, entonces esa es la gran verdad. Vamos a avanzar pero no... nosotros mismos armando un show de lo que conviene en este momento para, para México lo que realmente debe de ser. O sea, no es, *no es posible que un sistema educativo en México sea como sellos, todos igualitos*” (PRP cursivas mías)

En ese sentido la colocan en el exterior amenazante y comienzan a endurecer sus fronteras étnicas. Su postura crítica da cuenta de ello; asumen que el Estado a través de la reforma, ignora las diferencias culturales del país en general y esta tendencia va en detrimento de su lengua y disminuye u omite su identidad étnica al no reconocerla.

El aprendizaje centrado en el estudiante, que plantea la base teórica constructivista que da sustento a la reforma, fue una idea que los profesionistas mixes impulsores del BICAP proponían en sus inicios. Argumentan que cuando ellos hicieron la propuesta recibieron muchas críticas porque era un enfoque que se adelantaba a los tiempos. Sin embargo era el cambio a la educación que ellos “siempre habían tenido”, es decir, aquella tradicionalista, desarticulada de la comunidad. Con la RIEMS se sienten “alcanzados” “se supone que nosotros éramos la innovación en educación. Ahora (con la RIEMS) estamos al parejo” (PMP), esta afirmación se sustenta en los roles que desempeñan profesor y alumno dentro del enfoque en competencias, la que de algún modo debido a que se centra en el alumno, coloca a un docente más activo y creativo.

Para algunos de los profesores indígenas, un cambio debe ser propuesto por los mismos docentes y “no de manera impositiva y homogénea como se ha estado queriendo hacer” (DCP) o se hace a través de la reforma. Es decir, la propuesta que los profesores del BICAP hicieron tiene valor para ellos porque fue una iniciativa de los “profesionistas-intermediarios” fue una iniciativa propia en donde pudieron acomodar los rasgos identitarios de su cultura Ayuüjk y en el caso de la RIEMS representa para ellos “un asunto vertical” (DCP) que les cuesta trabajo asumir.

La RIEMS se impone “desde arriba” sin considerar las condiciones socioeconómicas de Tlahuitoltepec, ignorando la lengua materna y las dinámicas familiares y comunales que se viven ahí. Los maestros indígenas piensan que los diseñadores de la reforma no consideraron que los pueblos indígenas deberían tener

un trato diferente debido justamente a esas diferencias que existen frente a otros contextos (DCP). Los “teóricos” de la reforma desconocen o parecen desconocer estos aspectos, desde la percepción de los profesores indígenas.

En todos sus argumentos se observa una clara disonancia entre la propuesta federal y su realidad educativa particular. Algunos la consideran inoperable porque las exigencias que se hacen tanto a las instituciones- por ejemplo el Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB)- como a los profesores; las competencias docentes y fomentar las competencias genéricas en sus alumnos, están fuera de su realidad. Ya porque se ignoran sus circunstancias particulares, ya porque no tienen los recursos materiales para cumplir con los requisitos o porque no han sido convocados para incluirse en el PROFORDEMS. Consideran que es para otro contexto que inclusive “no es el mexicano”. Y agregan que cualquier reforma deberá considerar la diversidad cultural, social, política y económica del país en general. La condición pluricultural del país, no debería permitir que se siguieran proponiendo líneas educativas homogéneas.

“La gente del norte habla de agricultura, agricultura y ganadería. Estamos hablando de miles de cabezas de ganado; aquí a una persona le dicen ganadero cuando tiene dos cabezas de ganado. Nada comparado. El concepto de campesino allá es la persona que vende, es la persona que exporta inclusive y aquí el concepto de campesino es la persona que tiene para medio vivir, para sobrevivir...entonces uno es autoconsumo y otro es negocio. Entonces cambia. México está partido en muchos, no solamente en dos. Entonces, dentro del mismo Oaxaca es diferente la situación del Valle que la situación de la Costa o la situación de la Sierra. Entonces querer unificar toda esa cosa es complicado y *para mí que es malo*” (PRP, énfasis mío)

Como estos profesores indígenas del BICAP se han enfrentado a una serie de procesos de mediación y tránsito entre subsistemas y sobre todo a la reciente reforma curricular a los bachilleratos tecnológicos, la RIEMS será para ellos una más porque desde su posición “las reformas educativas efectivamente son sexenales y se dan, porque se tienen que dar, porque así amerita el momento. Todo es de acuerdo a como nos pinte la situación; pues vamos a llamarle política en este momento. Y así no, muchas veces lo político no cuaja con lo académico, con lo intelectual” (PRP). Bajo esa lógica asumen que la omisión más grande de la RIEMS es precisamente, un interés genuino por la educación. Es finalmente para ellos una reforma más, una copia de otros países que quizá no funcione para el nuestro. Observan cierto riesgo “de que se lleguen a homogeneizar cosas

que no son homogeneizables [ya que] ante un contexto multicultural, tiene que haber igual un trato multicultural, intercultural. Tiene que haber, digamos, esa diferenciación” (PFP).

Diferenciación que por cierto no encuentran en el discurso que ellos conocen de la reforma, muchos sienten que,

“las diferencias las están aislando porque las están dejando como que... ¡ahh es extra! (risas) y no debiese de ser así porque quieras o no estás en un contexto, pues aquí rural; y podría quedar un CECYT como queda en Ayutla. Pero ¿cuánto de tecnología o industrias hay? Y aquí nosotros todavía no... ni siquiera podemos hacer producir en cadena... porque todavía son, son zonas marginadas de subsistencia limitada. Y no puedes tampoco tener un tipo de... tecnológico nada más. Entonces sí tienes que abrir estas diferencias y estas opciones, porque también está lo cultural digo, entonces no puedes dejar lo cultural” (PMP)

Por ello también se muestran críticos en cuanto al enfoque en competencias ya que argumentan que quizá pretenda formar cuadros de técnicos para “servir al patrón del norte” (PRP) o incluirlos en el concierto mundial mercantilista en donde la dimensión humana queda anulada.

5.3.2.- La denuncia de los profesores no indígenas

Insertos en una trama de relaciones construida desde su necesidad laboral y su vocación docente; los profesores no indígenas coinciden en que la RIEMS es descontextualizada.

Posicionados desde la carencia de sus instituciones y concedores por la convivencia cercana con la gente en sus comunidades, ellos ubican a su institución en cierta desventaja dentro de la órbita de la RIEMS. Cuentan con más información y muchos de ellos ya están certificados. A pesar de ello para el BIC, la llegada de la RIEMS fue “un gran impacto” ya que en un principio fue como cuando “Te buscas y te buscas y dices: No (...) te buscas en la lista y no te encuentras” (PJ-CGSP). Es decir, no hubo en la propuesta original elementos que ellos pudieran reconocer o encontrar en su contexto y de manera inmediata sintieron que no encajaban o que simplemente el modelo había sido olvidado; de igual forma no ubicaron competencias que pudieran fomentar en sus alumnos.

La reforma ha sido estructurada en las “oficinas” por personas que no tienen conocimiento de la realidad de algunas comunidades o “pueblos grandes”

y que desconocen cuáles son verdaderamente las condiciones que se viven ahí. Lugares por ejemplo en los que faltan “algunas cosas” para poder hablar del fomento de ciertas competencias: “Por ejemplo nosotros: hablar del uso de tecnologías... Y hay planteles que... o hablar del uso de la búsqueda de información nada más en informática; de localización y búsqueda de, de información a través de los medios dice ¿no? Entonces hay comunidades, planteles BIC en donde no hay internet. Entonces ¿cómo?” (PJCSP). La reforma “es algo que se hizo desde las oficinas, yo creo que habría que el que lo realizó o los que lo realizaron, tenían que haberse *bajado a comunidades* como para poder, o a ciudades o a pueblos grandes como para ver verdaderamente cuáles, cuáles son las características de ciertas comunidades, porque hay competencias que son exclusivas yo siento las, para las... [zonas urbanas]” (JCGSP, énfasis mío)

En testimonios de los profesores no indígenas se ubica una postura similar a la de los indígenas en el sentido de que señalan constantemente y de manera general, esa especificidad que desde su óptica, la reforma omite. Lo consideran una posibilidad de olvido. “Se olvidaron de nosotros, a lo mejor de las, de los que trabajamos en comunidades. Los que trabajamos a lo mejor con gente indígena, *a lo mejor...*” (PJSC, énfasis mío)

Muchas de las competencias sugeridas en el acuerdo 444 no pueden ser fomentadas cuando en algunos lugares donde se ubican los BIC se carece de infraestructura, de laboratorios por ejemplo, de materiales específicos para materias como biología o computación. Inclusive, el BIC 29 no cuenta con instalaciones propias y para trasladarse al laboratorio de cómputo se tiene que caminar dos cuadras¹⁷. En otras comunidades no se habla el español y muchos términos que se usan para diferentes asignaturas, no tienen traducción; entre otras cosas. Señalan que hay una carencia en cuanto a competencias lingüísticas que son precisamente aquellas que desde el modelo educativo se busca fortalecer. La recuperación y fortalecimiento de la lengua materna es fundamental. La omisión entonces es interpretada como una carencia o un olvido y al señalarla, estos profesores están identificándose y reconociéndose como parte de una institución con cierta filosofía y desde ahí, delimitando sus fronteras como docentes de BIC.

La RIEMS no los incluyó, no está pensada para ellos, pero las competencias que agrega el CSEIIO les ofrecen la posibilidad de que en los planteles BIC puedan

17. Durante la investigación de campo llevada a cabo para este estudio, el plantel no tenía instalaciones. Actualmente ya cuenta con las propias.

articular sus contenidos con ellas y de alguna forma aspirar a trabajar como la reforma establece que lo hagan. Con esas competencias se traza una frontera, su mención y reconocimiento durante las charlas con los profesores las sugieren como un elemento identitario del sistema.

Hay un esfuerzo de su parte por hacer lo que la reforma espera, sin embargo y de acuerdo a los señalamientos de los profesores no indígenas, el esfuerzo que les implica hacer lo que la RIEMS establece, deberá ser compartido. Esfuerzos dispersos ayudan poco o nada. Un aspecto es que la reforma ignora ciertas condiciones y circunstancias y otro que no hay apoyos para cumplir con los requerimientos. En ese sentido, ellos tienen que luchar para que se cumplan sus demandas de infraestructura, sobre todo los directores de los planteles. De esta forma, este elemento será reinterpretado como una desventaja de la RIEMS por parte de los profesores. En medio de esa lucha para obtener recursos, hay también, un revestimiento identitario. Pese a que estos profesores no son indígenas y no son oriundos del lugar en donde trabajan, solicitan apoyos para su institución y sus alumnos. La lucha por los recursos desde posiciones específicas de director o profesores de BIC nos lleva a pensar para este caso específico una visualización de etnicidad. La gestión por los recursos desde esas locaciones sociales, dan cuenta de ello.

La postura de los profesores de ambos bachilleratos es similar en el sentido de que no encuentran puntos de coincidencia entre el discurso de la reforma y sus contextos específicos. Pese a ello intentarán ajustarse a las exigencias que se les hacen para su trabajo.

5.4.- El nuevo contexto de la práctica docente en el nivel medio superior: el enfoque en competencias

5.4.1.- La planeación de clases a partir de la secuencia didáctica: “no hay de otra pues, es por competencias” (PDC)

Los supuestos de la reforma en cuanto al trabajo del docente, es un aspecto difundido en las instituciones escolares a las que aquí nos referimos. Los profesores en el afán de cumplir esas expectativas han tenido que introducir algunas modificaciones a su trabajo y discurso cotidiano. La primero y más importante exigencia ha sido el PROFORDEMS, que todos deberán cursar. La situación al

respecto en los bachilleratos no es muy distinta en cuanto al número de docentes que lo han cursado, en ambas hay profesores que no lo tienen. Las razones que se mencionan entre otras, coinciden en que la más importante es la omisión. Es decir, tanto en el BIC como en el BICAP hay profesores que no han sido convocados o no tienen derecho a cursar el diplomado y/o especialización. Esta situación representa para empezar, el primer problema para cubrir las demandas de la RIEMS.

La forma en que se ha venido induciendo a los profesores que desconocen los contenidos del PROFORDEMS es a través de la socialización de la información. En las reuniones de academias, dentro de las que se realiza la planeación se revisan las secuencias didácticas y se sugieren estrategias de evaluación y aprendizaje, entre otras cosas, para orientar a los compañeros sin PROFORDEMS. Es por ello que la mayoría maneja los términos que definen las expectativas de la RIEMS para los docentes. Esa situación ocurre en ambas instituciones.

En cuanto a las prácticas introducidas y las posturas asumidas frente a la nueva forma de enseñanza aprendizaje, los profesores tienen diferentes opiniones. Los profesores indígenas tendrán sus reservas, sobre todo aquellos que llevan más tiempo como docentes de la institución; en el caso de aquellos no indígenas demostrarán más apertura. Pero para ambos grupos existen implicaciones que van desde la confrontación y la simulación hasta la reflexión y el esfuerzo por mejorar su práctica docente.

Hemos señalado ya la carencia pedagógica característica no sólo de los profesores de los bachilleratos referidos; sino del nivel medio superior en general. Esa carencia lleva a utilizar ciertas prácticas dentro del aula que giran en torno, sobre todo, a lo que se considera es la mejor forma de impartir clases, desde una perspectiva muy personal. El discurso de la reforma les impone una nueva ruta para desempeñarse y les exige cambiar de posición respecto a la manera de enseñar. Situación que invariablemente sucede entre los docentes; y es en la planeación didáctica donde se centra la atención.

El primer cambio que se deberá introducir es en la planeación; para llevarla por los caminos que establece la RIEMS se ha estructurado un formato específico que incluye varios elementos como los objetivos, actividades, evaluación, etc.; a éstos se incorporan otros nuevos como son las competencias genéricas, disciplinares y en el caso del BICAP-CBTA 192), las competencias profesionales, entre otros. Conocida como Secuencia didáctica, a los profesores les sirve como una base para definir las piezas que compondrán su planeación. Este formato marca

tres momentos de la clase: apertura, desarrollo y cierre y para cada uno de ellos se deben proponer actividades de aprendizaje, estrategias de enseñanza, métodos e instrumentos de evaluación y finalmente un producto concreto. Todo ello guiado por ciertas competencias genéricas. Además habrá que enunciar los propósitos, los recursos y los tiempos enlazado todo ello al programa curricular. El enfoque en competencias, por otro lado ubica a estudiantes y a profesores en cierto papel y les da ciertas funciones. Siguiendo esas pautas, el llenado o “rellenado” de las secuencias, a muchos les causa confusión y a todos los ha puesto a “pensar”.

5.4.2.- Implicaciones para el trabajo docente:

“es un montón de cosas qué estudiar” (PIP)

Para cubrir “lo que pide y solicita la RIEMS” se tuvo que hacer una reflexión, hubo la necesidad de “mirar más allá” (DFC); es decir, pensar el papel que se tiene como profesor y el que se *debe* tener (énfasis mío) en este nuevo contexto. Un profesor debe planear en competencias “como dicen ellos (los tutores de PROFORDEMS)” (PWP). La planeación en competencias les ha implicado darse cuenta, por ejemplo, de que la evaluación es un proceso permanente que se puede llevar a cabo a través de diferentes instrumentos y no sólo con un examen al finalizar el semestre (DFC, PJC GC, PCC), además también hay una nueva postura hacia los jóvenes, quienes no sólo requieren de contenidos, sino que se pueda ver “un campo más amplio en el cual (ellos), no solamente se limiten a aprender y que sean nada más los este... los motores nomás del aprendizaje, sino que también puedan desarrollar sus habilidades para desarrollar ciertas actividades en un futuro. Ya sea en la parte laboral o en la parte este... de seguir estudiando ¿no? la educación superior” (JCGCC). Mirar en ese sentido al estudiante, desde un ángulo más integral considerando el ambiente escolar, los contenidos y la forma de mostrárselos (PBP).

Confrontados con la idea de que a los profesores les pertenece el conocimiento, sus actividades de aprendizaje se empiezan a orientar a que el alumno “sea autónomo y aprenda solo” (JCGSC). Han comenzado a darse cuenta de que en su trabajo había elementos que no estaban considerando, por ejemplo los tiempos de clase o estrategias de enseñanza aprendizaje. Se ha comenzado también a buscar una interacción más cercana con el alumno (PZC), pensar por otro lado en cómo hacer cierta materia más atractiva para ellos (PVP) y también más útil en su vida cotidiana, “ellos tienen que descubrir sus propios conceptos, a partir de los elementos o los medios que tenemos a nuestro alrededor” (PJC GC).

Todo ello les ha llevado razonamiento, tiempo, disciplina, estudio y sobre todo cuestionarse sobre lo que se quiere que el alumno haga y aprenda. Implica también un trabajo detallado, esmero y dedicación; muchas veces renunciando a hacer otras actividades personales. Pensar los contenidos que si bien no se han modificados, sí la forma de presentarlos, los induce a generar hábitos de trabajo y estudio en los jóvenes.

Las secuencias didácticas han representado un instrumento útil para la planeación de las clases, un orden para programar y planear los temas, las competencias han servido como fundamento (DFC, JCGCC,) ya que toca la guía temática, temas específicos y desarrollo de las investigaciones y las competencias, además de la evaluación mediante diferentes instrumentos, lo que permite más control y/o supervisión de parte de los directivos hacia el trabajo de los maestros y más orden a la hora de impartir una clase.

La forma de planear entonces se ha vuelto más detallada, señalar la competencia que se va a desarrollar y que es necesario que los jóvenes realicen, ejecuten, argumenten, expliquen, etc., puede lograr la calidad en la educación de sus alumnos (PGP). Se contempla el conocimiento que el estudiante alcanza y la actitud que adopta cuando está haciendo algo con eso que está aprendiendo; “era muy preciso lo que queríamos lograr en el estudiante y a través de... y cómo lograría yo eso con el estudiante qué estrategias voy a usar para lograrlo, qué tiene que hacer él y qué tengo que hacer yo. Y se ponía el papel del estudiante y el papel del maestro pues, y todo este proceso se tiene que ir evaluando” (PDC).

Los señalamientos de los profesores de uno y otro bachillerato han ido en esa dirección. Un movimiento en cuanto al rol propio y el del estudiante. Sin embargo también existen impresiones en cuanto a lo que representa la secuencia didáctica, un profesor apunta hacia “un cambio de formatos” (PFP) que habrá que rellenar, donde la planeación se torna muy *cuadrada* porque no se consideran otros factores que pueden intervenir en el proceso enseñanza aprendizaje, es decir, no permite opciones “lo que diga ahí que es lo que se tiene que hacer, como que no dan opción de hacer otras actividades, otras cosas que pudiéramos implementar” (PJP, énfasis mío). Puede mirarse también como “un simple llenado de formatos” (PCC) para lo que no se está preparado; “nos dan una “media embarrada” de lo que es este, la, la secuencia didáctica. De hecho todos los demás (...) tuvieron esa capacitación de la, de la, de la forma del llenado del formato; a nosotros (...) apenas hace... que... cuatro, cinco meses atrás nos dieron un... un, una “embarrada” de lo que es este, el formato, cómo rellenar, los momentos,

este... apertura, cierre... desarrollo, cierre y los tres momentos de cada uno de las tres, tres sesiones ¿no? (PCC).

Acerca de la estructura de la secuencia didáctica, hay dudas inclusive en aquellos profesores que tienen PROFORDEMS; al respecto hubo un comentario sobre la polémica en la que están dos profesores por lo que va primero: si las actividades didácticas o la competencia que se debe desarrollar en un estudiante. Al momento de la entrevista, no se habían puesto de acuerdo.

A los profesores sin PROFORDEMS les cuesta mucho trabajo hacer su secuencia didáctica, por lo tanto, los compañeros se solidarizan y apoyan; “ellos (sus compañeros), me decían: no pues mira, léete esto ¿no? Nos va a servir (...) O algún compañero: oigan compañeros fíjense que voy a dar este tema ¿ustedes cómo le harían? Y ya cada quien como que también vertía sus ideas” (PBC).

Pese a ello, muchos hacen las secuencias didácticas “pero no las entienden” (DFC) otros

“entregan por ejemplo las secuencias con sus competencias que van a generar, con cada uno de los pasos que nos piden ahí, pero al final de cuentas este, es muy difícil que se lleve a la práctica, que una, que un docente lo... digamos a diario a la hora de sus sesión, lo esté este... poniendo en práctica (...), eso sucede porque los docentes no están tan... identificados con esa, con esa teoría yo digo. Porque este... en las reuniones lo que, digamos a los que yo he asistido pues dicen sí, es que *hay que cumplir*, hay que entregar todo eso, pero ya a la hora de dar clases, pues no, no pasa nada así” (PCP, énfasis mío)

Si bien para la mayoría de los profesores introducirse a las demandas de la RIEMS los ha movido de sus concepciones del papel del profesor y el estudiante, a otros pocos simplemente les significa un llenado diferente de formatos y en la práctica no sucede nada distinto a lo que han venido haciendo. La planeación es una práctica cotidiana, sólo que ahora, con la reforma tiene “otro nombre” (DCP). Cumplir entonces se convierte en el imperativo, aunque no se esté de acuerdo “no pues, a veces tenemos que decir: sí (...) pero el maestro este es así, de por sí en educación dice: sale pues yo lo hago, pero ellos siguen sus prácticas para como es (...) también se, se le engaña al Estado y está muy creído, ahh ya están haciendo... ¿no? (DCP). Así, acuden a simulaciones, entregan lo que deben y mantienen una postura de confrontación. Esta situación se refleja de manera más evidente en el BICAP-CBTA 192. Por otro lado también hay que subrayar que es justamente el poco dominio del enfoque lo que provoca cierta simulación y si a ello sumamos

las fronteras endurecidas, podemos asegurar que en concretamente en esta institución se observa una enorme resistencia.

Existe, también aquí; dentro de estas variadas concepciones de la secuencia didáctica, aquellas de algunos que se cuestionan si el enfoque en competencias es el pertinente para los jóvenes bachilleres. Hay un cuestionamiento acerca de la razón por la que tienen que modificar su forma de impartir clases, “¿por qué se está cambiando este modelo que veníamos trabajando? Y entonces políticamente la explicación que yo le he encontrado es de, *o lo que se dice por, por otros compañeros* este, la formación que estamos haciendo en los jóvenes es para el mercado laboral; ¿para qué estamos trabajando?, ¿Para quién? ¿Para qué estamos formando a nuestros alumnos?” (PPP, énfasis mío). Se cuestiona la utilidad para sus alumnos, si en realidad les va a servir; “...no sé hasta qué punto sea útil para ellos, esa parte, lo de las competencias, porque... Lo que se pretende con las competencias es de que los alumnos sean eh... Pues casi mecánicos ¿no? Tienen que saber hacer esto y punto ¿no? Y no sé si ellos, en verdad les sirva esa... eh... esa parte... Entonces eh... en ese lado quizás no sabemos si en verdad está funcionando, si en verdad está sirviendo esa parte (PJP)

Hubo también, que dentro de los señalamientos positivos tanto del enfoque en competencias como las bondades de la secuencia didáctica quien piensa que el término “producto” puede considerarse dentro del mercantilismo.

En esa lógica de ideas, la reflexión se convierte entonces en la primera y más importante implicación de los profesores, ya sea hacia una dirección o a otra. A todos los pone a cuestionar su forma de trabajar; sin embargo a los profesores indígenas los confunde en cuanto a si el enfoque en competencias es lo que les puede servir en realidad a los alumnos. Pero los mueve, los impulsa a tomar una postura, ya sea de “sobrevivir” la reforma o de crear los supuestos e intentar llevarlos a la práctica. Buscar, prepararse, pensar; son verbos que utilizarán para dar respuesta al cuestionamiento de lo que les ha implicado el enfoque en competencias en su trabajo cotidiano.

5.4.3.- La contradicción de la modalidad en línea del PROFORDEMS “A jugar fútbol sin entrenamiento” (PRP)

La invitación para cursar el PROFORDEMS llegó a todos los docentes, como se mencionó en capítulos anteriores. Se les informó que lo tenían que hacer y que para ello contarían con una beca por parte de la SEMS. Pero a la vez se acompañó con la

advertencia de que aquel que no lo concluyera tendría que pagar “los nueve mil y tantos de la inscripción” (PCC), por ello muchos opinan que “al principio fue una invitación, después se convirtió en exigencia” (PCC). Frente a ello, todos estuvieron dispuestos a registrar sus datos en la plataforma de la SEMS y poco a poco los han ido convocando.

Los profesores que actualmente pertenecen al BIC 29, lo cursaron entonces, en diferentes planteles. De hecho, en esta institución sólo hay 2 profesores que no lo tienen, y justamente por no ser agremiados del sindicato, no cuentan con ese derecho o prestación, a pesar de que están frente a grupo y son profesores de asignatura¹⁸.

En cuanto al BICAP-CBTA 192, si bien se hizo la invitación, a la fecha no todos han aparecido en la base de datos, como se ha descrito en el capítulo III.

Aquellos de ambas instituciones que ya cursaron o lo están cursando, aluden a las condiciones a las que se enfrentan o enfrentaron para ello. La lejanía de la ciudad con respecto a la ubicación de los planteles, en primer lugar no cuentan con un suministro de energía eléctrica eficiente; ésta se suspende regularmente. Por otro lado, la capacidad de banda ancha de internet es ineficiente. Esta condición se extiende al BICAP-CBTA 192. Hay que recordar que en el caso de los planteles BIC, éstos comenzaron a funcionar en comunidades alejadas de la ciudad, y fueron los docentes de los primeros cinco planteles quienes lo cursaron inicialmente.

Son ellos, sobre todo, quienes hacen referencia a las condiciones que enfrentaron para poder concluirlo. Para empezar fue un proceso muy largo y tedioso (PICGSP); les habían dicho que duraría ocho meses y se extendió hasta casi dos años. Esta situación se generó debido a que entre módulo y módulo había grandes pausas, “pasaban dos meses y ya se va a abrir la plataforma para el segundo módulo y así se fue alargando mucho el proceso” (PICGSP). Además les requería mucha lectura, bajar documentos, enviar trabajos e intercambiar opiniones y ensayos con otros compañeros. Lecturas de cuarenta a cincuenta cuartillas semanales, reuniones con los tutores, escritura de ensayos, revisión de trabajos de otros compañeros, etc.; eso era “lo pesado de esto es que... que te ponían mucha lectura. ¿Cómo le diré? Acábate ese libro y coméntanos. Yo la verdad decía:... qué puedo comentar con 40 hojas y una semana por entregar” (PCC).

18. Esta situación actualmente ha cambiado. Ahora todos los docentes, sindicalizados o no pueden contar con el apoyo para cursar PROFORDEMS o presentar ECODEMS (CENEVAL).

Además había fechas de entrega y la mayoría de las veces el servicio de internet fallaba o se iba la luz y ya no podían ni recibir ni enviar documentos. Entonces se atrasaron y algunos tuvieron que abandonarlo. Los que se quedaron acudieron a otras opciones, es decir, buscaban espacios fuera de la escuela para poder enviar sus trabajos o esperaban a usar los laboratorios de cómputo cuando no había alumnos para que hubiera más señal de internet. Así podían enviar trabajos, aunque muchas veces los tutores se demoraban en enviar sus respuestas; otra situación que desmotivó a más de uno, ya que “a veces enviábamos y ni quién nos comentaba los trabajos. Nuestro tutor ¿no? Qué... No sé si porque se cargó tanto de estudiantes, no sé cuántos hayan asignado a cada tutor. Entonces a veces no, no creo que revisaba en una semana nuestro tutor los treinta trabajos” (PCC)

En el caso del BICAP (CBTA 192), no es que no se hayan querido actualizar, lo que sucede es que “en primer lugar la plataforma, la señal de internet es este, pésimo, pésimo y todo es, todo lo que se refiere a la SEMS todo lo que yo este he recogido en todos estos años cuando nos reunimos, todos se quejan, entonces dentro de la señal satelital, pues. Este ha sido un problema que nadie ha querido resolver. Para nosotros es un fraude, (...) Entonces... Pero no, por ahí ha sido la falla inicialmente y no ha sido porque este no queramos no actualizarnos. Sobre todo ha sido por ahí. Nosotros nos queda un poco lejos la ciudad de Oaxaca para buscar ¿no? En este caso, quien está ofreciendo este, dar esta, estos cursos” (DCP)

En cierta forma, es una ventaja que el curso sea en línea, debido precisamente a la lejanía de las comunidades donde se ubican muchos planteles; sin embargo eso se revierte cuando se encuentran circunstancias como éstas.

Por otro lado, hay que recordar que la certificación de la planta docente de los planteles es muy importante. Para el BIC 29 es la única vía para entrar al SNB debido a que no cuenta con la infraestructura necesaria. Pertenecer al SNB es para ellos un rasgo de calidad institucional, de credibilidad y de distinción como ya revisamos. Implicaría también captar más egresados de secundaria y consolidar la institución.

Para el caso del BICAP-CBTA 192 la incorporación de la institución al SNB y la certificación de su planta docente representan otras cosas:

“...la RIEMS está este, condicionando pues, muchas cosas; por ejemplo apoyos, apoyos económicos en cuanto a infraestructura, apoyos económicos en cuanto a la promoción docente ¿no? A los estímulos igual, y entonces este, ya te están pidiendo ahí que si no tienes este, este, terminado estos tus cursos, pues obviamente para los estímulos

en este año, los estímulos al desempeño docente, este ya viene, ya viene este, dentro de las cláusulas o los requisitos pues ¿no? Que uno debe de tener” (DCP)

Ellos tienen infraestructura y su institución goza de prestigio a diferentes niveles, su motivación para incorporarse al SNB se sostiene de los condicionamientos económicos. Lo deben hacer si buscan que el BICAP (CBTA 192) mantenga los estímulos para sus profesores, sin embargo también existe una necesidad de reconocimiento para los egresados.

Así, la modalidad bajo la que se presenta el curso tiene limitantes que los profesores deben sortear. Desde la reforma se asume que los docentes son igualmente competentes en el uso de medios y proponen la modalidad pensando en que todos los bachilleratos y/o los profesores cuentan con la infraestructura y tiempo necesarios. No se consideran las demás actividades que implica su tarea docente ni las diferentes condiciones que viven las escuelas.

“...sí, la verdad... o sea, en cuanto a la informática por ejemplo no?, yo me encontraba ahí con mi compañero que decía: pues es que hijole yo en eso no... no tengo mucha habilidad, no tengo muchos conocimientos y me cuesta, primero entender o sea, desde cómo tengo que descargarlo, desde cómo tengo que este, enviar las tareas ¿no? hacerlo, seguir... pero no tanto... este... o sea en cuanto a la informática pues ¿no? (...) decía es que primero necesito entender eso, porque las tareas sí o sea, puedo leer, analizar, implementarlo ¿no? aquí con los jóvenes, pero dice, a mí me cuesta mucho esa parte de la informática ¿no? Dice, necesitaría como un poquito más de capacitación en eso, pero que esa parte fuera presencial ¿no? Desde cómo tengo que hacer... por ejemplo a mis compañeros les costó mucho trabajo entrar a la plataforma, cómo debo entrar, a qué horas ¿no?” (PBC)

Es decir, “han creado una reforma pero sin haber preparado a los docentes (...) Es crear el fútbol sin saber jugar fútbol” (PRP). La modalidad en línea, la carga académica y laboral de los profesores, la selección arbitraria de quienes participen en el curso, el tiempo que implica y muchas veces la falta de preparación o entrenamiento para utilizar plataformas y el uso de la computadora; ha provocado una irregular forma de cursar el PROFORDEMS en las instituciones. Hay profesores que ya están certificados, otros que están en proceso y algunos más que no lo han iniciado. Esta es una razón para que cierta información se difunda y aquellos que no lo han tomado, van apropiándose del enfoque en competencias a partir de lo que sus compañeros les comentan, orientan o comparten con ellos.

El caso específico del BIC 29, los profesores que no son sindicalizados, no pueden tomar el PROFORDEMS a través del CSEIO, no tienen esa ventaja. Pueden hacerlo de manera particular si tienen las posibilidades económicas para pagarlo, cosa que ocurre en muy raras ocasiones. Una profesora se financió un curso en competencias. Esta situación los mantiene excluidos del PROFORDEMS, sin embargo están frente a grupo y su necesidad es empezar a planear en competencias mediante sus secuencias didácticas. Lo que hacen es precisamente acercarse a los compañeros de más experiencia y preguntar. Una profesora del BIC 29 al respecto señala que el PROFORDEMS: “...ya la conocía a través de mis compañeros que la están este, llevando, el curso... No lo he tomado porque este... bueno, porque le decía, soy interina entonces al ser interina pues no... no... No tenemos derecho... bueno, por parte del Colegio claro” (PBC)

Bajo estas condiciones lo que piensan, hacen y asumen los profesores que han cursado el PROFORDEMS es difundido entre sus compañeros, socializado y aceptado. La información entonces se vuelve difusa, de segunda mano e interpretada por cada profesor de acuerdo a sus necesidades laborales.

Para los profesores del BIC 29 existe la motivación de tomar el curso para ingresar al SNB. El interés individual y laboral se suma al esfuerzo colectivo de consolidar su planta docente y se dirige hacia un bien común institucional. Contrario a las intenciones de algunos profesores del BICAP-CBTA 192, quienes se mantienen alertas a las modificaciones que se le hagan a la reforma el próximo sexenio sólo esperan a que los “salve la campana” de esta “moda sexenal”. Lo sustantivo aquí es que las condiciones dentro de las que toman el diplomado, incrementan o enfatizan las posturas rígidas puesto que son interpretadas por los docentes de muchas maneras, como omisión, discriminación, etc. Y les servirán de argumento, de denuncia y de insumo para justificar de algún modo y demandar recursos necesarios, para que este dispositivo medular de la RIEMS se implemente con eficacia.

5.4.4.- La reforma: lo difundido y reconocido

En el BICAP-CBTA 192 la reforma más conocida y reconocida es la de bachilleratos tecnológicos de 2004. La modificación curricular impactó sustancialmente el trabajo de los docentes. En los señalamientos y comentarios de todos los profesores estará presente de una u otra forma. Algunos inclusive la confunden con la RIEMS; sin embargo hay algunos aspectos que ellos identificarán

específicamente como parte de la última. Por ejemplo, las primeras impresiones que surgen cuando se les menciona la RIEMS se orientan hacia la reforma curricular, pero también mencionan el Sistema Nacional de Bachilleratos. Es decir, el sentido que se va conformando en los discursos de los profesores incluye elementos de una y otra reforma. Sin embargo hay claridad en temas concretos que plantea la RIEMS, como es el caso de la mención constante sobre la actualización y preparación docente, ya que cuando se les da conocer la RIEMS en su institución, se hace énfasis en este punto.

El rol del estudiante será otro aspecto que los profesores retoman con frecuencia para señalar que la propuesta de aprendizaje centrada en el alumno, fue la idea que sustentó el proyecto BICAP inicial (PCP).

La reforma para los docentes del BICAP-CBTA 192, los remite también a pensarla como un “rollo institucional” (PMP), una reforma más (PRP) que les ha traído una serie de procesos burocráticos (DCP) que los confunde y resta tiempo para actividades más académicas.

Las impresiones son distintas para los profesores del BIC 29, quienes identifican puntualmente la RIEMS y señalan el enfoque en competencias y el libre tránsito entre instituciones que establece. La posible incorporación de su institución al SNB resulta de suma importancia para todos y será identificada y deseada. Este es un punto de coincidencia con los profesores del BICAP-CBTA 192.

El PROFORDEMS es, entonces, la primera gran obligación para los profesores y es uno de los dispositivos de la RIEMS más importante de acuerdo a las opiniones vertidas por ellos; ya que no se cuenta con infraestructura – en el caso del BIC 29-, es la vía por la que intentarán calificar para el SNB. Y para los profesores del BICAP-CBTA 192 representará una imposición que cumplirán porque “el que paga manda” (PPF) y frente a ello tienen que cumplirla ya que, de otro modo, su institución se vería amenazada.

La mayoría de los profesores ponderan el diplomado en dos sentidos; lo necesitan para su institución y algunos lo miran también como la posibilidad de actualizarse y seguir formándose como docentes de bachillerato. Otros además lo relacionan como necesario para conservar su trabajo y/o buscar mejores ingresos económicos y mejores posiciones laborales.

Las primeras impresiones o ideas que se manejan cuando se menciona la RIEMS toma esos caminos; de confusión y articulación con la reforma de 2004 para los docentes del BICAP-CBTA 192 y de identificación de elementos concretos de la RIEMS para los del BIC 29. La fuerza del discurso político de la reforma, sin

embargo, se impone cuando todos aluden al SNB y lo que representa, pero sobre todo da cuenta de la forma en que la información de la reforma ha sido difundida y recuperada. Se pondera la actualización docente y se intenta motivar a los profesores para inscribirse al PROFORDEMS en el afán de certificar la institución. Las fronteras étnicas se endurecen puesto que ese objetivo moviliza a los profesores, quienes se solidarizarán con su institución y en ese sentido se interpela a una acción colectiva para subsumirse en una identidad institucional.

Persiguiendo un objetivo común establecen su diferencia y desde ese lugar buscarán la igualdad de oportunidades para sus egresados. En los discursos de todos los profesores está presente la diferencia de los alumnos de sus instituciones de múltiples formas. Señalan los contextos sociales, las condiciones académicas en que llegan al bachillerato, circunstancias económicas y familiares que viven y que de alguna forma los coloca en desventaja por ejemplo para aspirar a la educación superior o inclusive, para ingresar a un bachillerato porque su nivel académico es bajísimo. Por eso es importante que su institución sea reconocida como de calidad, de esa forma no sólo tendrán mayor demanda, sino que habría mayores oportunidades para los alumnos y económicas para su institución

Marcando esa diferencia la identidad se liga a la confrontación de jerarquías sociales concretas. Las identidades aquí no se revelan como un signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida, sino que “son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión” (Hall, 2003:18 citado en Restrepo. 2007:27)

Conclusiones

El proceso de apropiación de los dispositivos de la RIEMS por parte de los profesores, se sujeta a sus trayectorias particulares dentro de cada institución y comunidad donde se ubica el plantel (es) principalmente. Los significados e interpretación que dan están matizados de acuerdo a la forma en la que llegaron a sus escuelas y los procesos de aprendizaje que han vivido en su recorrido por la docencia, sobre todo, haciéndose evidentes las articulaciones que se han ido elaborando en ese camino. Éstas han dado lugar a la producción de procesos de subjetivación, que los convocan a actuar de determinada forma frente a la RIEMS.

Cuando los profesores están en contacto con la reforma, la alteridad se hace visible; ésta es una constante en su discurso. La diferencia representa para los profesores de Tlahuitoltepec parte de su esencia, de su ser ayuüjk; mientras que para los del BIC 29 representará un aprendizaje que se ha adquirido a través de su experiencia laboral en los BIC. Estos docentes tuvieron que enfrentar los retos

que les implicó vivir en comunidades indígenas en donde son ellos quienes en un principio se sienten distintos. Así, reconocen la alteridad y la mismidad a lo largo de su recorrido dentro del modelo educativo propuesto para pueblos indígenas. Profesores que se autodefinen como no indígenas y aquellos que se reconocen como indígenas, están proyectando una identidad dentro del entramado de relaciones que se dibuja en sus escuelas con la llegada de la reforma y todos acuden a la alteridad para posicionarse.

El anclaje que se gesta en el momento de asimilar e intentar asumir sus dispositivos, produce en los sujetos aquí referidos, un “punto de sutura” que modificará su concepción sobre la docencia, de su contexto, de su institución, de sus prácticas cotidianas y de algún modo los induce a reconocer la alteridad como un recurso sociopolítico para cuestionarla, simularla y/o intentar llevarla a cabo.

Los profesores indígenas acuden a la asimetría histórica entre pueblos indígenas Estado-nación y se muestran confrontados, la pérdida paulatina del carácter de la propuesta original BICAP, centrada en la comunidad, ha definido las posiciones de sus docentes frente a la RIEMS incluso, desde antes de conocerla. En el caso de los docentes no indígenas, la convivencia en comunidades les ha permitido observar y experimentar carencias y necesidades desde sus escuelas y desde ahí argumentar las dificultades que detectan para impulsar la reforma.

En el desarrollo del capítulo se observan las posiciones políticas que los profesores han ido fincando y las circunstancias dentro de las que se encuentran cuando conocen las nuevas disposiciones de la reforma. Los dispositivos se comienzan a asumir en un primer momento como necesarios para continuar laborando, es el caso el PROFORDEMS, que los ciñe a administrar sus tiempos y los cuestiona en diferentes sentidos. Desde la RIEMS, se espera que los docentes se actualicen, profesionalicen y adquieran una serie de herramientas para que quizás se conviertan en agentes que impulsen una educación de calidad dentro del nivel. Sin embargo los obstáculos serán en primer lugar justamente las carencias dentro las que ellos realizan su labor docente. Sin un servicio de energía eléctrica eficiente además de que se muestra hasta cierto punto un desinterés por el estudio y el cumplimiento de las tareas que el diplomado les exige, comienzan a rezagarse, algunos desertan, otros no aparecen en la plataforma; pero todos tienen cierto conocimiento de lo que deben hacer.

Las prácticas nuevas que se introducen con la reforma, se objetivan en las secuencias didácticas; formato que en muchos casos representa una guía de planeación; pese a ello les genera dudas y muchos solamente lo rellenan sin entenderlo

completamente, sólo para cumplir. En ese sentido existe un rango de similitud en ambos grupos de profesores, pero son los del BIC 29 quienes parecen tener más claridad y mayor apertura para generarlas y utilizarlas.

Estos dos grupos de docentes si bien coinciden en que la reforma puede ser inoperable en sus instituciones, también se ubican discursos contrapuestos, ya que en el BIC 29 la mayoría de los docentes cuentan con PROFORDEMS y paulatinamente han ido modificando su concepción del rol del docente y del alumno; los indígenas de Tlahui en cambio se declaran en la mayoría de los casos, en franca rebeldía cuestionando si el enfoque en competencias es lo que realmente es adecuado para sus alumnos, entregan las secuencias y algunos reflexionan los roles, tanto de alumno como de docente; sin embargo esa reflexión asumen, es la que les permitió impulsar en su momento, su propuesta BICAP.

Cómo entienden las secuencias didácticas, el PROFORDEMS, el SNB y el enfoque en competencias, no se sujeta a ser o no indígena, más bien observamos que las posturas asumidas tienen que ver con la forma en que han vivido en sus comunidades y cómo en ese camino han aprendido a ser maestros, pero no sólo maestros, sino que además maestros de jóvenes indígenas que tienen necesidades también específicas.

Los argumentos y discursos de los docentes también dan cuenta de cierta simulación. La reforma como imposición resulta amenazante y los pone a estudiar, a cumplir tareas y a realizar una serie de actividades que altera su trabajo; es por ello que buscarán formas de incorporar las nuevas disposiciones. El hecho de que reconozcan el discurso de la RIEMS en sus comentarios, da cuenta también del conocimiento e involucramiento de la institución, lo que les llama más la atención son básicamente dos puntos: el enfoque en competencias y el tránsito entre subsistemas. El primero debido a lo que les implica en su trabajo y lo segundo porque lo proyectan como una oportunidad para los alumnos.

De una u otra forma, los eventos mentales comunicados por los profesores indígenas y no indígenas nos permiten acercarnos a la forma en que ellos están intentando entender en primer lugar, el enfoque en competencias y los demás dispositivos que integra la reforma.

Conclusiones generales

LAS REFORMAS EDUCATIVAS IMPULSADAS EN EL PAÍS FRENTE A LA VIGENCIA DE RELACIONES INTERCULTURALES INEQUITATIVAS

Cuando una reforma educativa de gran envergadura se pone en marcha y debe ser asumida a nivel federal, se acompaña de ciertas compulsiones homogeneizadoras. Esa es la impresión que tienen profesores que laboran en dos instituciones de Oaxaca ofrecidas para pueblos indígenas. Al interior de las escuelas cuando se conoce la RIEMS, se visualiza el recurso identitario emergiendo; configurando así un sistema interétnico. Los procesos que siguen de inclusión y traslado de cierto discurso oficial a la práctica cotidiana de docentes que prestan sus servicios en este tipo de instituciones, activa la dinámica de ese sistema bajo lo que Cardoso de Oliveira (2007) nombra fricción interétnica.

Los capítulos que componen el cuerpo de esta tesis se articulan en torno al escenario que se configura, al entramado de relaciones y las posiciones que toman los docentes aludidos en este estudio para resistir, reproducir, simular, negociar y apropiarse mediante distintas estrategias, de los diferentes dispositivos que introduce la RIEMS a su tarea docente.

De esta forma, el capítulo I enmarcó los referentes empíricos que dieron origen a la pregunta de investigación, justificando el objeto de estudio además de describir el marco teórico que le da sustento y la manera en que fueron articulados y tratados los datos recuperados a través de cierta metodología de trabajo. En el capítulo II se han descrito los contextos geográficos, socioculturales y educativos dentro de los que se ubican las escuelas elegidas para la investigación y el capítulo III aborda la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) articulándose con los discursos de los docentes. Finalmente los capítulos IV y V cada uno recuperan una de las dos dimensiones en donde se gesta la identidad; el IV

por un lado, los elementos contextuales que envuelven a los profesores y el v los eventos mentales que comunican con motivo de la reforma y que nos permiten comprender su postura.

Este recorrido nos ha llevado a conocer una forma particular de entender la reforma educativa impulsada para el nivel medio superior, desde el punto de vista de los sujetos a quienes se les ha otorgado el papel protagónico para ponerla en marcha: los docentes. Sin embargo, éstos son envueltos en un contexto específico ya que las instituciones de las que forman parte son modelos educativos pensados y ofrecidos para pueblos indígenas.

Así, nos encontramos con dos instituciones cuya particularidad se hará más compleja al descubrir que en una de éstas, la mayoría de los docentes se auto-define como no indígenas; es decir, profesores que se han insertado en pueblos indígenas y que en el trayecto de su vida laboral aprehenderán dos cosas principalmente: la vida comunal y a ser maestros. El hallazgo de cómo un grupo de profesores ha elaborado articulaciones que modificaron su concepción del ser profesionistas y descubrieron los valores de la comunalidad, revela al mismo tiempo una identidad en construcción que no se ancla necesariamente a un grupo étnico, sino a un modelo educativo. Ésta se visualizará con la llegada de la reforma a sus instituciones.

Por otro lado observamos un grupo de docentes indígenas que viven y trabajan en su comunidad de origen. Muchos de ellos han sido los iniciadores del primer modelo educativo para nivel medio superior en el estado de Oaxaca, el BICAP. Su historia es una historia de lucha para defender un proyecto educativo Ayuüjk, las amenazas de expropiación han sido constantes y en vísperas de la llegada de la RIEMS han lidiado con una reforma curricular, es por ello que a la llegada de la RIEMS mantendrán sus fronteras endurecidas.

Las condiciones laborales, institucionales y personales de los dos grupos de profesores son singulares cuando conocen la reforma. A ésta le acompañan una serie de dispositivos para su puesta en marcha, los que a lo largo de esta investigación se verá que son, en mucho, poco eficientes en esos contextos para alcanzar los objetivos que busca la reforma. Es el caso de la difusión de la información y de las condiciones y circunstancias para el curso PROFORDEMS. La plataforma creada por parte de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) deja a muchos profesores al margen, ya porque son ellos quienes capturan mal sus datos, ya porque no hay una claridad en cuanto a los lineamientos específicos de quiénes y cuándo y cómo deberán inscribirse. Situaciones que generan una

serie de dudas y suposiciones por parte de los docentes, además de que provoca el rezago de muchos de ellos.

Si bien la reforma enuncia el respeto frente a la diversidad de subsistemas, es muy abierta y poco específica en cuanto a la consideración de la composición pluriétnica del país. Debido a ello a los docentes les cuesta trabajo considerar que sus instituciones y su trabajo está “dentro”; es decir, se sienten omitidos, borrados, ignorados y en muchos casos amenazados puesto que la RIEMS deberá elegir, a través del Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB), las instituciones, alumnos y profesores que considere “de calidad”. Observamos que una de las situaciones que los interpela con mucha fuerza, es el deseo de ofrecer una mejor oportunidad de educación a sus alumnos a partir de su inserción al SNB; sin embargo por otro lado nos encontramos con las condiciones que viven y que se convierten en obstáculos reales para lograrlo.

Las instituciones a las que hemos hecho referencia aquí, suelen proponer visiones del mundo, de una educación pertinente a esa visión, situación cultural, necesidades y proyección de las comunidades locales, algunas de ellas contenidas en el plan de vida de cada pueblo; las que se traducen en propuestas de interculturalidad con equidad, buscando a través de los principios y objetivos de sus escuelas, materializar esa consigna. Si bien en nuestro país se ha reconocido el carácter pluriétnico, el reconocimiento de la existencia de ciudadanía cultural y lingüísticamente diferenciada que se traduzca en acciones concretas es un evento que queda pendiente.

No existen todavía, posibilidades efectivas de que individuos indígenas puedan acceder y culminar con equidad sus estudios dentro de los diferentes niveles educativos del país. Las causas son multifactoriales, pero dentro de éstas también debemos considerar aquellas que generalmente se asocian a las largas historias de discriminación y a las condiciones estructurales de desventaja en las que son expresadas en la actualidad. Situaciones similares a las aquí descritas, se viven en muchas instituciones de educación media superior en Oaxaca y en el país.

Lo anterior nos confirma que en nuestro país persiste, como tradición, la compulsión de impulsar reformas homogeneizantes que perpetua sin duda, una dinámica de resistencia y cierta simulación, como la que se observó en los contextos educativos aquí presentados. Hay opiniones a favor del enfoque en competencias y de la RIEMS en general; por ejemplo, reconocen la necesidad que existe de una articulación en el nivel medio superior, la flexibilidad a través del libre tránsito que promete y sobre todo el Sistema Nacional de Bachillerato, que

de algún modo a través de éste, se aspira a una oportunidad con equidad para los estudiantes; pese a ello quedan aún huecos por cubrir en el sentido de proporcionar programas de actualización pertinentes a los profesores, de difundir la información y sobre todo, de buscar mecanismos incluyentes y eficaces. La asimetría entre Estado-nación y grupos cultural y lingüísticamente diferenciados es cuestionada a partir de las posturas que los docentes asumen, a partir también de cómo despliegan su identidad y/o etnicidad y se colocan frente a la reforma para utilizar aquello que sea pertinente y dar rumbo a su institución desde lo que la reforma espera que logren.

Un hito que se revela también en el desarrollo del trabajo, son las fisuras del nivel medio superior en general. Existe el supuesto de que los docentes del nivel, no tienen formación didáctica pedagógica; situación visualizada al menos en el desarrollo del trabajo. Nuestros sujetos carecen de una formación pedagógica, sus prácticas didácticas y autodidactas no son del todo adecuadas, ya que no se encuentran lo suficientemente motivados para “seguir estudiando”, no cuentan con habilidades para manipular las tecnologías de la comunicación y recurren a simulaciones en aras de mantenerse dentro de las demandas institucionales y/o federales a través de la reforma. Los sindicatos también ejercen presión, en el sentido de seleccionar a quienes tiene derecho a cursar o no el PROFORDEMS, situación revelada en el BIC 29.

Todo ello nos lleva a pensar que, pese a que se han impulsado modelos educativos que intentan ser pertinentes, se han enfrentado y se enfrentan, como el caso del BICAP-CBTA 192 a amenazas de expropiación, oscilando de manera constante entre un proyecto propio y uno oficial. Es por ello que en esta institución la amenaza ha sido permanente y los docentes toman con cuidado los discursos y/o lineamientos externos. Si bien en el BIC 29 no se comparte esta experiencia, cuando conocen la reforma sienten que no encajan, que no pensaron en las personas que trabajan “en los pueblos grandes” y sin lugar a dudas miran con claridad la estrechez de la reforma y se sienten omitidos. Es la primera vez que los docentes se sentirán excluidos y/o amenazados y así lo señalan en sus discursos. Es al momento de conocer la RIEMS, cuando empiezan a observar con más detalle sus obstáculos, carencias y especificidad.

Por otro lado, su manera de pensar la docencia también es cuestionada, sin embargo si no pueden cursar el PROFORDEMS por diversas razones, harán un esfuerzo, simularán, reproducirán las secuencias didácticas y quizá, en el interior de las aulas no ocurra nada distinto. A pesar de ello, muchos docentes han señalado

que sí encuentran en el enfoque en competencias mucha utilidad, y otros dicen que en verdad les representa un buen sustento didáctico pedagógico.

Hemos observado aquí un escenario complejo dentro del que se juega la formación de muchos jóvenes que tienen acceso al nivel medio superior en Oaxaca, a través de las instituciones que les ofrecen el servicio educativo. La implementación de la RIEMS en las escuelas referidas muestra una gama de matices. Se puede asegurar que lo más relevante del hallazgo ha sido mirar cómo los docentes utilizan sus lugares para adoptar una postura concreta, ésta siempre articulada a los contextos e historias que aquí hemos descrito.

Bibliografía

Libros:

- AGUILAR V., L. F. (1993) (comp.). *El estudio de las políticas públicas*. México: Porrúa.
- ANDERSON, B. (1997). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- BARTOLOMÉ, M. A. (1997). *Gente de costumbre, gente de razón*. México: Siglo XXI.
- BERTELY B., M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós
- BISQUERRA A., R. (1988). *Métodos de investigación Educativa*. Barcelona: Grupo Editorial Ceac, S.A.
- BORDIEAU, P. (1999). *La miseria del mundo*. México: FCE.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. (2007). *Etnicidad y estructura social*. México: CIESAS/UAM/UIA.
- CORONEL O., D. (2006) *Zapotecos de los valles centrales de Oaxaca*. México: CDI. [Versión electrónica]. Consultado el día 12 de febrero de 2013. Disponible en: www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=doc... pdf.
- FLORESCANO, E. (1997). *Etnia, Estado y Nación*. México: Aguilar.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE OAXACA (GEO) (2004) *La marcha educativa en Oaxaca 1998-2004 Tomo III. Educación Integral para los pueblos indígenas de Oaxaca. Los primeros pasos de un proyecto innovador. El Bachillerato Integral Comunitario 2001-2004*. Oaxaca: IIEPO.
- GOETZ, J. P. & LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- GONZÁLEZ A., E. (2004). *Significados escolares en un bachillerato Mixe*. México: SEP Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).
- GONZÁLEZ A., E (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en territorio mixe*. México: UAM/ Ed. Juan Pablos.
- GREAVES, C. (2008). *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*. México: El Colegio de México.
- INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL (IPN) (2011) *Manual Módulo II Diplomado “Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior”*. Versión 2011. México: IPN.
- MALDONADO A., B. (2003). *Desde la pertenencia al mundo comunal*. Oaxaca, México: Cea-uiaa.
- MUCCHIELLI, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis.
- NAVARRETE, F. (2008). *Las relaciones interétnicas en México*. México: UNAM.
- PEDRÓ, F. & I. Puig (1998). *Las reformas educativas: una perspectiva política comparada*. Barcelona: Paidós.
- PERRENOUD, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. México: J.C. Sáenz Editor.
- POPKEWITZ, T. S., B. R. Tabachnik & G. Wehlage (2007). *El mito de la reforma educativa*. Barcelona: Pomares.
- RAMÍREZ C., E. (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM.
- RESTREPO, E. (2004). *Teorías contemporáneas de la etnicidad, Stuart Hall y Michel Foucault*. Papayán: Editorial del Cauca.
- RODRÍGUEZ G., G., GIL F. J. y GARCÍA J., E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- RUIZ C., F.J. (2011). *Valles Centrales*. En: Traffano D. y Sigüenza S. (Coords.). Colección: *Imágenes de una identidad*. Oaxaca: Gobierno del Estado de Oaxaca.
- TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados* (3ª reimpr.) (J.Piatigorsky, trad.) Barcelona, España: Paidós Básica.
- ZAMBRANO, C. V. (2003). *Apropiación y reconocimiento de los derechos de la diversidad étnica*. [Versión electrónica]. México: Unión de Universidades de América Latina. Consultado el día 1 de agosto de 2012. Disponible en: <http://www.udual.org/CIDU/Col.UDUAL/14/14.pdf>.
- ZORRILLA A., J. F. (2010). *El bachillerato Mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: IISUE/UNAM.

Capítulos de libros:

- BERTELEY B., M. y GONZÁLEZ A E. (2003). Etnicidad en la Escuela. En: M. Bertelely B. (coord.) *Educación, derechos sociales y equidad*, Tomo 1, Colección la Investigación Educativa en México 1992-2002 COMIE. pp. 57-81. México: Grupo Ideograma Editores.
- CABALLERO, J. J. (1998). El profesional indio y su identidad comunitaria. Una reflexión desde dentro. En: J. H. Díaz (coord.) *Las imágenes del indio en Oaxaca*, pp.95-109. Oaxaca: IOC/UABJO.
- CORONADO S., G. (1996). Políticas y prácticas lingüísticas como mecanismo de dominación y liberación en América Latina. En: González C. y T. Rosenmann (coords.). *Democracia y Estado multiétnico en América Latina*, pp.63-91. México: La jornada.
- HALL, S. (2003) ¿Quién necesita identidad? En: Hall, S. y Paul du Gay (eds.) *Cuestiones de identidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- ROCKWELL, E. (1996). Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico. En: Levinson, B., D. Foley and D. Holland (eds.). *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies*, pp. 301-324. Albany, New York: State University of New York Press.
- VELA P., F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En: Tarrés, M. L. *Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, pp. 109-124. México: Porrúa/Flacso/Colmex.
- VILLA L., L. (2010) La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En: Arnaut, A. y S. Giorguli (coords.) *Los grandes problemas de México*, pp. 271-312. Vol.vii. Educación. México: COLMEX.

Artículos de revistas:

- ALCÁNTARA, A. y ZORRILLA, J. F. (2010). Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular. [Versión electrónica]. En: *Perfiles Educativos*, xxxii, pp.38-57. Consultado el día 18 de septiembre de 2010. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/0170-F.pdf
- ANDRADE, C. y HERNÁNDEZ G., S. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. [Versión electrónica]. En: *Revista*

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8(1), pp.481-508. Consultado el día 20 de enero de 2011. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/773/77315079023.pdf>.

- BAUTISTA M., E. (2010). La lucha por el reconocimiento: maestros indígenas de Oaxaca. [Versión electrónica]. En: *El Cotidiano*, núm. 159, enero-febrero, 2010, pp. 101-107. Consultado el día 18 de enero de 2013. Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=32512747014>.
- BARTOLOMÉ, M. A. (2006). Los laberintos de la identidad: procesos identitarios en las poblaciones indígenas. [Versión electrónica]. En: *Avá. Revista de Antropología*, pp.28-48. Consultado el día 28 de agosto de 2012. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/principal/ForCitArt.jsp?iCve=169014140003#>.
- COLL, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. [Versión electrónica]. En: *Revista Aula. De innovación educativa*. Núm. 161, pp. 34-39. Consultado el día 20 de febrero de 2013. Disponible en: <http://www.grao.com/revistas/aula/161-lengua-y-expresion-plastica--las-competencias-en-la-educacion-escolar/las-competencias-en-la-educacion-escolar-algo-mas-que-una-moda-y-mucho-menos-que-un-remedio>.
- COMBONI, S., Juárez, J., y TARRIO, M. (2005). Resurgimiento cultural indígena: el pueblo Ayuüjk de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca. El Bachillerato Integral Comunitario Ayuüjk Polivalente. [Versión electrónica]. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, xxxv(1-2), pp.181-208. Consultado el día 2 de febrero de 2012. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27035207.pdf>.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? [Versión electrónica]. En: *Perfiles Educativos*, xxviii, Enero-Marzo, pp. 7-36. Consultado el día 18 de septiembre de 2012. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13211102#>.
- DIETZ, G. (1999). Indigenismo y educación diferencial en México. Balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 21,1, pp. 35-60.
- GONZÁLEZ A., E. (2001) Identidad étnica y escuela: un bachillerato mixe en Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca. En: *Identidades*. Núm. 7, pp. 62-68.
- LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. (2001) Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa. [Versión electrónica]. En: *Perfiles Educativos*, Vol.

XXII, núm. 87, pp. 6-27. Consultado el día 25 de octubre de 2010. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208702>.

OJEDA, M. y RAMÍREZ, I. (2011). Desafío, compromiso y decisión en el trabajo de profesoras argentinas no Indígenas en una Escuela Bilingüe Intercultural. [Versión electrónica]. En: *Nómadas* (Col), pp. 93-108. Consultado el día 1 de septiembre de 2012. Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105118960007>.

POPEWITZ, T. (1994) Política, Conocimiento y Poder: Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. [Versión electrónica]. En: *Revista Educación*. Núm 305. Consultado el día 6 de septiembre de 2012. Disponible en: http://www.oei.es/reformaseducativas/politica_conocimiento_poder_popkewitz.pdf.

RESTREPO, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. [Versión electrónica]. En: *Jangwa Pana. Revista de Antropología*, pp.24-35. Consultado el día 25 de julio de 2012. Disponible en: <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/identidades-jangwa%20pana.pdf>.

RÍO RUIZ, M. A. (2002). Visiones de la etnicidad. [Versión electrónica]. En: *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (s/m), pp.79-106. Consultado el día 30 de julio de 2011). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99717918005>.

ROCKWELL, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En: *Memoria, Conocimiento y Utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, Núm. 1 Enero 2004-mayo 2005, pp. 28-38.

Ponencias y/o conferencias:

FRIGERIO, G. (2000). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? [Versión electrónica]. Ponencia presentada en el Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Año 2001. Consultado el 28 de agosto de 2012. Disponible en: <http://lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Sesion1.pdf>.

GUTIÉRREZ, O. A. (1998). Educación basada en competencias: ¿una alternativa de transformación del currículo? [Versión electrónica]. En: *Memorias. México: ANUIES. Conferencia Del Consorcio Círculo Del Pacífico: La Educación Para el Siglo XXI. Un Puente En La Cuenca Del Pacífico*. Consultado el día 20 agosto de 2010. Disponible en: revista.iered.org/v1n1/html/1malagon.html.

UNESCO (2004). Conferencia internacional de educación, 47ª Reunión, Ginebra. [Versión electrónica]. Consultado el día 20 de diciembre de 2011. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/International/ICE47/Spanish/FinalRep/Finrep_spa.pdf.

Tesis de grado:

PÉREZ D., F. (2008). *El Bachillerato Integral Comunitario, un modelo educativo de nivel medio superior de los Pueblos Originarios de Oaxaca, México: un análisis curricular*. Tesis de Maestría. CECTE-ILCE, México.

RAMÍREZ R., B. (2011). *Procesos identitarios en torno a la formación de estudiantes indígenas en la UNAM, en el tránsito del bachillerato a la licenciatura: Sujetos y prácticas institucionales*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Recursos en línea:

CARMONA L., R. y PAVÓN T., M. (2010). Cambios en educación media superior: ¿Y la RIEMS? En: Observatorio Ciudadano de la Educación. Enero, 6. Consultado el día 10 de noviembre de 2010. Disponible en: <http://www.observatorio.org/opinion/CambiosEducacionSuperiorRIEMS.html>.

COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS (CDI) (2011). Sistema de información e indicadores sobre la población indígena de México. Consultado el día 7 de abril de 2011. Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=category&id=38&Itemid=54.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005). Competencias clave. Consultado el día 20 de diciembre de 2011. Disponible en: [http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/ICQP/Documents/ARXIUS/11_competencias_clave_UE\[1\].pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/ICQP/Documents/ARXIUS/11_competencias_clave_UE[1].pdf).

CONSEJO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL (CONEVAL) (2010) Pobreza y rezago social 2010. Oaxaca. Consultado el día 2 de enero de 2013. Disponible en: <http://web.coneval.gob.mx/coordinacion/entidades/Documents/Oaxaca/principal/20triptico.pdf>.

CONSEJO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL (CONEVAL) (2010a) Rezago educativo. Porcentaje de población con carencia por rezago educativo, según Censo 2010. www.coneval.gob.mx.

COLEGIO SUPERIOR DE EDUCACIÓN INTEGRAL INTERCULTURAL DE OAXACA (CSEIIO) (s/f) Modelo Educativo Integral Indígena (MEII). Consultado el día 8 de enero de 2013. Disponible en: <http://www.cseiio.edu.mx/MEII2.pdf>.

- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). Consultado el 11 de noviembre de 2011. Disponible en: http://www.uah.es/universidad/espacio_europeo/documentos/declaracion_bolonia.pdf.
- DECLARACIÓN DE PRAGA (2001). Consultado el 11 de noviembre de 2011. Disponible en: http://www.ciccp.es/ImgWeb/Sede%20Nacional/Declaraciones%20Bolonia_Ber/Declaraci%C3%B3n%20de%20Praga.pdf.
- ENCICLOPEDIA DE LOS MUNICIPIOS DE MÉXICO. Santa María Tlahuitoltepec y Teotitlán del Valle. Consultado el día 5 de enero de 2013. Disponible en: <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/oaxaca/>.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE OAXACA (GEO) (2011), Plan de Estatal de Desarrollo de Oaxaca 2011-2016. Consultado el 10 de febrero de 2013. Disponible en: http://www.planestataldedesarrollo.oaxaca.gob.mx/downloads/Plan_Estatal_de_Desarrollo_Oaxaca_2011_2016.pdf.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI), 2010. Censo de Población y Vivienda. [Versión electrónica]. Consultado el día 5 de enero de 2013. Disponible en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?src=487&e=20>.
- MÁRQUEZ, A. (2008) El bono generacional y la Reforma Integral de Educación Media Superior. En: Observatorio Ciudadano de la Educación. Consultado el día 30 de septiembre de 2010. Disponible en: <http://www.observatorio.org/opinion/BonoGeneracional.html>.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) (1999). Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual. Consultado el día 30 octubre de 2010. Disponible en: www.deseco.admin.ch/.../02.parsys.59225.downloadList.58329.pdf.
- PROYECTO TUNING (2003). Consultado el día 12 de noviembre de 2011. Disponible en: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (SEMS) (2008). La Reforma Integral de Educación Media Superior. Resumen Ejecutivo. Consultado el día 20 de septiembre de 2010. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/Reforma_Integral.pdf.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (SEMS) (2008^a). Primera Jornada Nacional de Difusión de la Reforma Integral para la Educación Media Superior: “Convoca el presidente Calderón a concretar la Reforma Integral para la Educación Media Superior” 21 feb 2008. Palabras pronunciadas por

el Presidente Calderón durante la ceremonia de inicio de la Primera Jornada Nacional de Difusión de la Reforma Integral para la Educación Media Superior. Consultado el día 20 de septiembre de 2010. Disponible en: <http://noticias.universia.net.mx/ciencia-nn-tt/noticia/2008/02/29/24263/convoca-presidente-felipe-calderon-concretar-reforma-integral-educacion-media-superior.html>.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2004). Acuerdo 345 por el que se determina el plan de estudios de los bachilleratos tecnológicos. Consultado el día 10 de febrero de 2013. Disponible en: http://www.sepyc.gob.mx/consultas/marcoLegal/acuerdos/acuerdo_345.pdf.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2008) Acuerdo Secretarial 442.- Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato. 26 de septiembre de 2008. Modificado 23 de junio de 2009. Diario Oficial de la Federación. Consultado el 24 de octubre de 2011. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49do1108a/a442.pdf>.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2008). Acuerdo Secretarial 444.- Por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato. 21 de octubre, modificado 23 de junio de 2009. Consultado el 24 de octubre de 2011. Disponible en: <http://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/ACUERDO%20444.pdf>.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2008). Acuerdo Secretarial 447. Por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. 29 de octubre. Consultado el 24 de octubre de 2011. Disponible en: http://portalsej.jalisco.gob.mx/educacion-media-superior/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/educacion-media-superior/files/acuerdo_447.pdf.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2008). Acuerdo Secretarial 449. Por el que se establecen las competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. 2 de diciembre. Consultado el 30 de octubre de 2011. Disponible en: http://portalsej.jalisco.gob.mx/educacion-media-superior/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/educacion-media-superior/files/acuerdo_449.pdf.

SZÉKELY P., M. (2009) Avances y transformaciones en la Educación Media Superior. [Versión electrónica]. Consultado el 25 de mayo de 2010. Disponible en: <http://www.boletines.sems.gob.mx/work/sites/Boletines/resources/Local-Content/100/1/Avances.pdf>.

SUTTON M., H. y VILLA L., L. (2010) ¿Continúa la reforma de la educación media? Observatorio Ciudadano de la Educación. Enero, 5. Consultado el 12 de noviembre de 2010. Disponible en: <http://www.observatorio.org/opinion/ReformaEducMedia.html>.

Sitios Web:

http://certidems.anuies.mx/public/pdf/guia_certidems_2012_docentes.pdf

<http://www.dgeta.edu.mx/>

<http://www.dof.gob.mx><http://www.copeems.mx>

<http://foros.anuies.mx/profordems/>

Anexos

1.- Cuadro de caracterización de informantes clave

Clave	Sexo	Edad	Formación Profesional	Cargo	Antigüedad en la institución	¿Es indígena?	¿Es sindicalizado?	Ha tomado PROFORDEMS
BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO NÚM. 29 TEOTITLÁN DEL VALLE								
1. DFC	H		Lic. Biología	Director	9 años	No	No ITAO	Sí, certificado
2. TZC	H	37	Bachillerato	Técnico Lingüista	1.5 años	Sí	No	No
3. PCC	H	30	Ing. Agrónomo	Asesor Promotor de Desarrollo Comunitario	4.5 años	No	Sí ITAO	Está en proceso
4. PDC	H	36	Lic. Biología/ Maestría en ecosistemas	Profesor de Biología, química, ecología, Hy N, Matemáticas	7 años	No	Sí ITAO	Sí, certificado
5. PRC	M	23	Pedagoga	Profesora TLyR, Filosofía Métodos Expresión Artística	5 meses	Sí	UV No	No
6. PJSC	H	36	Informática Especialidad en redes	Informático Maestro educación física	8 años	Sí Zapoteco	Sí	Sí
7. JCGCC	H	33	Ingeniero Industrial	Matemáticas	9 años	No	Sí	Sí
8. PBC	M	28	Psicóloga	Teoría social, historia, identidad, orientación	1 año 8 meses	No	No	No

Clave	Sexo	Edad	Formación Profesional	Cargo	Antigüedad en la institución	¿Es indígena?	¿Es sindicalizado?	Ha tomado PROFORDEMS
BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO AYUUJK POLIVALENTE (BICAP)								
1. DCP	H		Médico	Director		Sí		Sí
2. PCOP	H	37	Ingeniero Agrónomo	Coordinador Académico	13 años	Sí	ITAO	Está por empezar el 3er módulo
3. PJLP	H		Técnico Forestal	Profesor	8 años	Sí		No
4. PRVP	H	35	Biólogo	Profesor inglés y biología	12 años	Sí	UAM-X	Sí
5. PMP	M	39	MVZ Maestría	Profesora	13 años	Sí	UNAM	Sí
6. PFPP	H		Ing. Agrónomo 2 maestrías	Profesor	11 años	Sí	ILCE	No
7. PGP	M		Sistemas Computacionales	Profesora	2 años	Sí	Monterrey	Iniciando
8. PJP	H		Lic. Informática	Profesor	8 años	Sí	ITVO CONAFE	Iniciando
9. PPP	M	52	Profesora normalista	Profesora CTSV	9 años	Sí	Normal UPN	Iniciando
10. PRP	H	35	Bachillerato	Profesor lengua ayuujk	13-16 años	Sí	CBTA	Iniciando
11. PFP	H	34	Ingeniero industrial	Profesor Inglés	5 años	Sí	CONAFE	Sí
12. PVP	H	41	Arquitectura	Profesor de Física y Dibujo Técnico	9 años	Sí	UABJO	Iniciando
13. PWP	H		Técnico Agropecuario Lic. Ed. Artística	Profesor Ed. Artística	21 años	Sí	CBTA UV (Modalidad virtual)	Finalizando

Anexo 2.- Mapa de ubicación de Teotitlán del Valle.



Anexo 3.- Mapa de ubicación. Santa María Tlahuitoltepec



Anexo 4.- Guion de entrevista Profesores y Directores

(Profesores)

Presentación personal, explicarle al entrevistado quién soy y porqué necesito la entrevista. Señalar que la información que me proporcione será confidencial y que únicamente yo tendré acceso a ella.

Para establecer rapport:

¿Cuánto tiempo lleva laborando en esta institución?

¿Por qué eligió esta institución?

Si yo menciono la RIEMS ¿qué es en lo que piensa en primer lugar?

Desde su punto de vista ¿Cuál es la característica más novedosa de la RIEMS?

Práctica

¿Cómo ha modificado la RIEMS su trabajo en clase?

Antes de la RIEMS ¿Cómo organizaba su trabajo en clase?

¿Podría comentarme cómo preparaba un tema, por ejemplo?

¿Y ahora?

Es útil la reforma en el salón de clases (sirve o no sirve y cómo sirve, porqué, qué implicaciones ha traído a su trabajo)

Contenido

Cómo eran los contenidos antes y después de la RIEMS

¿Ha tomado el Profordems? Por qué si o por qué no

¿Lo piensa tomar? Por qué si o por qué no

¿A partir de la RIEMS, qué piensa de las competencias?

(Esta pregunta se hará si ellos comentan al respecto sino directamente)

Institución

¿Hay alguna exigencia por parte de la institución en tomar el curso PROFORDEMS?

¿Cómo promueve la institución el curso PROFORDEMS?

¿La RIEMS se parece a alguna otra reforma anterior?

(Esta pregunta se hace a aquellos profesores que lleven mucho tiempo impartiendo clases en el nivel y/o la institución)

¿Qué pasa cuando la RIEMS llega a una institución como esta?

¿Es indígena?

En instituciones como esta piensa que sólo docentes indígenas pueden laborar o ¿cuál es su opinión al respecto?

Edad

Cargo

Asignatura impartida

Formación profesional

Además para los Directores:

¿Cómo promueve la institución el Profordems?

¿Cree que la RIEMS ha modificado y cómo la práctica de los docentes?

¿Qué otros aspectos se desprenden de la RIEMS para la institución?

¿Qué pasa en la institución cuando una reforma como esta se instrumenta?

¿Hay algo más que quisiera agregar?

Anexo 5.- Competencias para egresados de Bachillerato

Competencias genéricas para egresados del Bachillerato. Acuerdo 444		
	COMPETENCIA	ATRIBUTOS
1. Se auto determina y cuida de sí	1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	<ul style="list-style-type: none"> • Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. • Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase. • Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida. • Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones. • Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones. • Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.
	2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	<ul style="list-style-type: none"> • Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones. • Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad. • Participa en prácticas relacionadas con el arte.
	3. Elige y practica estilos de vida saludables.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social. • Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo. • Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.
2. Se expresa y se comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. • Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. • Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. • Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. • Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.
3. Piensa crítica y reflexivamente	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo. • Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. • Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos. • Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez. • Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas. • Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.

	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	<ul style="list-style-type: none"> Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias. Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.
4. Aprende de forma autónoma	7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.	<ul style="list-style-type: none"> Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento. Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos. Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.
Trabaja en forma colaborativa	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.	<ul style="list-style-type: none"> Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.
5. Participa con responsabilidad en la sociedad	9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo	<ul style="list-style-type: none"> Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos. Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad. Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos. Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad. Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado. Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.
	10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación. Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio. Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.
	11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.	<ul style="list-style-type: none"> Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente. Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.

Anexo 6.- CSEIIO. Competencias para alumnos de los BIC

CSEIIO	
Competencias para alumnos de los Bachilleratos Integrales Comunitarios del estado de Oaxaca	
11.1	Conoce los datos monográficos más relevantes que describen a los pueblos originarios de su estado y/o de la nación mexicana.
11.2	Cuenta con información elemental acerca de las lenguas y otros elementos culturales de los pueblos originarios de México, así como los principales aportes que éstos han hecho a otros pueblos o naciones del mundo.
12.1	Posee una conciencia histórica, crítica y constructiva acerca de la relación entre los pueblos originarios y el resto de la sociedad nacional.
12.2	Discute e impulsa formas sociales igualitarias sobre las cuales pueda construirse una relación basada en el diálogo respetuoso entre culturas.
12.3	Contribuye a que el Estado genere políticas públicas basadas en el respeto intercultural.
13.1	Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.
13.2	Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.
13.3	Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.

Anexo 7. Competencias docentes, Acuerdo 447.

Competencias profesores. Acuerdo 447	
COMPETENCIA	ATRIBUTOS
1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento. Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares. Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica. Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación. Se actualiza en el uso de una segunda lengua.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo	<ul style="list-style-type: none"> Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte. Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios	<ul style="list-style-type: none"> Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas. Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinares e interdisciplinares orientados al desarrollo de competencias. Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias. Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional	<ul style="list-style-type: none"> Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes. Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada. Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales. Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación. Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo	<ul style="list-style-type: none"> Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes. Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes. Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación. Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

<p>6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos. ▪ Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento. ▪ Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes. ▪ Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo. ▪ Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística. ▪ Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.
<p>7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes. ▪ Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada. ▪ Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir. ▪ Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo. ▪ Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta. ▪ Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias. ▪ Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes. ▪ Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.
<p>8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico. ▪ Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad. ▪ Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social. ▪ Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.

