

57

Revista del Centro de Investigación y Docencia

Acoyauh

NUEVA ÉPOCA

CHIHUAHUA, ENERO-JUNIO 2017

ISSN: 2395-7980

En este número

- **JÓVENES INDÍGENAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR, UN ANÁLISIS ANTROPOLÓGICO**
- **EDUCACIÓN FÍSICA: DIAGNÓSTICO DE LA CLASE EN UNA PRIMARIA INTERCULTURAL**
- **PROFESORADO DE PRIMARIA ANTE LA RIEB: SITUACIÓN PERSONAL, LABORAL Y ORGANIZACIONAL**
- **APRENDIZAJES ESPERADOS Y ESTÁNDARES CURRICULARES**
- **OTRAS FUNCIONES DOCENTES EN LA ESCUELA MULTIGRADO**



Acoyauh

VOZ NÁHUATL QUE SIGNIFICA MIRAR ALTO, DIRIGIR LA MIRADA HACIA UN MUNDO ELEVADO,
CONSIDERAR LAS COSAS Y LOS HECHOS DESDE UNA ALTURA CRÍTICA

Guía para colaboradores

Acoyauh es una revista semestral, publicada por el Centro de Investigación y Docencia, está orientada a la difusión de trabajos inéditos sobre las diferentes dimensiones del campo educativo.

La publicación está compuesta de las siguientes secciones:

Perspectivas, en la que se presentan ensayos, cuyo contenido esté orientado al análisis o discusión en torno a problemas o temáticas educativas relevantes y de actualidad. Los artículos deberán contar con el respaldo de un aparato crítico debidamente documentado.

Quehacer educativo, con reportes de investigación que den cuenta de trabajos empíricos con el sustento teórico y metodológico correspondiente, en los que se aporte información para profundizar en el conocimiento del campo de estudio. Se incluyen también estudios evaluativos o reportes producto de microproyectos o experiencias de intervención educativa que cuenten con el respaldo de un aparato crítico debidamente documentado.

Ex libris, en esta sección se incluyen reseñas de libros o publicaciones de interés y actualidad, relacionadas con el ámbito educativo.

Caleidoscopio, cuyo contenido está dedicado a la publicación de conferencias, entrevistas y documentos académicos generados en el Centro de Investigación y Docencia.

Los trabajos a publicar deberán ajustarse a los siguientes criterios:

1. Solo se reciben colaboraciones inéditas. El documento se entregará de manera electrónica en procesador de texto Word para Windows. Su extensión tendrá entre quince y treinta cuartillas, considerando que el trabajo sea elaborado en computadora a tamaño carta con márgenes de 2.5 cm, letra arial de 12 pts., interlineado a 1.5. Deberá incluir número de página. Las notas deberán incluirse al final del trabajo, antes de la bibliografía.
2. El artículo deberá contener: título —lo más breve y sintético posible—, autor(ra) o autores(as) del trabajo, grado académico, actividad que desempeñan, lugar de trabajo, dirección de la institución, teléfono y correo electrónico.
3. El artículo incluirá un resumen con un máximo de 250 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", www.iisue.unam.mx
4. Los artículos serán analizados y dictaminados en un proceso de doble arbitraje ciego, donde se conservará el anonimato tanto de quienes realizan el arbitraje así como de los autores y autoras. El Comité Editorial determinará su publicación y dará a conocer el resultado de los dictámenes. Los originales no serán devueltos en ningún caso. En la edición del artículo se podrán hacer modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con la/ los autor(es).
5. El autor se compromete a no someter a ninguna otra revista su artículo, a menos que **Acoyauh** decline expresamente su publicación. Al aprobarse su artículo, cede automáticamente los derechos patrimoniales del artículo a la revista para su publicación en cualquiera de sus espacios de difusión. El comité editorial autoriza la reproducción parcial o total de los textos publicados sin fines de lucro siempre que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en la **Revista Acoyauh**.
6. La publicación de todo artículo, es responsabilidad exclusiva de quien firma. No implica necesariamente la opinión de la revista.
7. No se aceptarán trabajos que no cumplan con los criterios establecidos.
8. Las colaboraciones deberán remitirse al correo electrónico siguiente: revista@cid.edu.mx





Contenido

7

JÓVENES INDÍGENAS EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

DOMÉNICA SALAS SANTOS



16

EDUCACIÓN FÍSICA:
DIAGNÓSTICO DE LA CLASE EN
UNA PRIMARIA INTERCULTURAL

LUZ ELENA MELÉNDEZ ANCHONDO



22

PROFESORADO DE PRIMARIA ANTE LA
RIEB: SITUACIÓN PERSONAL, LABORAL
Y ORGANIZACIONAL

CLAUDIA CELINA GAYTÁN DÍAZ
MARÍA ARACELI GUTIÉRREZ REYES
ANA MARÍA GONZÁLEZ ORTIZ



28

APRENDIZAJES ESPERADOS Y
ESTÁNDARES CURRICULARES: LA
PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES
DE PRIMARIA

HÉCTOR MARIO ARMENDÁRIZ PONCE
SALVADOR RUIZ LÓPEZ
MARTA MANUELA LÓPEZ CRUZ



35

OTRAS FUNCIONES
DOCENTES EN LA
ESCUELA MULTIGRADO

IRIS ARMINEE CORONEL MORALES
MARTHA CECILIA REY MENDOZA
MARÍA LUISA MIRANDA



43

EL TRABAJO PRODUCTIVO Y
REPRODUCTIVO EN ESCUELAS DE
EDUCACIÓN BÁSICA

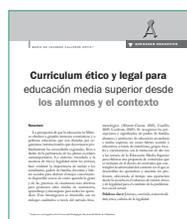
JUAN CARLOS MALDONADO PAYÁN
MARTHA CECILIA REY MENDOZA
RANDÚ ROLANDO RODRÍGUEZ CHAPARRO



51

CURRÍCULUM ÉTICO Y LEGAL PARA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DESDE
LOS ALUMNOS Y EL CONTEXTO

MARÍA DE LOURDES CALLEROS ORTIZ





SECRETARÍA
**DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE**



GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Lic. Javier Corral Jurado
GOBERNADOR CONSTITUCIONAL

Lic. Pablo Cuarón Galindo
SECRETARIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTE

Dr. Miguel Ángel Valdez García
SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTE

Profr. Manuel Arias Delgado
DIRECTOR DE SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Profr. Manuel de la Torre Grijalva
DIRECTOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUPERIOR

Mtra. Guadalupe Díaz Casas
JEFA DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

DIRECTOR Ricardo Fuentes Reza
SUBDIRECTOR ACADÉMICO Rigoberto Marín Trejo
SUBDIRECTOR ADMINISTRATIVO Aries Muñoz Campos

Acoyauh

No. 57, AÑO XXI, ENERO-JUNIO 2017
ISSN: 2395-7980

REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

COMITÉ EDITORIAL

PRESIDENTE Ricardo Fuentes Reza

SECRETARIA TÉCNICA Ana María González Ortiz

VOCALÉS, David Manuel Arzola Franco, Federico Julián Mancera Valencia, Rigoberto Marín Trejo,
Francisco X. Ortiz M, María Cristina Chávez Rocha, Blanca L. Valera Michel, María Luisa Miranda

EDICIÓN Y DISEÑO Francisco Xavier Ortiz Mendoza

UNIDAD DE PUBLICACIONES Xóchitl Verónica Ruiz López

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

C. Lucio Cabañas No. 27, Col. Vista del Sol
Tel. y Fax (614) 411.35.98 Servicios Escolares 411.70.98
429.33.00 Ext. 15599, Chihuahua, Chih. México
contacto@cid.edu.mx www.cid.edu.mx

Revista del Centro de Investigación y Docencia **Acoyauh** NUEVA ÉPOCA. Año 21, No. 57, enero-junio 2017, es una publicación semestral editada por Servicios Educativos del Estado de Chihuahua SEECH. Calle Antonio de Montes 4700, Col. Panamericana, C.P. 31200, Chihuahua, Chih. Tel. 614 411 35 98, <http://www.cid.edu.mx>, revista@cid.edu.mx. Editor responsable: María Selene Prieto Domínguez. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo, en trámite, ISSN 2395-7980, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Impresa por Nueva Olimar Impresora, Calle 20ª. No. 2416, Col. Pacífico, C.P. 31030, Chihuahua, Chih. Este número se terminó de imprimir el 30 de junio de 2017 con un tiraje de 500 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.



Editorial

Saludamos con gusto a nuestros lectores.

De acuerdo con la premisa de que los resultados de las investigaciones requieren publicarse y ponerse en circulación ante la comunidad académica en general y del sector de investigadores, profesores frente a grupo, académicos de todos los niveles, especialistas e interesados en la temática, se publica este No. 57 de la Revista Acoyauh, órgano de difusión del Centro de Investigación y Docencia (CID).

La inclusión en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente de tipo superior (PRODEP) en nuestro país, hace ya una década, de las instituciones de nivel superior formadoras, actualizadoras, capacitadoras y de superación profesional, todas integrantes del sector educativo, propició la organización del personal de tiempo completo en *Cuerpos Académicos* y promovió notoriamente la investigación de forma sistemática, lo cual propició un dinamismo importante en las comunidades académicas reflejándose en la concreción de un creciente número de proyectos de investigación educativa y de productos derivados de las mismas.

Por tal motivo, la Revista Acoyauh, tiene a bien presentar estos productos de la investigación social:

El primero, titulado *Jóvenes indígenas en educación superior. Un análisis antropológico de la experiencia universitaria*, que presenta Dominica Salas Santos, da cuenta de las experiencias educativas de jóvenes indígenas que transitan por instituciones de educación superior. Estas experiencias están entrelazadas con la construcción de la identidad étnica juvenil en un contexto de desigualdad, diferencias de clase, etarias y de género.

Luz Elena Meléndez Anchondo presenta el artículo *Educación física: diagnóstico de la clase en una primaria intercultural*, que es producto de una investigación que intenta dar respuesta a la necesidad docente de describir y analizar su práctica profesional dentro de un contexto intercultural, donde se enfrentan tradiciones culturales mestizas y tarahumaras; de esta forma se suma a las investigaciones que se realizan sobre la educación intercultural en nuestro entidad y en el país.

Como equipo de investigadoras del CID, Claudia Gaytán Díaz, María Araceli Gutiérrez y Ana María González, comparten el trabajo titulado *Profesorado de primaria ante la RIEB: situación personal, laboral y organizacional* donde se presentan resultados de una investigación sobre posibles cambios de actitud generados a partir de la implementación de esta reforma en educación primaria.

Otro equipo de investigadores del CID integrado por Héctor Mario Armendáriz, Salvador Ruiz López y Marta Manuela López, proporciona el artículo titulado *Aprendizajes esperados y estándares curriculares. La percepción de los docentes de primaria en el marco de la RIEB* donde se informa sobre la implementación de la RIEB en educación primaria, particularmente en relación al enfoque por competencias y su relación con los aprendizajes esperados junto con los estándares curriculares.

También, el equipo de investigadores del CID integrado por Iris Arminee Coronel, Martha Cecilia Rey y María Luisa Miranda, presenta el artículo *Otras funciones docentes en la escuela multigrado*, en el cual narran los resultados de una investigación que tuvo a bien acercarse a la práctica docente y escolar donde se revelan una serie de funciones adicionales a la docente que realizan los y las profesores de las escuelas multigrado.

A su vez, los investigadores del CID, Juan Carlos Maldonado, Martha Cecilia Rey y Randú Rolando Rodríguez, exponen *El trabajo productivo y reproductivo en escuelas de educación básica: impacto de tareas del profesorado en el municipio de Ahumada*, cuyo texto analiza el trabajo productivo y reproductivo que desempeñan las y los docentes y las repercusiones que éstas tienen en su desempeño como profesionales de la educación.

Finalmente, María de Lourdes Calleros Ortiz, plantea el trabajo: *Currículum ético y legal para educación media superior desde los alumnos y el contexto*, con el cual nos sumerge en la temática de la ética y la legalidad entre los jóvenes del bachillerato, a partir de sus percepciones y significados tomando en cuenta también a padres de familia, profesores de educación secundaria así como de media superior y a líderes sociales.

Que los artículos aquí expuestos, sean de su interés y sirvan en alguna medida, tanto para apoyar la docencia como para acrecentar el conocimiento sobre las diferentes temáticas abordadas.



Jóvenes indígenas en educación superior

Un análisis antropológico de la experiencia universitaria

Resumen

El artículo plasma los resultados de una investigación que surge de la necesidad de conocer y analizar las experiencias educativas de jóvenes indígenas que transitaron por instituciones de educación superior y beneficiarios del Programa Universitario Indígena. La experiencia educativa se entrelaza al proceso de construcción dinámica de la identidad étnica, juvenil y al bagaje cultural de cada estudiante que, a su vez, se encuentra enmarcado en un contexto histórico, económico y político determinado en el cual existen dimensiones sociopolíticas como la desigualdad, las diferencias de clase, etarias y de género. Un eje rector de esta investigación es el trabajo etnográfico realizado; además de que esta metodología permitió analizar, interpretar y contextualizar las experiencias de vida y el paso por las aulas escolares en los niveles de educación básica, media superior y superior, con el propósito de evidenciar las relaciones sociales de subordinación existentes, las carencias materiales y pedagógicas, y el rezago educativo presente en los

centros educativos de zonas serranas; las cuales, fundamentan la brecha de desigualdad en el acceso a una educación digna que enfrenta la población indígena en Chihuahua. Sin embargo, y ante tales circunstancias de desventaja se identificó al estudiantado indígena como sujetos sociales con agencia que poseen recursos culturales, comunitarios, así como habilidades de organización y liderazgo que les permiten interactuar, construirse y resignificarse día a día desde una identidad étnica y juvenil.

Palabras claves: Etnografía, universidades, estudiantes indígenas, educación inclusiva, identidad cultural, interculturalidad.

Introducción

El artículo plasma los resultados de una investigación que surge de la necesidad de conocer y analizar las experiencias educativas de jóvenes indígenas que transitaron por instituciones de educación superior y beneficiarios del Programa Universitario Indígena¹ (desde ahora programa o PUI).

* Antropóloga. Titular de la Unidad de Igualdad de Género de la Secretaría de Cultura del Estado de Chihuahua.

Esta investigación propone que la experiencia educativa se entrelaza al proceso de construcción dinámica de la identidad étnica y al bagaje cultural de cada estudiante que, a su vez, se encuentra enmarcado en un contexto histórico determinado, donde existen dimensiones sociopolíticas como la desigualdad, las diferencias de clase, etarias y de género, y que también se reproducen en los espacios educativos.

Los cuestionamientos que direccionaron la investigación buscaron explicar las experiencias de jóvenes indígenas universitarios con la intención de visibilizar el contexto sociocultural del cual proviene, y conocer el proceso de construcción de sus subjetividades en torno a las relaciones vividas en el mundo social, en este caso en la universidad. Paralelamente, identificar el papel que juega el PUI, como un ente que gestiona, vincula y conjunta a diversas instituciones que brindan al estudiantado indígena apoyos económicos y becas académicas.

El programa tiene la particularidad de promover en las estructuras universitarias, políticas de equidad para la participación, permanencia y conclusión de la educación superior. Coordina actividades de acompañamiento, foros de discusión, y de esparcimiento con la finalidad de crear y fortalecer los vínculos de amistad y compañerismo.

La investigación analizó la presencia del estudiantado indígena, como un factor que ha impactado a diversos actores sociales, por ejemplo, a las estructuras organizativas y administrativas de las universidades, a docentes y personal administrativo, a la sociedad mestiza, y también, a sus propias familias y comunidades de origen.

Las preguntas que plantea esta investigación son las siguientes: ¿Cuáles son los obstáculos económicos, culturales, educativos, lingüísticos

y discriminatorios a los que se enfrenta el estudiantado indígenas a lo largo de sus vivencias familiares, comunitarias y escolares?; ¿cuáles son los cambios que se presentan en la identidad étnica y juvenil como mujeres y hombres estudiantes indígenas a causa de su paso por la educación superior?; ¿cuáles son los impactos que el estudiantado indígena deja a su paso por las instituciones educativas?

La metodología utilizada en el estudio constó del uso de técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. La parte cuantitativa estuvo integrada por una recopilación y análisis de informes generados por el programa, investigación bibliográfica, estadística y hemerográfica. La parte cualitativa, constó de la técnica de entrevistas a profundidad dirigidas a sujetos claves, observación participante, aplicación de sondeo, grupos focales, registro fotográfico y de audio. La investigación es un estudio de múltiples casos que, por medio de la recopilación de historia de vida se analizaron los significados atribuidos por el estudiantado indígena a la experiencia universitaria.

Del contexto histórico y social

Para lograr una comprensión temática integral, es importante destacar la interconexión existente entre los elementos a analizar en este abordaje, y por tal motivo es indispensable situarnos en un contexto histórico, social, cultural, político y económico determinado. En el contexto mexicano las políticas de inclusión para el acceso a educación universitaria se conforman en los albores del siglo XXI como resultado del levantamiento Zapatista (EZLN) en enero de 1994, lo que marcó un parteaguas en los movimientos indígenas (Dietz, 2011). Resulta prioritario conocer y discutir nuestra historia no sólo como territorio independiente, también abordarla, como territorio coloni-



zado y conquistado con un cúmulo de *sentirse aún negados e invisibilizados* por quienes han escrito la Historia. Estos hechos nos obligan a repensar nuestra historia como nación y evidenciar al “México profundo” y su situación, es decir, a la población indígena al que Bonfil Batalla aludía.

En este sentido, es útil recordar cómo se han desarrollado las relaciones entre los denominados “mestizos e indígenas” en la lógica de la construcción del estado-nación. A lo largo de la época postrevolucionaria se impulsaron políticas educativas integracionistas con miras a la asimilación cultural de las poblaciones indígenas a quienes se les exigía el abandono de “elementos culturales” indígenas y la adopción de los elementos culturales mestizos (Dietz, Matos, 2011). Todo ello, con el objetivo de “mexicanizar al indio”, es decir, homogenizar y unificar la nación mexicana que debía de adentrarse en la lógica de la modernidad; es así que la escuela, la institución encargada de educar al *mexicano nacionalista*, se instaura como una *herramienta ideológica* de estado.

En el contexto chihuahuense, Sariego (2002) expone que en la década de 1952 a 1977 en la Sierra Tarahumara, se establece el discurso hegemónico integracionista desde el indigenismo institucional, bajo la premisa del “desarrollo”, acompañado del despliegue del sistema educativo nacional que privilegiaba el idioma castellano que desplazaba paulatinamente el uso de la lengua materna entre el alumnado indígena. Algunos de los resultados surgidos de la aplicación de dichas políticas *integracionista* y *desarrollista* fueron que la población indígena se apropió del aparato escolar implantado en el territorio serrano, sin embargo, en el ámbito de la explotación del recurso forestal y maderable se impactó negativamente al ecosistema del bosque de la tarahumara (Sariego, 2002).

En este contexto sociocultural, la presencia del Estado se hace visible por medio de las políticas educativas implantadas dentro de las localidades serranas de la tarahumara. En este sentido, la escuela representa uno de los espacios donde el *individuo* lleva a cabo el proceso de socialización y del aprendizaje de las reglas, normas y valores propios de la sociedad nacional y, además, adquiere conocimientos que permiten el establecimiento de vínculos con sus pares por medio del aprendizaje de una lengua común, en este caso el castellano, así como la consolidación de una identidad e historia nacional *homogenizante* (Tello, 1994). En algunos casos, para la población infantil indígena serrana que inicia su proceso educativo a los cinco o seis años, monolingües, éste, representa, su primer encuentro con el idioma castellano en las escuelas-albergue de educación preescolar y primaria.

Es importante mencionar que a razón del patrón de asentamiento disperso de los grupos étnicos de la sierra Tarahumara, las familias se ven *forzadas* a internar en los albergues escolares, albergues-escuela o internados religiosos a niños y niñas indígenas que les proveen de educación y asistencia alimentaria y residencial; esto tiene por consecuencia un alejamiento por semanas o meses del grupo familiar.

Según los hallazgos de especialistas, es común encontrar en el primer grado de primaria a niños y niñas con un amplio rango de edades de entre cinco hasta trece años, elemento que interviene negativamente en la experiencia universitaria ya que entre más tardía la incorporación del menor al sistema educativo, se incrementan las posibilidades de deserción en un corto tiempo (Tello, 1994).

La otra cara de este acontecimiento, es cuando el menor logra incorporarse *satisfacto-*

riamente al sistema educativo, quien permanecerá alejado por largas temporadas de su núcleo familiar y comunitario; la deslocalización o desarraigo del ambiente familiar y comunitario desalienta y limita el uso de la lengua materna. En el caso de los albergues escolares, el choque es frontal ya que el albergue sólo proporciona asistencia en comida y habitación, y en el caso de los niños y niñas indígenas que asisten a *la escuela pública* de la comunidad comúnmente el personal docente no toma en cuenta las necesidades culturales y lingüísticas de éstos, situación que contribuye al rezago educativo con respecto a estudiantes mestizos. En otros casos, el personal docente bilingüe no imparte el contenido educativo en la lengua indígena.

Este cúmulo de circunstancias *promueve* el desplazamiento de la lengua materna, dado que los referentes del proceso de enseñanza aprendizaje se imparten desde la lógica y conocimiento *occidental* y en el idioma español. Los primeros indicios de asimilación y homogenización se encuentran en el aula, en la abrupta *incorporación* de nuevos elementos culturales que intervienen en la construcción de la identidad étnica de cada sujeto indígena. Aunado a esto, las dinámicas relacionales de dominación interétnicas (mestizos e indígenas) se reflejan, de una u otra forma, en el mundo educativo y en el aula, en este caso como menciona Tello (1994), el uso privilegiado del español en la práctica educativa es en sí mismo un ejercicio de dominación, dicha situación fue constantemente reiterada en las entrevistas. Consecuentemente, surgen contradicciones y choques entre el bagaje cultural y el lingüístico, dado que el sistema educativo no considera las pautas culturales que poseen niño o niña dentro de las dinámicas familiares que les considera como “sujetos activos” que aprehenden el conocimiento primordialmente por medio de la

observación-acción (Foley, 2004), en las interacciones sociales familiares y comunitarias.

Es importante destacar que los elementos culturales, la identidad étnica, el reconocimiento del otro, en este caso del “otro-mestizo” y las relaciones —verticales u horizontales— establecidas entre ambos grupos son dinámicas, es decir que se retroalimentan entre sí y son reproducidas constantemente en la vida cotidiana, de esta forma, el espacio escolar no escapa de estas dinámicas socialmente construidas. Ante las nuevas y complejas realidades sociales, los grupos indígenas rurales y urbanos cambian, redefinen y construyen sus fronteras identitarias.

En este sentido, las poblaciones juveniles indígenas son los nuevos sujetos de estudio, quienes han sido invisibilizados en las etnografías clásicas de los pueblos indios (Urteaga, 2008), donde los sujetos observados y documentados eran los “hombres-adultos” poseedores de los conocimientos ancestrales. Elementos como las políticas educativas, los medios de comunicación, la tecnología, la migración regional, nacional e internacional, el bono demográfico de *gente joven* y el vertiginoso cambio cultural han jugado un papel importante para el surgimiento de las juventudes indígenas y la focalización analítica de esta emergente categoría etaria. Las jóvenes y los jóvenes indígenas confrontan experiencias y retos diferentes a los que vivieron sus padres y madres y así, como la argumenta Giménez (en Romer, 2009), construye su identidad por medio del auto-reconocimiento y un hetero-reconocimiento, elementos corroborantes de que la identidad no es un atributo intrínseco o dado *per se*, sino que se construye desde la intersubjetividad y lo relacional, y que subsisten en un ambiente imbuido en relaciones de desigualdad social y subordinación.



En la actualidad, la juventud mexicana, en su mayoría precarizada a causa de las constantes *crisis económicas*, cuentan con escasas posibilidades de movilidad social y de espacios que les brinden protagonismo y reconocimiento social y político, además, de atestiguar los albores de un nuevo milenio inundado de desencanto e incertidumbre; observa la creciente brecha de desigualdad económica entre unos y otros, que le margina y consigna a la desinformación y desconexión de la sociedad en red y de las instituciones (Reguillo, 2010), es decir, en constante proceso de precarización (Valenzuela, 2012). La presencia de las jóvenes y los jóvenes indígenas en espacios y condiciones no vistos en décadas anteriores como lo argumenta Urteaga (2008), como por ejemplo en condición de migrantes, en soltería, estudiantes de secundaria, preparatoria y universitarios, otros (as) que no estudian, que laboran y como profesionistas; hechos que nos invita a analizar esta presencia y a escuchar las voces de esta población que surge como actor social. El escenario no ha sido más favorable para la juventud indígena, la cual transita por procesos de migración regional, nacional e internacional; además, expulsada de sus propias comunidades por las condiciones de extrema pobreza, falta de empleos, de escuelas de educación superior, y de un tiempo para acá, por la violencia armada y el acoso con fines de *reclutamiento* por parte de grupos delictivos.

Reguillo (2010), establece que existen tres tipos de capitales, los cuales determinan las interacciones y las relaciones sociales en un mundo imbuido en relaciones globalizadas y mercantilizadas que exigen, para pertenecer a él, ciertos conocimiento y habilidades, como, por ejemplo, la adición a determinadas redes (Estado, instituciones, empresas, redes), un reconocimiento simbólico y la validación entre

los actores sociales en un determinado campo social.

Las jóvenes y los jóvenes indígenas, a pesar de contar con leyes que protegen su derecho al acceso a la educación universitaria, acciones afirmativas (acceso por equidad, becas y apoyos económicos) y con ello, poseer un título profesional, experimentan mayores complicaciones para adquirir un empleo bien remunerado y con derechos laborales. Es así que, a pesar de poseer los conocimientos técnicos (objetivos) necesarios para desempeñar alguna profesión, se enfrentan a una desvalorización de su fuerza de trabajo como profesionistas, a causa de una falta de capital social (ausencia de redes sociales exógenas a las redes familiares), y capital político (o capital simbólico, según Bourdieu en Giménez, (1997)) que dé pertinencia, reconocimiento, autoridad, prestigio, inteligencia, notoriedad y crédito al resto de los capitales adquiridos en el ámbito escolar; en este sentido, se presenta una *descapitalización política* (Reguillo, 2010), la cual se define como la *difícultad de convertir la posición social en reconocimiento del "otro"*.

Es importante señalar que la precarización, marginación y exclusión presente en la población indígena mexicana—y por consecuencia en jóvenes indígenas—, que se evidencia en las múltiples estadísticas e índices de desarrollo humano a nivel nacionales e internaciones, son una demostración fehaciente de la constante descapitalización política y simbólica de estos grupos, y ha sido utilizada por la clase dominante (blanca y mestiza) como una estrategia (soterrada) de subordinación que limita —a determinados grupos sociales— al acceso y al goce integral de los derechos, entendido esto, como la posibilidad de poseer movilidad y ascender en la escala social.

En el caso de las jóvenes y los jóvenes indígena se confronta a una realidad desdibujada, difícil de asir, de imaginar y de re-construir en un contexto de constante vulnerabilidad, escasez y privaciones, ante un discurso de Estado que postula un avance importante en leyes y política pública que promueve el acceso de jóvenes en la educación superior. En escena aparece este paradigma y coyuntura histórica, sin embargo, los números del matriculado universitario a nivel nacional indican que sólo el 1% es indígena (Schmelkes, en Mato, 2008).

Ante el constante debilitamiento de las instituciones del Estado, y el rotundo repliegue del *Estado benefactor*, se han debilitado las instituciones educativas en todos los niveles, hecho que vulnera los derechos humanos de la juventud ya que no conforman plataformas o espacios para dar satisfacción a las necesidades de la juventud, ni promueven la apropiación del *capital cognitivo, capital social y político* (Reguillo, 2010). Por tales motivos nos encontramos ante disyuntivas históricas en las que el Estado debe de cuestionar sus paradigmas, modelos pedagógicos y su forma de relacionarse con la juventud que, relegada del acceso a sus derechos, termina en las filas del crimen organizado que les brinda “bienestar, sentido y pertenencia”.

La condición juvenil indígena

El enfoque de la antropología contemporánea permite visibilizar y dar cuenta de los procesos en transformación de sujetos “jóvenes” con una identidad étnica en un contexto histórico permeado por *contradicciones y permutaciones*; es así, que los y las jóvenes indígena que han vivido la experiencia de la universidad en la ciudad de Chihuahua, proporcionan el recurso para el análisis de estas identidades étnicas — entendido como el sentido de pertenencia, ape-

gos, lealtades, solidaridad y reapropiación— en constante confrontación con el ambiente urbano, las dificultades económicas, las dinámicas pedagógicas-educativas de las instituciones de educación superior.

Como menciona Barth en Romer (2009), las diferencias culturales que marcan al otro o a la alteridad, son más que las diferencias observables como la lengua, el vestido, o el modo de vida, además incluyen elementos en torno a la subjetividad, como lo son los parámetros intraétnicos en torno a los valores y creencias, normas en torno a la sexualidad y a las relaciones afectivas, a los roles de género esperados, es decir, *ser mujer y hombre*, en este sentido, se presenta el choque cultural. Para las y los jóvenes indígenas que transitan por las universidades, los choques culturales se experimentan dentro y fuera del aula, en la convivencia con jóvenes no indígenas “compañeros de aula”— otras juventudes urbanas con otra experiencia de clase y género— compañeros y compañeras indígenas del PUI, con el personal docente y administrativo, y la sociedad mestizas que les observa en una nueva posición que conlleva prestigio y reconocimiento; y además, el contexto familiar y comunitario que atestigua un proceso de “reacomodo y crecimiento” durante la carrera universitaria.

La versatilidad en la movilidad territorial, los medios de comunicación y la tecnología posibilitan la porosidad, es decir el *ir y venir*, la interacción y el préstamo de elementos culturales que transforman las subjetividades, las experiencias y dinamizan la constante construcción y renovación de las identidades particulares y también, a las culturas mismas; de esta forma, se producen quiebres generacionales gestados por los cambios culturales globales que construyen la plataforma idónea para el surgimiento de la nueva condición juvenil



indígena, y que a pesar de su reciente surgimiento, no escapa de las relaciones de subordinación, desigualdad, de poder y dominación (Rosaldo en Urteaga, 2008).

La condición juvenil indígena presenta retos para la metodología antropológica clásica y en la aproximación a la realidad compleja y multidimensional; sin embargo, documentar y analizar esta etapa o ciclo de vida de los sujetos sociales permite evidenciar los alcances creativos y de la resignificación por la cual transitan las culturas imbricadas en la coyuntura a la que asisten en el contexto de globalización económica y tecnológica.

Como ya se mencionó, en las últimas décadas, el despliegue masivo de medios de comunicación, políticas educativas a nivel básico, medios superiores y superiores originaron que las y los jóvenes indígenas prolonguen el tiempo de la soltería y migren en búsqueda de mejores oportunidades laborales y educativas, elementos que han posibilitado la “invención” de una nueva condición etaria — la juventud— en las zonas rurales indígenas (Urteaga, 2008); estos cambios ofrecen la oportunidad de trascender o expandir las “zonas fronterizas” que intentan delimitar las identidades en contacto.

La experiencia universitaria

La investigación documentó el contexto sociocultural del cual provienen las jóvenes y los jóvenes universitarios, además de la situación de pobreza y marginación, así como el proceso de escolarización y de castellanización y la experiencia del alejamiento del seno familiar a temprana edad, el abandono o el desuso de la lengua materna a causa de permanecer albergados por años; y los escasos recursos didácticos y humanos existentes en las escuelas serranas. Las y los estudiantes indígenas universitarios

llegan a la ciudad con nulas o escasas redes de apoyo tanto familiares, de amistad o comunitarias; situación que repercute en una prolongada etapa de adaptación y conocimiento del ambiente urbano (vías del transporte público, de las instalaciones y servicios universitarios, de instituciones gubernamentales, de la zona céntrica de la ciudad y áreas conurbadas). Asimismo, enfrentan un desarraigo del contexto familiar, afectivo y a una vulnerabilidad y precariedad económica, cuya situación les coloca en largos periodos de soledad y estrés; estas ausencias afectivas y de apoyo, en ocasiones les empuja a establecen lazos de noviazgo y amorosos formando parejas.

²Se documentó que dentro del aula se suscitan experiencias de discriminación y de hostigamiento por parte del personal docente en algunas facultades y áreas administrativas, específicamente en la UACH.

³En cuanto al desempeño académico y la falta de conocimientos y habilidades en tecnología de la comunicación y la información (experiencia en el uso de computadoras, laptop, navegación en la red, y en paquetes computacionales), evidentemente, este rezago impacta negativamente en el desempeño escolar durante los primeros semestres de la carrera universitaria ya que en muchos casos ni cuentan con un correo electrónico, ni con laptop o PC.

Ser *callados*, *cohibidos*, *tímidos*, *reservados* son algunas de los adjetivos con los que se le etiqueta socialmente a esta población juvenil y hasta se justifican tales comportamientos asignándolos a un origen de orden natural, hecho que invisibiliza el origen social y relacional de estos comportamientos.

Para las mujeres universitarias indígenas, la experiencia universitaria ha traído consigo un cambio paradigmático en la forma en la

que proyectan su vida y decisiones, a causa de las oportunidades de estudio y de desarrollo personal. Las diferencias más notorias son la postergación del matrimonio, de la maternidad, una mejora en la autonomía económica, cambios de religión, mayor decisión sobre sus cuerpos, y el desarrollo de liderazgo comunitarios, y en ocasiones, el cuestionamiento a diversas prácticas culturales que perjudican la plena participación de las mujeres en el ámbito público y comunitario. No obstante, estos cambios traen rupturas de tipo familiar y comunitario, sin embargo, ellas continúan construyéndose un ideal de autonomía en todos los ámbitos de su vida. En este sentido, aún falta investigar sobre los cambios generacionales y de género que se están dando en los hombres universitarios indígenas y en la masculinidad hegemónica culturalmente situada, ya que resulta transcendental escuchar sus propuestas y sentir ante estas transformaciones culturales.

Finalmente, en un contexto social adverso y con escasos espacios destinados a promover el ejercicio de los derechos de la población juvenil a la participación y el acceso al capital educativo, político y simbólico que requiere, el PUI y las instituciones universitarias adquieren un protagonismo ya que su *deber ser* como instituciones es la construcción de espacios que proporcionen al estudiantado la triada de bienestar, sentido y pertenencia (Reguillo, 2010).

Resulta vital constituir políticas de *acceso por equidad*, con programas que comprendan acciones afirmativas (becas educativas y apoyos económicos) y con el posicionamiento de estudiantes indígenas en los mecanismos de participación estudiantil para la toma de decisiones como lo son los comités y consejos estudiantiles. Lastimosamente, aún persisten las históricas relaciones de desigualdad y de subordinación entre el mundo mestizo y el in-

dígena, no obstante, la presencia del estudiantado indígena en las universidades resulta un referente para la construcción de una sociedad más igualitaria e intercultural.

Notas

1. En noviembre del 2015, las instituciones que conformaban el programa eran: la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI); Coordinación Estatal de la Tarahumara (CET); Fundación Tarahumara José Alberto Llaguno (FTJAL); Universidad Autónoma de Chihuahua a través del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEI-UACH); y Universidad La Salle (ULSA).

2. Particularmente, esta circunstancia coloca a las mujeres universitarias indígenas a enfrentar embarazos no planeados que repercuten en un rezago educativo o en una deserción de la carrera universitaria.

3. Particularmente, algunas universitarias que optan por vestir su traje tradicional, mencionaron que se sintieron observadas por sus compañeros de aula y maestros; otras, al mostrar su credencial universitaria en el transporte público recibieron burlas y les negaron el descuento estudiantil; en el caso de algunos universitarios comentaron que se burlaban de ellos por su acento o forma de hablar. Esta situación, evidencia la necesidad de implementar una estrategia de sensibilización y de capacitación al personal docente y administrativo en torno a derechos humanos y multiculturalidad; así como de normatividad que estipule las sanciones administrativas respecto el hostigamiento docente, acoso escolar y discriminación.

4. El estudiantado entrevistado identifica la presencia de estos comportamientos (exacerbados), a causa de las relaciones de subordinación experimentadas a través de los años de educación y lo definieron como una estrategia de ocultamiento y de sobrevivencia por un contexto social y comunitario adverso y desigual, que igualmente fue reproducido en el ambiente escolar (docentes- alumnado indígena) y en las relaciones entre pares (entre niñas y niños mestizos e indígenas).

Referencias

FERNÁNDEZ, M.G. (2013). *La participación de mujeres rarámuri en el proceso de inserción residencial y laboral en la ciudad de Chihuahua*. México, Instituto de investigaciones Culturales-Museo Universidad Autónoma de Baja California.

GOFFMAN, E. (1980). *Estigma. La identidad deteriorada*,



- Buenos Aires, Amorrortu.
- GONZÁLEZ, N. (2014). *Mujeres indígenas rarámuri universitarias: su resistencia a la opresión*. Revista Cuadernos de Campo de la Universidad de Sao Paulo.
- HARRISS-CLARE, C. (2012). *Hasta aquí son todas las palabras. La ideología lingüística en la construcción de la identidad entre los guarijó del alto mayo*. México. Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- PINTADO, A.P. (2004). *Tarahumaras, Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*. México. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, PNUD.
- REGUILLO, R. (coordinadora) (2010). *Los jóvenes en México*. México. Fondo de Cultura Económica Nacional para la Cultura y las Artes.
- ROMER, M.. (2009). *¿Quién soy? Estrategias Identitarias entre hijos de migrantes indígenas*. México. Instituto de Antropología e Historia.
- TELLO, M. (1994). *El Mismo Diablo Nos Robó El Papel, dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras*. México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Culturas Populares.
- Consultas en línea:**
- DIETZ, G., MATOS, L., *Interculturalidad y educación Intercultural en México, un análisis de los discursos nacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México, 2011, [fecha de consulta: julio 2015], Disponible en línea: <http://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>
- FOLEY, D.E. *El indígena silencioso como una producción cultural*. Cuadernos de Antropología Social [en línea] 2004, [Fecha de consulta: abril 2015] Disponible en: <<http://148.215.2.11/articulo.oa?id=180913911002>>ISSN 0327-3776
- GIMÉNEZ, G., *La sociología de Pierre Bourdieu*, [en línea], 1997, [fecha de consulta: diciembre 2015], disponible en: <http://paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>
- MADRIGAL, J., LARA, Y., *La formación docente en contextos étnicos de Chihuahua*, Red de Investigadores Educativos. [fecha de consulta: julio 2015] Disponible en línea <http://www.rediech.org/inicio/images/k2/Miradas04.pdf>
- MATEOS, L., DIETZ, G., *Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿nuevos sujetos, nuevos enfoques?* Cuadernos Interculturales [en línea] 2008, 6 (primer semestre-Sin mes): [Fecha de consulta: agosto 2015] Disponible en: <<http://redalyc.org/articulo.oa?id=55261002>>ISSN 0718-0586
- MORALES MUÑOZ, MARCO VINICIO, “*Aquí las mujeres se sienten más responsables*” *Género y etnicidad rarámuri en la Ciudad de Chihuahua. Entre relaciones de complementariedad y desigualdad*. Tesis para obtener el grado de doctorado en Antropología. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). México, 2014 [fecha de consulta: abril 2016] Disponible en: <http://repositorio.ciesas.edu.mx/handle/123456789/252>
- ORTIZ, F.J., *Nudos en la práctica bilingüe intercultural en escuelas indígenas* [en línea] en Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh, Nueva Época Enero- junio 2015, PP. 14-29: [fecha de consulta: agosto 2015] Disponible en: <http://www.cid.edu.mx/images/pdfmaster/PDFweb/Acoyauh53-web.pdf>
- SARIEGO, J.L., *La cruzada indigenista en la Tarahumara, Alteridades* [en línea] 2002, 12 (julio-diciembre): [Fecha de consulta: agosto 2015] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74702410>>ISSN 0188-7017
- SCHMELKES, S., *Educación para un México intercultural* Revista Electrónica Sinéctica, núm. 40, enero-junio, 2013, pp. 1-12 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México [fecha de consulta: enero 2016] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>
- La interculturalidad en la educación básica*, conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Cd. De México, los días 21 y 22 de enero de 2005, [fecha de consulta: octubre 2015] En: http://www.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/diversidad/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion%20b%C3%A1sica_Sylvia%20Schmelkes.pdf
- URTEAGA, C.M., *Jóvenes e indios en el México contemporáneo*, Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 6(2). 667-708, 2008 [fecha de consulta: 15 julio 2015]. Disponible en línea en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/RevistaLatinoamericana/article/view/240/124>
- VALENZUELA, J. M., (coord.) *Juvenicidio Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España* (libro electrónico) Octubre 2015, Barcelona.



Educación física: diagnóstico de la clase en una primaria intercultural

Resumen

El propósito principal de la realización de un diagnóstico educativo dentro del aula, específicamente para la clase de Educación Física, tiene que ver con la necesidad del docente de describir y analizar su práctica dentro de un contexto intercultural que posibilite la mejora de estrategias didácticas para el logro de aprendizajes esperados que se plantean en el programa actual de Educación Primaria, el cual se enriquece a través de las tradiciones culturales presentes en el mundo mestizo y tarahumara. Conocer la dinámica educativa y social que se desarrolla en el centro escolar de la primaria indígena *Gabriel Teporaca*, será de gran ayuda para el logro de los objetivos propuestos en el marco de la calidad educativa que todos los alumnos requieren en la actualidad.

Palabras Clave: educación física, intercultural, diagnóstico educativo, práctica docente.

Introducción

En el presente trabajo se expone el proceso y resultados de un diagnóstico educativo, realizado en el aula del grupo de 4º grado del centro escolar de primaria indígena *Gabriel Teporaca* en la Ciudad de Chihuahua, Chih.

La intención es saber cómo se lleva a cabo la dinámica de clase de Educación Física dentro de un contexto intercultural para realizar una auténtica reflexión de la práctica docente que redunde en beneficio de los alumnos.

Se tomaron como referencia algunos instrumentos como el *test de inteligencias múltiples* de Howard Gardner; se realizó un análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA); entrevistas a los alumnos y el diario de campo que es de gran utilidad en un contexto como el que se presenta a continuación, donde la observación tiene mucho que revelar.

* Licenciada en Educación Física. Profesora de la Escuela Primaria Indígena "Gabriel Teporaca".



Fundamentación

El objetivo primordial para la realización de un diagnóstico educativo del grupo de 4º grado, surge de la situación que enfrenta el docente de educación física al llevar a cabo su práctica en un ambiente intercultural, donde la dinámica de grupo es totalmente distinta a la que se vive en una escuela tradicional. Es aquí donde inicia el conflicto al efectuar adaptaciones curriculares efectivas para atender la demanda que tiene que ver con la conservación de las tradiciones culturales del niño tarahumara que convive con niños de origen mestizo dentro del centro escolar.

Conocer la forma en que cada uno aprende, ayudará al docente a un mejor acercamiento a la necesidad educativa real de sus alumnos, con base en el Programa de Estudios 2011, donde se menciona que el docente debe ser un profesional reflexivo capaz de atender las necesidades y motivaciones de sus alumnos, lo cual implica organizar su enseñanza para lograr aprendizajes significativos mediante respuestas motrices y formas de convivencia basadas en el respeto, equidad de género, inclusión y comprensión por parte del alumno, acorde a la diversidad y multiculturalidad en la que debe aprender a convivir.

Análisis situacional

La escuela primaria federal indígena “Gabriel Teporaca” se encuentra ubicada entre las calles Alamillo y Guadalupe Juárez de la colonia Tarahumara al norte de la ciudad de Chihuahua, dentro de un asentamiento indígena. La población estudiantil es de 156 alumnos distribuidos en siete grupos de los cuales sólo el primer grado tiene dos grupos. El horario de atención es de tiempo completo. Cabe desta-

car que la planta de docentes es de ocho titulares, siete responsables de grupo y un docente de Educación Física; en la infraestructura se cuenta con un área de cocina, un salón para cada grupo, biblioteca, dirección, un pequeño almacén y sanitarios, por lo que se deduce que el espacio es pequeño.

Descripción del problema general

Se trata de una escuela de nivel socioeconómico bajo, con horario de atención de 8:00 a.m. a 4:00 p.m. Las edades de los alumnos son entre 6 y 13 años; no hablan en su lengua nativa en la escuela porque dicen no necesitarlo, ya que a la escuela asisten muchos niños mestizos y las clases se imparten en español porque sus profesores no conocen la lengua indígena. Dentro de la clase de Educación Física los alumnos muestran actitudes de indisciplina, no ponen atención ni tampoco atienden a las indicaciones, son apáticos a las actividades y expresan que lo único que desean es salir del salón para no estudiar. Es difícil tener el control de la clase ya que desde el principio ellos no escuchan lo que se les dice; es un estira y afloja.

Se observa que los alumnos presentan comportamientos violentos, se agreden física y verbalmente de manera espontánea y es muy difícil controlarlos pues no son capaces de autorregularse; desconocen la autoridad y actúan de forma instintiva, es por eso que no miden las consecuencias de sus actos. Parece ser que se golpean y faltan al respeto sin importar quien esté presente incluyendo a los maestros. No le dan importancia a ningún tipo de sanción y frecuentemente son retadores e indiferentes a los castigos, se comunican alzando la voz a pesar de estar cerca unos de otros. Al preguntar a la maestra de grupo acerca de ellos, nos

damos cuenta de que su contexto familiar está influenciado por la violencia intrafamiliar, están desprotegidos emocionalmente, algunos fueron abandonados por sus padres con otros familiares que no los proveen de atención y por el contrario, los violentan.

El entorno de la comunidad donde se desenvuelven tiene que ver mucho con la cultura del tarahumara que llega a la ciudad, se puede ver a los vecinos embriagándose y drogándose fuera de sus viviendas a cualquier hora del día, generalmente no trabajan y si lo hacen, los menores están desprovistos de cuidados y van creciendo solos, es por eso que faltan en reiteradas ocasiones a la escuela, algunos asisten por la cuestión de que se alimentan en el comedor, sin embargo no muestran interés por los estudios, no se asean y usan la misma ropa varios días, visten lo que tienen y lo que pueden; debido a estas carencias es difícil que realicen las clases de Educación Física con ropa adecuada, por ese motivo, la dinámica de la clase y los criterios de evaluación no se corresponden con las expectativas del programa nacional de educación básica.

Los grupos de amigos son pequeños y poco integrados, cada quien actúa aisladamente. Durante las actividades se observa que entre ellos se discriminan y rechazan lo que dificulta que trabajen armónicamente, presentan muchos de ellos cierta intolerancia a las situaciones en las que no están de acuerdo y simplemente abandonan la actividad.

En clase se intenta que asimilen la formalidad de la asignatura así como el tiempo de la sesión, que modulen su comportamiento hacia una actitud más positiva cuidando la integridad personal de cada uno y si es posible, trabajar someramente alguno de los contenidos de

los aprendizajes esperados que maneja el programa de educación básica.

Considerando que la intervención del docente de Educación Física se remite a tres horas por semana, es preciso cultivar un clima de comunicación directa con la profesora del aula para sincronizar esfuerzos hacia la integración y el trabajo en equipo que el grupo debe alcanzar, para lo cual se retoma la disciplina, respeto, participación, interés, conducta adecuada dentro del centro escolar, etc.

Diagnóstico

Actualmente se ha vuelto una necesidad para el docente apoyarse en los resultados que se obtienen de un diagnóstico educativo dentro del aula, ya que esto traerá como beneficio un conocimiento más profundo de las características de los alumnos que atiende, y de esta manera, implementar estrategias didácticas acordes a sus necesidades. Con esto, se asegura un poco más que los aprendizajes esperados que se plantean se logren de una manera natural.

Objetivo general

Describir la clase de Educación Física en el nivel de primaria con niños indígenas, en un contexto intercultural dentro de la mancha urbana de la ciudad de Chihuahua, Chih. para realizar una reflexión de la práctica docente y las adecuaciones pertinentes acordes a las necesidades particulares de esta comunidad educativa.

Objetivos específicos

Observar y describir la práctica del docente de Educación Física en un ambiente intercultural (Sampieri, 2006).



Propiciar la reflexión de los docentes ante la dinámica educativa presente en las observaciones.

Abordar contenidos programáticos de manera efectiva con las adecuaciones curriculares necesarias.

Crear ambientes de aprendizaje que permitan al alumno y al docente interactuar de forma dinámica y positiva para el aprovechamiento de contenidos y el logro de los aprendizajes esperados.

Justificación

La educación con enfoque intercultural menciona la inclusión como uno de los principios educativos manejados en el programa, sin embargo, existe la necesidad de acentuar su puesta en práctica. Recordemos que el proceso de interculturalidad se da de manera natural cuando se comparten formas de vivir enriqueciendo así la cultura.

Es necesario observar y describir la práctica docente de educación física porque el programa maneja contenidos que exigen estándares a nivel nacional los cuales se alejan de la realidad que se vive dentro de los centros escolares donde existen alumnos de origen diverso y en el caso muy particular de la primaria *Gabriel Teoporaca* con alumnos tarahumaras en un contexto intercultural, donde las necesidades de los estudiantes no son consideradas en la currícula, establecida desde la perspectiva del mestizo.

Esto destaca la urgencia de realizar una observación y descripción detenida para que en un futuro el docente lleve a cabo un autoanálisis de la práctica y lo traduzca en propuestas para el ambiente educativo intercultural.

Destinatarios

Los alumnos del centro escolar indígena de nivel primaria requieren una atención diferenciada ya que están dentro de la mancha urbana; este factor favorece la integración de una comunidad educativa intercultural, por este motivo, conocer el cómo de la práctica educativa ayudará a mejorar su atención, comprendiendo y tomando en cuenta su cultura y tradiciones para el logro de aprendizajes significativos.

Diagnóstico

Se realizó un análisis FODA para describir las apreciaciones del docente de Educación Física con respecto a la clase durante el ciclo escolar 2015-2016, de marzo a junio de 2016. Se encontraron fortalezas, áreas de oportunidad para la clase, sobre todo a nivel de interacción social entre los alumnos.

Se aplicó el *Test de Inteligencias Múltiples* de Howard Gardner, que maneja la existencia de siete inteligencias a las que es posible que cada alumno se incline según sus intereses; se observó que el grupo de 4º no se integra al momento de participar, trabaja de manera aislada en grupos pequeños y por afinidad, presenta baja tolerancia a los intereses de los otros, se dificulta el desarrollo de la clase que busca la convivencia y cooperación entre los alumnos. Es por eso que “La evaluación de inteligencias puede desempeñar un papel crucial en el desarrollo curricular” (Gardner, 1993, p.11).

Mediante una entrevista “íntima, flexible y abierta” (Sampieri, 2006), se indagó la situación familiar de cada uno, la procedencia y el interés dentro de la clase de Educación Física. Para tener una idea clara de cómo puede ser su interacción familiar.

El docente maneja un diario donde registra cómo se desarrolla el clima en la clase, el ambiente que se crea, las experiencias que se observan, las aportaciones y comportamientos de los alumnos.

La mitad del grupo dice que le gusta expresarse y reflexionar interiormente, sin embargo, la otra mitad se divide en pequeños grupos con intereses muy distintos, lo que hace que la atención difícilmente se centre en la participación activa y colectiva durante las clases de Educación Física; por ejemplo, corren hacia los árboles cercanos, trepan y no quieren bajar, juegan a las luchas y se persiguen hasta el agotamiento, aprovechan cualquier peculiaridad del patio para desviar su atención como cuando llueve y se encharca; eso habla de su gusto por las cuestiones de su entorno, recordemos que la clase de Educación Física se desarrolla al aire libre y bajo las inclemencias del tiempo.

Existen divisiones muy marcadas y esto crea intolerancia hacia los demás a raíz de la falta de valores y respeto que denotan los alumnos. La comunicación se dificulta, lo que redundará en pérdida de tiempo valioso para una sesión de clase que dura solamente cincuenta minutos. Ellos hacen valer su punto de vista a través de la fuerza, los gritos y la agresión.

A través de la entrevista se encontraron datos muy interesantes, como por ejemplo, que de los 137 encuestados solamente 27 hablan tarahumara, lo que quiere decir que al nacer en la ciudad sus padres no sienten el interés por enseñarles su lengua.

Otro dato relevante es que la población escolar se encuentra distribuida prácticamente a la mitad entre alumnos indígenas y mestizos, es decir, la demanda escolar se extiende hasta la población mestiza porque la escuela se encuen-

tra en una zona donde son más los ciudadanos que los niños provenientes del asentamiento indígena, además no todos los niños tarahumaras asisten a la escuela porque sus padres no los llevan.

Con respecto a la dinámica al interior de las familias vemos que casi todas están integradas correctamente y que el número de hermanos promedio son de dos o tres. Durante las entrevistas me pude dar cuenta de que conviven familias grandes, no solo habitan en casa mamá, papá e hijos, sino también tíos, primos y abuelos, esa es su idea de familia integrada.

Llevar a cabo un diario ayudó a registrar la dinámica de la clase y algunos de los detalles que el docente observa y que en ocasiones es difícil de recordar en cuanto a conductas de los alumnos, fue una manera útil de describir y conocer el cómo y a veces el porqué de las situaciones que se suscitan en el centro escolar donde se da la convivencia de niños indígenas y mestizos. Cuando se animan a platicar sus experiencias dentro y fuera de la escuela, es apremiante registrarlos porque estos detalles ayudan al docente a analizar y comprender patrones de comportamiento que tal vez no encuentre en otro lugar.

Conclusiones y recomendaciones

Realizar un diagnóstico educativo dentro de un centro escolar indígena trajo consigo una serie de dificultades; primeramente, el nivel académico bajo de los alumnos no permitió realizar efectivamente cuestionarios donde tuvieran que escribir, ya que algunos niños aún no saben hacerlo o lo realizan de manera muy deficiente y lo más importante, no están interesados en hacerlo ya que la idea de asistir a la escuela no es de su agrado. Muestran proble-



mas graves de indisciplina, violencia y falta de valores. El ambiente escolar es muy hostil, los niños constantemente se agreden, juegan de manera brusca y sin limitaciones de género o edad.

Debido a lo anterior, fue necesario hacer uso de un Diario que evidenciara la conducta de los niños y la dinámica grupal durante las clases atendiendo a la expresa observación del docente. La implementación de la entrevista fue también una opción viable ya que no tuvieron que escribir y se le dedicó solamente un par de minutos a cada uno.

La experiencia del *test de inteligencias múltiples* fue bastante complicada, ya que se requirió de mucho tiempo para contestarlo debido a las innumerables dudas y muestras de falta de disposición, aun así se logró recabar la información. Recordemos que la intervención que el docente realiza durante la sesión de Educación Física se da solo dos o tres veces por semana y eso implica que el tiempo que se destine se aproveche al máximo.

El diagnóstico de aula permitió conocer la situación actual en cuanto a intereses de los alumnos hacia la formación académica, a la cual le conceden poca importancia. Que los alumnos son aguerridos, fuertes, con muchas resistencias al esfuerzo, intrépidos y aventureros pero con intereses distintos, así como sus formas de aprender. No se autorregulan por sus características emocionales tan espontáneas y

por ello es necesario adecuar la clase de Educación Física a actividades que tengan que ver con el reto a un ritmo acelerado, que los mantenga en constante reflexión y actividad al mismo tiempo, esto ayudara a evitar momentos de ocio que generalmente ocupan para molestarse y agredirse.

La conservación de sus juegos tradicionales autóctonos debe reforzarse ya que ha caído en una situación de abandono; el docente debe crear espacios suficientes para realizar un intercambio enriquecedor entre la cultura del mestizo y el tarahumara y solamente se logrará a través de propiciar una sana convivencia entre ambos.

Referencias

- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (2014). *Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la Población Migrante*. México, D.F.: Talleres de Centro Grafico Industrial, S.A de C.V.
- FORNET, R. (2002). *Lo intercultural: el problema de y con su definición*. Pasos, 103:5.
- GARDNER, H. (1993). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. México, D.F: 4a. Edición
- SALELLAS, M. (2010). *El diagnóstico pedagógico: una herramienta de trabajo en la escuela*. VI Taller Nacional de Comunicación Educativa, Camagüey. Recuperado en: http://www.ecured.cu/index.php/Diagn%C3%B3stico_pedag%C3%B3gico
- SEP (2012). *Programas de Estudio 2011*. Puebla, Puebla: Talleres de Litografía Magno Graf, S.A. de C.V.



CLAUDIA CELINA GAYTÁN DÍAZ
MARÍA ARACELI GUTIÉRREZ REYES
ANA MARÍA GONZÁLEZ ORTIZ*

▼ QUEHACER EDUCATIVO

Profesorado de primaria ante la RIEB: situación personal, laboral y organizacional

Resumen

A partir de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) durante el ciclo escolar 2009-2010 en el nivel de primarias, se han derivado una serie de cambios en las situaciones que atañen no solamente al quehacer profesional de los docentes, sino, de manera muy significativa, al ámbito personal, puesto que se han planteado cambios que van desde los procesos de formación continua hasta la manera de evaluar su desempeño y, por consecuencia sus posibilidades de promoción laboral. En el presente trabajo se pretende identificar las actitudes del profesorado con respecto a las situaciones descritas con anterioridad, para brindar un acercamiento a las valoraciones que enmarcan el nuevo escenario educativo en el que están inmersos los docentes.

A partir de un enfoque cuantitativo de investigación, se diseñó y validó una escala tipo likert para medir actitudes del profesorado con respecto a los cambios a nivel personal, profesional y organizacional a partir de la puesta en marcha de la RIEB en educación primaria. El instrumento fue aplicado a una muestra de 422 docentes que laboran en la ciudad de Chihuahua. Entre los principales hallazgos, resalta el hecho de que los profesores consideran que ellos han realizado los cambios esperados en función de las propuestas normativas derivadas de la implementación de la reforma y que, en menor medida, son los agentes externos como los encargados de la evaluación y las comunidades educativas quienes tienen tareas pendientes por realizar para que la reforma sea exitosa.

Palabras descriptoras: profesores, educación primaria, opiniones, reforma educativa

* Profesoras e investigadoras del Centro de Investigación y Docencia.



Fundamentos

Las reformas educativas en los países latinoamericanos se han desarrollado en contextos sociales y económicos similares, sin embargo, en cada país el proceso de implementación ha sido distinto, por ello es necesario aclarar el panorama general de la RIEB en México. Considerando resultados de investigadores como Martinic (2001), que agrupan las reformas en grandes ciclos o generaciones:

La primera generación se ha dirigido a reorganizar la gestión, financiamiento y acceso al sistema. La segunda ha abordado los problemas que afectan la calidad de sus procesos y resultados. Ahora a comienzos del siglo XXI estamos en los inicios de una «tercera generación» de reformas centradas en la efectividad de las escuelas; en la conectividad de las mismas con todo tipo de redes tanto al interior como al exterior del sistema educativo (p.18).

En nuestro país, este proceso comienza (de manera oficial) en el nivel de preescolar durante el ciclo escolar 2004-2005 con la puesta en marcha de la reforma curricular y pedagógica basada en el enfoque por competencias. Más adelante, en el 2006 se implementó la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), que después sería llamada únicamente Reforma en Secundaria (RES).

En el ciclo escolar 2009-2010, se comienza a integrar la educación primaria a dicho proceso con la implementación paulatina de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y es hasta el ciclo escolar 2011-2012 que se integra a todos los grados escolares de dicho nivel educativo.

Las acciones, a partir de entonces, estuvieron encaminadas a la articulación curricular entre los tres niveles de educación básica; la

formación de profesores; la actualización de programas de estudio, así como los contenidos y enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales e interactivos); el mejoramiento de la gestión escolar y el equipamiento tecnológico (SEP, 2009).

Durante esa primera etapa de implementación, México transcurrió por la primera generación de reformas, que buscaron primordialmente la cobertura, acceso y universalización del servicio educativo en los distintos niveles.

Una vez transcurrido el proceso para lograr los objetivos anteriormente descritos, las acciones llevadas a cabo hasta el día de hoy, se pueden ubicar como parte de las reformas que se denominan de “segunda generación”, puesto que se han caracterizado como los procesos que: “están centrados en la calidad de la educación y promueven cambios en el proyecto y gestión educativa de los establecimientos, en la pedagogía, currículo y sistemas de evaluación” (Martinic, 2001, p.18). De esta manera, la calidad se encuentra ya establecida en nuestra carta magna, se promueve un modelo de gestión educativa estratégica, un enfoque basado en competencias, así como la evaluación universal y los estándares de desempeño docente, como mecanismos para evaluarlos profesionalmente.

En el marco de implementación de políticas públicas (de segunda generación) tendientes a elevar la calidad de la educación en nuestro país, con el objetivo explícito de lograr mejores niveles de competitividad en el ámbito internacional, la RIEB es:

(...) una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes

esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión” (SEP, 2011, p. 17).

Es posible observar que la RIEB atañe a varios aspectos que son parte del quehacer profesional del docente: a) Dimensión curricular, en la que se presenta el enfoque basado en competencias, aprendizajes esperados y estándares curriculares, todos contenidos en el Plan de Estudios 2011, b) Dimensión de la gestión escolar, mediante un modelo de gestión educativa estratégica y, c) Dimensión de la evaluación del desempeño docente, en donde se estableció la Evaluación Universal y los Estándares de Desempeño Docente y, de manera reciente, la Ley del Servicio Profesional Docente. Para todo ello, se propone una ruta de formación a través del Sistema Nacional de Formación Continua, por lo que esta se integra como una dimensión transversal que es necesaria para la implementación de la RIEB en los centros escolares.

Planteamiento del problema

De manera que, a partir de la implementación de la RIEB en los centros escolares, los docentes de primaria han adquirido un papel fundamental en el proceso de mediación de las nuevas propuestas, por ser ellos quienes construyen diariamente el hecho educativo y materializan en la cotidianidad de sus acciones, los supuestos y fundamentos que le dan sustento a su práctica y que, muchas veces no son congruentes o no guardan relación con los que se establecen normativamente, en donde se espera que su desempeño y formación profesional se adecue paulatinamente a los lineamientos establecidos para mejorar las condiciones al interior de las escuelas, a través de la participación activa de todos sus integrantes, se dice, además, que a través de la reforma se buscan mejorar también las condiciones de trabajo de los do-

centes, al brindarles las herramientas para enfrentar las demandas derivadas del diseño de políticas públicas encaminadas al logro de la calidad en el sistema educativo, sin embargo, esto puede estar muy alejado de las percepciones que tienen los docentes con respecto a los cambios generados, puesto que están relacionadas con lo que sucede concretamente en sus espacios de trabajo. De esta manera, surge el siguiente cuestionamiento: **¿Cuáles son las actitudes del profesorado de educación primaria en la ciudad de Chihuahua sobre las condiciones generadas en el ámbito personal, profesional y organizacional a partir de la implementación de la RIEB en sus centros escolares?**

Objetivo General

Conocer las actitudes que tienen los docentes de educación primaria de la ciudad de Chihuahua con respecto a las condiciones que prevalecen en sus centros de trabajo, tanto a nivel personal, como profesional y organizacional a partir de la implementación de la RIEB.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es la actitud de los docentes de primaria sobre la valoración de su función y satisfacción laboral a partir de los cambios implementados por la RIEB?
2. ¿Cuál es la actitud acerca de su práctica docente y los resultados académicos del alumnado a partir del trabajo por competencias?
3. ¿Qué valoración hacen los docentes de primaria sobre las dinámicas organizacionales, la atención a la diversidad y la participación de las comunidades educativas derivadas del modelo de gestión impulsado por la RIEB?
4. ¿Cuál es la actitud acerca de los procesos de formación y los mecanismos para evaluarlos que se han diseñado a partir de la implementación de la RIEB?



Diseño metodológico

La presente investigación forma parte del proyecto institucional titulado “La educación primaria: dinámica institucional y reforma educativa”, que ha sido desarrollado por el cuerpo académico de Política y Gestión en Educación conformado por docentes del Centro de Investigación y Docencia (CID) y del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP) bajo un enfoque mixto, puesto que empleó la encuesta y la etnografía como métodos de investigación.

En esta ponencia se presenta una parte de los resultados obtenidos en la primera fase de investigación, por lo que se considera de carácter cuantitativo y con un alcance descriptivo, puesto que “la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; es decir, detallar cómo son y cómo se manifiestan” (Hernández, et al, 2006, p. 102).

Las actitudes parten del supuesto de que existe cierta coherencia entre el pensamiento, las emociones y la acción de las personas y, de esta manera, han posibilitado a la psicología social conceptualizar teóricamente la relación entre lo que la gente piensa, siente, dice y hace (Palli y Martínez, 2004).

La presente investigación, se sustenta en el modelo tridimensional que considera que las actitudes están integradas por tres componentes: 1) cognitivo, 2) evaluativo y, 3) conductual. Por componente cognitivo se entiende el conjunto de ideas o conocimientos que se tienen sobre el objeto (es decir la información y las

creencias); el componente evaluativo serían sentimientos positivos o negativos sobre el objeto en cuestión; y, el conductual o conativo trataría la predisposición a actuar de determinada manera frente al objeto. En resumen, las actitudes nos permiten explicar el vínculo que hay entre ciertos objetos sociales y el comportamiento que la gente tiene hacia estos (Palli y Martínez, 2004).

En esta ocasión, se presenta el análisis de datos obtenidos a partir del diseño y validación de una escala de actitud tipo likert (integrada en el instrumento general para la recolección de datos), conformada por un “conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías” (Hernández, et al, 2006, p.341).

En dicha escala se presentaron las condiciones que tienen que ver con los aspectos que integran la práctica docente y que se espera hayan tenido alguna repercusión positiva a nivel personal, además de una mejora en los resultados académicos obtenidos por el alumnado y mejores prácticas a nivel organizacional a partir de las dinámicas de trabajo que buscan la participación de todos los integrantes de las comunidades educativas que atiendan la diversidad que se presenta al interior de los centros escolares.

La escala presentó a los docentes la posibilidad de identificar las actitudes hacia cada uno de los aspectos descritos con anterioridad. Por ejemplo:

A partir de la implementación de la RIEB:

ITEM:	Han empeorado notablemente	Han empeorado	Continúan igual	Han mejorado	Han mejorado notablemente
Las dinámicas de trabajo en mi escuela:					

Tabla No. 1: Ejemplo de ítem en la escala tipo likert

Para determinar la validez de constructo, en su etapa exploratoria, se procedió a realizar las pruebas de componentes principales y análisis de factores, que tienen por objetivo “examinar la estructura de la relación entre variables” (Norman y Streiner, 1998, p. 129).

Para determinar la confiabilidad de la escala, se realizó la aplicación a 30 docentes que no formaron parte de la muestra; los resultados fueron analizados mediante el coeficiente alpha de Cronbach mediante la cual se obtuvo un índice de .882, por lo que se considera altamente confiable. Dicho resultado se muestra a continuación:

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,882	30

Tabla No. 2: Resultado de confiabilidad para la escala tipo likert

Derivado de la determinación de la confiabilidad y validez de la escala, se procedió finalmente a integrarla en el cuestionario para ser aplicado a la muestra que estuvo conformada por 422 docentes frente a grupo en educación primaria en la ciudad de Chihuahua.

Resultados y conclusiones

En la gráfica no. 1 se concentran los resultados que representan las actitudes del profesorado tanto a nivel personal, como profesional y organizacional a partir de la implementación de la RIEB en las escuelas primarias.

Se puede observar que es la práctica pedagógica en el aula la condición que el porcentaje más alto de docentes (72%) considera que ha mejorado ó ha mejorado notablemente a partir de la implementación de la RIEB.

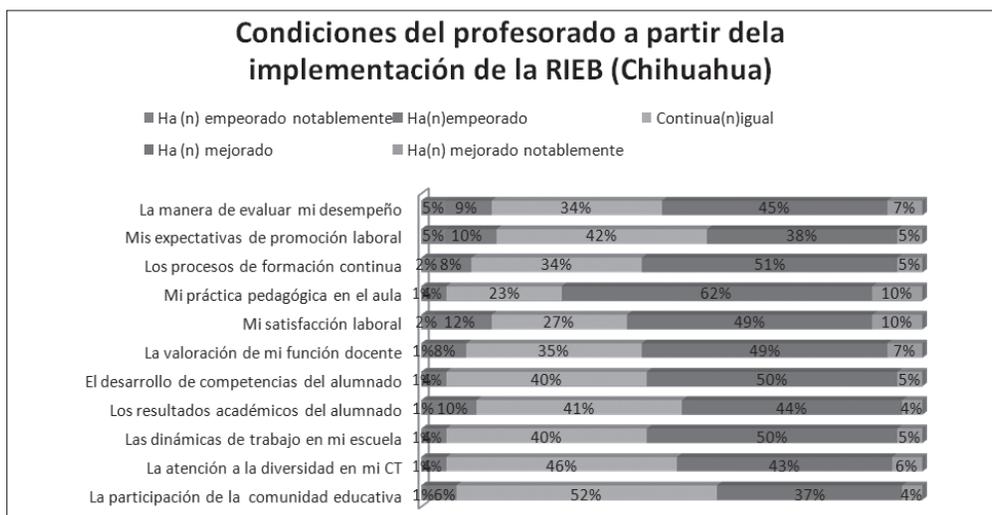
Asimismo, los procesos de formación continua, la satisfacción laboral, la valoración de la

función docente, el desarrollo de competencias del alumnado y las dinámicas de trabajo en las escuelas, son aspectos que, en un rango entre 55% y 59% del profesorado considera que han mejorado o han mejorado notablemente.

Se observa que más de la mitad de los profesores consideran que se han presentado condiciones de mejora en aspectos que los atañen directamente (formación continua, satisfacción laboral, valoración de la función docente) como los derivados de su acción pedagógica y su participación (desarrollo de competencias del alumnado y dinámicas organizacionales).

Sin embargo, por lo menos cuatro de cada diez docentes no consideran que dichas condiciones han mejorado, sino que se mantienen en una posición neutral o consideran que han empeorado. Es un porcentaje significativo en función de que normativamente se hace alusión a los beneficios que trae consigo la reforma a través del mejoramiento de las condiciones de todos los integrantes de las comunidades educativas a partir de la consecución de la calidad del sistema educativo, sin embargo, en este sector magisterial no se ha logrado favorecer una actitud positiva o alentadora con respecto a los cambios generados en sus escuelas a partir de la implementación de la RIEB.

Por su parte, la manera de evaluar su desempeño, las expectativas de promoción laboral, los resultados académicos del alumnado, la atención a la diversidad y la participación de la comunidad educativa, son los aspectos que menor porcentaje de consideraciones favorables obtuvieron (entre 41% y 52%). Tienen que ver con acciones en las que intervienen otros sujetos para su concreción: el alumnado (sus condiciones), la comunidad y las autoridades educativas.



Gráfica No. 1: Condiciones del profesorado a partir de la implementación de la RIEB

Conclusiones y reflexiones finales

Es en el ámbito curricular y pedagógico en donde los docentes consideran el mayor impacto de la reforma, concretamente, a partir de la mejora de su práctica, de esta manera, no solo se ha asumido el discurso normativo, sino que éste ha interpelado exitosamente a los docentes, hasta el punto de coadyuvar directamente en la transformación de sus prácticas en el salón de clases.

Resulta interesante el hecho de que valoren de manera favorable aspectos que en el deber ser les corresponde realizar directamente y, que sean las valoraciones con respecto a los “otros” los que consideren que no se han realizado de mejor manera, aún y cuando, estén implicados con los resultados académicos del alumnado.

A partir de ello entonces son los “otros” quienes no han realizado lo que les corresponde para la implementación exitosa de la reforma en educación primaria. De manera que, de acuerdo a las actitudes identificadas, entre las situaciones que deben ser atendidas se encuentran: la manera de evaluar el desempeño docente para clarificar los procesos de pro-

moción laboral, las condiciones del alumnado (atención a la diversidad) y la participación de las comunidades educativas, concretamente, padres y madres de familia; de esta manera, se estarán favoreciendo actitudes favorables hacia los procesos de reforma en educación primaria.

Fuentes de consulta

- HERNÁNDEZ S. R., FERNÁNDEZ Y BAPTISTA (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición, McGraw-Hill Interamericana.
- MARTINIC, S. (2001). *Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las Reformas Educativas en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación 2001, Número 27.
- NORMAN, G. R. Y STREINER, D. L. (1998). *Bioestadística*. España: Ediciones Harcourt
- PALLI, M.C. Y MARTÍNEZ, M.L. (2004). *Naturaleza y organización de las actitudes*. En Ibañez, G. T. (2004). *Introducción a la psicología social*. Barcelona, España: Editorial UOC
- SEP (2009). *Plan de estudios de educación primaria*. Secretaría de Educación Pública. Consultado el 24 de septiembre de 2014, en: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB_Plan_de_Estudios.php
- SEP (2011). *Reforma Integral a la Educación Básica*. Consultado el 12 de marzo de 2012 en: <http://www.sep.edu.mx>.



HÉCTOR MARIO ARMENDÁRIZ PONCE
SALVADOR RUIZ LÓPEZ
MARTA MANUELA LÓPEZ CRUZ*

▼ QUEHACER EDUCATIVO

Aprendizajes esperados y estándares curriculares

La percepción de los docentes de primaria en el marco de la RIEB

Resumen

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio que están realizando docentes que pertenecen al Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación; y estudiantes del Posgrado en Educación del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua, México. En la presente etapa se busca evidenciar los hallazgos, rescatar apreciaciones y opiniones de maestros, directivos, ATP y supervisores de varias escuelas primarias de los municipios de Ahumada, Chihuahua y Juárez, quienes viven a diario la aplicación del plan de estudios vigente, que se deriva de la Reforma Integral de la Educación Básica.

Entre los asuntos a analizar se pueden apreciar temas como: si de acuerdo al enfoque por competencias, los docentes conocen y entien-

den el significado y promueven los Aprendizajes Esperados; y si consideran que con ellos se pueden lograr los Estándares Curriculares, tal y como lo marca el Plan de Estudios.

Palabras clave: RIEB, Docentes, Currículo, Aprendizajes Esperados y Estándares Curriculares.

Introducción

Se puede decir que uno de los cambios sustanciales en educación para nuestro país comienza en 1992 con el ANMEB, sigue con la ACE en 2008; y de manera integral se trabajó de lleno con un nuevo enfoque por competencias en 2004 en la educación en preescolar. Continúa en este mismo rubro con secundarias en mayo de 2006 y se completa el círculo en 2009, con la articulación del enfoque por niveles de todo

* Profesores e investigadores del Centro de Investigación y Docencia.

este proceso propuesto por la Reforma Integral de la Educación Básica.

Lo anterior culminó con la instrumentación de la Reforma Educativa en febrero del 2013 y sus Leyes Secundarias en septiembre del mismo año; donde se modifica de manera radical la política educativa nacional, la rectoría y su funcionamiento, su estructura administrativa, las relaciones SEP-SNTE, financiamiento, evaluación y más que todo, el esquema laboral y contractual de los maestros, replanteando con ello los fines y valores del proyecto educativo mexicano (Pacto por México, 2013).

El currículo para la educación primaria, al igual que el de los otros dos niveles de educación básica responde a un enfoque por competencias:

La educación básica debe formar en los alumnos las competencias que requieren para incorporarse con éxito en la sociedad del conocimiento... al mismo tiempo que se les brinda una formación integral para la vida y el desarrollo humano (SEP, 2009b).

Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) (SEP, 2011, p.29).

Ante este escenario, se requiere de información que permita construir una visión acerca de la experiencia educativa que se está viviendo en las escuelas primarias en el marco de implementación de la RIEB y con ella, del nuevo plan y programas de estudios. Es necesario reunir evidencias para documentar la visión que los actores involucrados han tejido en torno a su quehacer cotidiano con relación a las aspiraciones oficiales (expresadas en los documentos

normativos y curriculares de la reforma), y las prácticas escolares concretas (presentes en las formas en que los profesores asimilan el contenido, toman decisiones y llevan a cabo acciones a nivel escuela y salón de clases).

El objetivo primordial de esta reforma, se dice, es la de mejorar la formación de profesores; la actualización de programas de estudio, contenidos, enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos; el mejoramiento de la gestión escolar y el equipamiento tecnológico (SEP, 2009a).

Objetivo

Conocer la opinión y experiencias de los docentes de Educación Primaria, acerca de los efectos que produce la orientación pedagógica de la Reforma con respecto a la incorporación del enfoque por competencias para la planeación, promoción y consecución de los Aprendizajes Esperados y si comprenden su significado para alcanzar los Estándares Curriculares; tal y como lo marca el Plan de Estudios vigente.

Análisis de referentes

Los procesos educativos que generan y también los que se derivan de la interacción entre los planes, programas y materiales de la reforma educativa, los profesores, los alumnos, sus padres y otros agentes, se identifican como elementos constitutivos del Currículo. Por esa razón, dicha categoría teórica se convierte en este apartado del estudio en el marco de referencia que permite analizar los diferentes elementos implícitos en la práctica pedagógica, pues como afirma Chamorro (citado por Ruiz, 2001), el Currículo es un proceso dinámico, continuo y participativo, pues no sólo es el diseño del plan de estudios, sino que abarca también su puesta en marcha y su evaluación.

Incluye los procesos de ejecución: las acciones docentes, los comportamientos de los alumnos, los métodos de enseñanza, las formas de interacción entre maestros y alumnos y en general, la relación entre lo que existe en el aula y las normas y lineamientos del plan curricular. Es “un sistema que abarca la planeación, implantación y evaluación del currículo”, agregaría Beauchamp (citado por Ruiz, 2001).

Desde el punto de vista de Gimeno Sacristán (en Stenhouse, 2003), el proyecto curricular modela decisivamente la práctica concreta de la enseñanza porque la calidad en los procesos de enseñanza depende de la concepción curricular que ellos construyen, lo cual les permite diseñar y aplicar ideas y alternativas más adecuadas a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Para otros académicos el concepto de gestión pedagógica se identifica con las tareas que se definen como práctica pedagógica. Un ejemplo es De Arruda en Barrero y Mejía quienes lo expresan como:

Proceso en el cual se desarrolla la enseñanza con una intención de favorecer el aprendizaje. Enseñar y aprender por tanto son dos términos unidos por una intención de producir apropiación del conocimiento y competencia por parte de las personas que deciden implicarse en este proceso educativo (2005, p. 89).

Los referentes para diseñar las secuencias didácticas, operarlas y evaluar los resultados del proceso de aprendizaje, de acuerdo al Plan de Estudios 2011, son precisamente los Aprendizajes Esperados porque:

...son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que

se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula. Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, al logro de los Estándares Curriculares y al desarrollo de competencias (SEP, 2011. p.29).

Esos aprendizajes esperados en conjunto se orientan al logro de los Estándares Curriculares:

...son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto. Los Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes (SEP, 2011. p.29).

En concreto, es lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en los cuatro periodos escolares: al concluir el preescolar; al finalizar el tercer grado de primaria; al término de la primaria (sexto grado), y al concluir la educación secundaria.



Estrategia Metodológica

Desde una perspectiva etnográfica, se optó por trabajar con entrevistas, método más utilizado en investigación debido a que a través de ello se pueden obtener una gran cantidad de datos de manera relativamente económica.

Las entrevistas permitieron recabar información general, relacionada con las opiniones de los actores sobre temas tales como: el cambio curricular y las prácticas escolares y la evaluación.

Para este trabajo se utilizaron las entrevistas, mismas que se realizaron a un grupo de docentes frente a grupo, en los municipios de Juárez, Ahumada y Chihuahua.

Las guías de entrevista fueron diseñadas por el equipo de investigación con la colaboración de los alumnos de maestría, su aplicación y captura fue realizada por los mismos estudiantes en mención.

Dentro de los análisis, en la guía de entrevista se destacaron las preguntas que se relacionan directamente con el Currículo, en cuanto a los Aprendizajes Esperados y a los Estándares Curriculares. En este caso se seleccionaron para este caso, únicamente las respuestas, opiniones y percepciones de los docentes con los temas de análisis ya mencionados en el tema de la ponencia.

Como un ejemplo de lo anterior, como ya se dijo, se trabajó únicamente con los registros de entrevistas y de manera interpretativa se analizaron los empíricos que documentan las percepciones expresadas por los maestros de primaria en cuanto a los Aprendizajes Esperados y los Estándares Curriculares.

Las entrevistas que se aplicaron rescatan, a través de diferentes preguntas y aseveraciones,

las percepciones de esos sujetos sobre cómo consideran que el enfoque por competencias del Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica, ha modificado o no sus formas de trabajo respecto a los puntos relacionados con los Aprendizajes y los Estándares.

Todos ellos refieren en sus respuestas, varias situaciones que aclaran y describen si han modificado o no sus maneras de trabajar al comprender y atender las propuestas que definen lo que cada alumno debe saber, saber hacer y saber ser (Aprendizajes Esperados) como concreción del trabajo docente al hacer evidente lo que los estudiantes logran, y si establecen lo anterior como referente para la planeación didáctica y la evaluación formativa en el aula, esta última corrobora si se alcanzaron o no, los Estándares Curriculares.

Primero describiremos los hallazgos sobre los Aprendizajes Esperados, sobre su conocimiento y las experiencias de los maestros, en cuanto al diseño, planeación, comprensión y aplicación de estrategias y dinámicas sobre las metas de los aprendizajes, porque según el enfoque en cuestión (RIEB), este hecho resulta relevante como uno de los ejes principales para las clases, ya que de las actividades se generan las relaciones de aprendizaje que se deben estructurar para el logro de los aprendizajes en el salón de clases, tal y como comenta Vidiella (2000):

Las secuencias didácticas como conjuntos de actividades nos ofrecen una serie de oportunidades comunicativas, pero que por sí mismas no determinan lo que constituye la clave de toda enseñanza: las relaciones que se establecen entre el profesorado, el alumnado y los contenidos de aprendizaje. Las actividades son el medio para movilizar el entramado de comu-

nicaciones que se pueden establecer en clase; las relaciones que allí se establecen definen los diferentes papeles del profesorado y el alumnado. De este modo, las actividades, y las secuencias que forman, tendrán unos u otros efectos educativos en función de las características específicas de las relaciones que posibilitan (pág. 91).

Para lo anterior, se comparten las siguientes experiencias y opiniones sobre:

¿Qué son los Aprendizajes Esperados yCuál es su utilidad?

—Los aprendizajes esperados son lo que nosotros, valga la redundancia, esperamos en un alumno, en un tiempo a corto plazo, de cierto tema, de algún contenido a abordar.

Utilidad.—Plantea de una forma más directa qué es lo que yo espero que el alumno obtenga con determinado contenido o con determinado tema, pero ya más específico, por ejemplo, yo espero que el alumno se sepa los números del 1 al 10, ese es un aprendizaje esperado que yo me estoy planteando a corto plazo. (E.V.A.1.MAESTRA.1/P.1).

—Son los que nosotros queremos lograr al final de las lecciones. Utilidad.—Pues son los que nos van a guiar, qué es lo que realmente queremos lograr con los alumnos. (E.V.A.1.MAESTRA.2/P.6).

—Son las metas que se quieren lograr con los alumnos cuando se termina un tema.

Utilidad.—Conociéndolos podemos buscar y aplicar estrategias adecuadas para el grupo. (E.V.A.1.MAESTRA.3/P.9).

—Es lo que se espera que el niño aprenda,

lo que se espera que el niño logre después de realizar una secuencia didáctica, lo que antes llamábamos propósitos, lo que se espera que el niño aprenda.

Utilidad.—Nos permite delimitar lo que vamos a trabajar, a lo mejor hacer un tema muy general no nos permite saber qué exactamente de ese tema queremos saber, saber exactamente lo que el niño tiene que aprender. Los aprendizajes esperados nos permiten delimitar qué específicamente de un tema es lo que vamos a trabajar. (E.V.A.1.MAESTRA.4/P.13).

—Son indicadores de logro, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser.

Utilidad.—...que los alumnos construyan su propio conocimiento, habilidades, actitudes y valores que le permitirán al alumno ir de lo más sencillo para llegar a lo más complejo. (E.V.A.1.MAESTRA.7/P.29).

Observando y analizando lo anterior, vemos que los docentes manifiestan, en su gran mayoría, un conocimiento suficiente y claro sobre lo que marca el Plan de Estudios 2011 acerca de lo que son los Aprendizajes Esperados, entendidos éstos como indicadores de logro del trabajo docente y lo que los estudiantes deben alcanzar en relación a las competencias; de manera clara explican con puntualidad, para qué sirven en lo que se refiere a la planificación y la evaluación en el aula.

Para desarrollar un poco más, observaremos de manera práctica lo que manifiestan los docentes sobre cómo verifican el avance y el logro de los Aprendizajes Esperados:



¿De qué manera se dan cuenta si los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados?

—Con los proyectos y exámenes, cuando les pongo actividades en el cuaderno, pláticas de aprovechamiento y con preguntas sobre el tema y por medio de las listas de cotejo. (E.V.A.3.MAESTRA.2/P.2).

—Sobre todo ya en el trabajo individual, una vez que se hizo el trabajo grupal, que se hizo en binas, que se expuso, que se vieron los errores, después trato de que los niños hagan algunos ejercicios individuales en su cuaderno o en hojitas de trabajo y ahí es cuando veo las dificultades, aparte en el transcurso de las actividades grupales y binas, se ve porque tienen dudas o manifiestan que no entendieron. Entonces también en el desarrollo del trabajo de los equipos se puede ver si el alumno aprendió o no aprendió. (E.V.A.3.MAESTRA.3/P.3).

—Para cada tema o proyecto hago un cuadro con los aprendizajes esperados que el alumno tiene que alcanzar a lo largo de todo el proceso, hago anotaciones observando las participaciones, los ejercicios que realizan en el cuaderno, hojas que les doy, en el libro del alumno y en el portafolio de evidencias. Cuando se termina el tema leo mis anotaciones, les pongo en la lista el grado que alcanzaron según mi perspectiva, pero también tomo en cuenta la evaluación y la coevaluación. (E.V.A.3.MAESTRA.4/P.6).

—Pues con las actividades, los ejercicios que se hacen durante la clase, si estamos hablando de algún tema, del día anterior, lo que se quedó (min 10)... yo llevo registros y ahí es donde se van haciendo los

avances digamos en el sentido de que sí cumplió con el trabajo, obviamente si lo comprendió, si no lo entregó, es porque a lo mejor tuvo dudas y ya no le permitió terminar. (E.V.A.3.MAESTRA.7/P.11).

—En muchos aspectos de su vida cotidiana, en su comprensión del medio natural que lo rodea, en su desenvolvimiento escolar y por qué no mencionarlo, en el liderazgo que presenta en su vida escolar, y en los valores que muestra en su entorno se da cuenta cómo y porqué es parte de una sociedad y porqué es importante que se sienta como tal y cuál es su función ante diversas situaciones que se le presenten. (E.V.A.3.MAESTRA.8/P.12).

Por lo expresado por los maestros, parece quedar claro que los docentes sí vinculan los Aprendizajes Esperados con la Evaluación Formativa, para de esta manera cumplir con lo que les marca el Plan de Estudios 2011, ya que lo expresado en sus respuestas de la entrevista deja entrever actividades relacionadas como guía de trabajo en las actividades de aprendizaje como objetivos los Aprendizajes Esperados y su relación directa con los Estándares Curriculares que se tienen que cumplir.

Para describir un poco más de los hallazgos rescatados de las entrevistas, pasaremos a revisar lo que expresaron los docentes respecto a los Estándares Curriculares y que se concentraron a las respuestas a la siguiente pregunta:

¿Qué entienden por Estándares Curriculares y cuál es su finalidad?

—Los estándares curriculares son los propósitos que se cumplen pero a largo plazo y se dividen por materias, hay distintos estándares curriculares para espa-

ñol, para matemáticas para las diferentes asignaturas, solo que estos son a largo plazo. Puede ser un estándar curricular que por ejemplo en primero, en segundo, en tercero entran de una forma y el estándar curricular es lo que a lo largo de ese ciclo escolar que se espera entregar para en otro ciclo escolar.

Finalidad.-Es lograr que en la mayoría de los niños obtengan el mismo conocimiento, el mismo nivel, estándar es sinónimo de nivel, entonces que todos alcance un mismo nivel al finalizar un ciclo o un periodo escolar (E.V.A.1.MAESTRA.1/P.1).

—Es lo que se pretende que aprendan durante el ciclo escolar (E.V.A.1.MAESTRA.3/P.9).

Finalidad.-Que estén presentes en todo el proceso de aprendizaje de la educación primaria. (E.V.A.1.MAESTRA.3/P.9).

—Son descriptores de logro, es lo que los alumnos demuestran al concluir un periodo escolar. (E.V.A.3.MAESTRA.4/P.6).

Finalidad.- Sirven para conocer el avance de los estudiantes durante su paso por la educación Básica y se comparan con estándares internacionales para compararnos con otros países. (E.V.A.3.MAESTRA.4/P.6).

—Pues es lo que se pretende que aprendan los niños durante los ciclos escolares.

Finalidad.- Que estén presentes en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, durante la educación primaria. (E.V.A.3.MAESTRA.6./P.9).

Conclusiones

Las opiniones y experiencias expresadas por los maestros entrevistados, sugieren que comprenden, planean, trabajan y evalúan de acuerdo a lo estipulado por el Plan de Estudios 2011, en lo que se refiere a poner énfasis en el desarrollo de las Competencias para el logro de los Estándares Curriculares y para ello, toman a los Aprendizajes Esperados como base y como plataforma de trabajo en sus actividades de clase.

Referencias

- BARRERO R.F. Y MEJÍA V., B., S. (2005). *La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas*. Acta Colombiana de Psicología, núm. 14, noviembre, pp. 87-96. Universidad Católica de Colombia. Bogotá, Colombia.
- RUIZ, A.V. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias*. BILBAO: Ediciones Mensajero, S.A.V.6.
- RUIZ L.E. (2001). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior, una orientación cualitativa*. Cuadernos del CESU, México, pp. 19-2.
- SEP (2009a). *Plan de estudios de educación primaria*. Secretaría de Educación Pública en: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB_Plan_de_Estudios.
- SEP (2009b). *Reforma Integral de la Educación Básica 2009*. Diplomado para Maestros de Primaria, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública. Consultado el 3 de octubre de 2010, en: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB_Diplomado.php
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*. Cd. de México: SEP.
- STENHOUSE, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. 5ª ed. Madrid.
- VIDIELLA, A.Z. (2000). *La Práctica Educativa. Cómo Enseñar*. Barcelona, España: Editorial Graó, de Serveis Pedagògics.



IRIS ARMINEE CORONEL MORALES
MARTHA CECILIA REY MENDOZA
MARÍA LUISA MIRANDA*

▼ QUEHACER EDUCATIVO

Otras funciones docentes en la escuela multigrado

Resumen

Para conocer y comprender lo que representa socialmente el profesorado dentro del sistema educativo, es necesario tener un acercamiento a su práctica docente dentro y fuera de la escuela misma, a partir de un conocimiento elemental sobre las diferentes funciones básicas que se espera den cumplimiento a lo largo de su práctica educativa.

El trabajo docente está inmerso en una dinámica complicada debido a que son varias y diversas las funciones que deben asumir maestras y maestros de las escuelas multigrado al interior del aula. Basto (s/f) menciona aquellas que se agregan por parte de las estructuras administrativas oficiales, así como de la propia sociedad, las cuales propician en algunas ocasiones, que se alejen del propósito de enseñar, por el tiempo que se emplea para cumplir con ellas.

* *Profesoras e investigadoras del Centro de Investigación y Docencia.*

Uno de los fines de la presente investigación fue realizar un acercamiento al rol del profesorado en su quehacer cotidiano, para conocer y comprender las tareas que realizan, más allá de su función principal de ser responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con la información proporcionada, se logró establecer y describir la problemática que enfrentan maestros y maestras dentro del contexto donde desarrollan su quehacer educativo, al visibilizar y definir el nivel y la frecuencia de algunas de las funciones que llevan a cabo durante su ejercicio docente.

Dentro de estas funciones desempeñadas por el profesorado de la escuela multigrado encontramos las correspondientes al área administrativa, sociocultural y trabajo comunitario entre otras.

Palabras clave: Docentes, rol, funciones, escuela multigrado.

Introducción

Este trabajo se deriva del proyecto institucional denominado *La cotidianidad en las escuelas primarias multigrado del subsistema federalizado del estado de Chihuahua*, el cual desarrolla el cuerpo académico de Educación y Diversidad del Centro de Investigación y Docencia. Además de cumplir con una de sus tareas sustanciales, otro de sus objetivos es involucrar al alumnado de maestría en su formación como investigadores.

De este macro proyecto se derivaron varias líneas de investigación, siendo una de ellas la concerniente a las funciones docentes que asume y desarrolla el profesorado, más allá de su función principal de ser el responsable del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Si consideramos al magisterio de las escuelas multigrado como un agente socializador, debemos reconocer que sus responsabilidades y obligaciones laborales van más allá de ser solamente agentes encargados del proceso de aprendizaje dentro del salón de clases como lo afirma Prieto (2008): “Pero no debemos olvidar que el docente no es un mero transmisor de conocimientos, sino que además es un fuerte agente socializador y a través de su docencia, transmite una serie de valores que van a calar, directa o indirectamente, en la formación de menores y jóvenes” (p. 327).

Por lo tanto fue necesario establecer en un primer momento la definición de función docente para dar soporte a la presente investigación y al análisis de resultados. Hemos retomado la caracterización de Tejada (2001) cuando define a la función docente como un “... conjunto de acciones-actividades-tareas en las que participa el profesor en un contexto de intervención institucional (ya sea al interior de

las aulas o en su interacción con otros colegas o directivos), así como en la interacción con los padres y la comunidad en general” (p. 3).

El contexto social donde el profesorado de escuelas multigrado realiza su trabajo, en su mayoría son comunidades rurales donde hay una fuerte interacción debido a que la mayoría de las personas viven en la misma localidad, lo que genera una mayor convivencia con el alumnado, familias y comunidad en general.

Al realizar una revisión de varias fuentes de autores e instituciones, se encontró que Torres (1999) hace una compilación de competencias docentes deseadas, es decir, las características deseables que deben poseer los y las docentes que determinan en gran parte el rol docente eficaz, en tanto supone que el maestro sea:

... un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador que... impulsa actividades educativas más allá de la institución escolar, incorporando a los que no están, recuperando a los que se han ido y atendiendo a necesidades de los padres de familia y la comunidad como un todo. (p. 2).

Lo anterior se traduce en las aspiraciones sociales del discurso oficial para ser acatado y dar cumplimiento. Esto origina que el profesorado asuma varias funciones para ser catalogados como buenos docentes.

Planteamiento del problema

En la presente investigación se tomó como marco referencial que actualmente maestros y maestras están bajo lineamientos que deben observarse como la Normalidad Mínima Escolar, el aún vigente Plan de Estudios 2011 generado



en el contexto de la RIEB, y a raíz de la Reforma Educativa 2013, cuya implementación derivó en dos marcos normativos explicitados: la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (LINEE), con base en ello, se planteó la problemática general que guiaría la dirección a seguir durante todo el proceso: ¿Cómo son las condiciones educativas, sociales y materiales que enfrentan los/as docentes de escuelas multigrado?

A partir de la problemática macro, se planteó una más focalizada para abordar la temática específica sobre las funciones asumidas por el profesorado en su desempeño docente, donde surge la pregunta: ¿Cuáles son las otras funciones que asume y desempeña el profesorado que labora en las escuelas multigrado del estado de Chihuahua del sistema federalizado y la frecuencia con que las realizan?

Objetivo específico

Describir las otras funciones que desempeñan los y las docentes de la escuela multigrado y la frecuencia con que las realizan.

Metodología general

El estudio está planteado dentro del enfoque de métodos mixtos secuencial con un diseño explicativo. En este planteamiento el estudio tiene dos etapas: la primera de corte cuantitativo, de la cual forman parte los avances que se presentan; y la segunda de corte cualitativo, la cual se realizará posteriormente.

Se eligió este tipo de estudio porque según Creswell (2003):

estos procedimientos se desarrollaron en respuesta a la necesidad de clarificar el intento de combinar datos cuantitati-

vos y cualitativos en un mismo estudio ... también se desarrollaron en parte para satisfacer la necesidad de ayudar a los investigadores a crear diseños comprensibles que incluyeran datos y análisis completos (p. 188).

Para la etapa cuantitativa se utilizó el método de la encuesta, que permitió lograr en un primer momento la descripción y dar cuenta de rasgos y atributos de la población seleccionada y cuya medición posibilitó construir los resultados. La encuesta fue de corte transversal. El instrumento fue un cuestionario con 352 ítems. Nos apoyamos en la estructura oficial de la Dirección de Educación Primaria de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua para la validación por un grupo de expertos, quienes hicieron sugerencias y observaciones pertinentes para el mejoramiento de la encuesta y para la distribución, aplicación y recopilación de los instrumentos.

Una vez realizadas las modificaciones, el Cuerpo Académico procedió al piloteo del instrumento en una muestra representativa de 5 regiones preestablecidas (10% de la población total) correspondiente a 19 escuelas y con la participación de 42 docentes. Posteriormente se capturó la información en una base de datos en el programa estadístico SPSS y se aplicó la prueba Alpha de Cronbach, obteniendo un coeficiente de confiabilidad aceptable de .825. Inmediatamente se procedió a su aplicación a la totalidad de docentes.

El trabajo de campo consistió en la aplicación de 878 cuestionarios, de los cuales se recuperaron 601 que representan el 68.4% del total de la población, la cual fue agrupada en 5 regiones: norte, noroeste, centro, sur y sierra, donde se localizan 452 escuelas. La informa-

ción recuperada para cubrir la etapa cuantitativa del proyecto corresponde a 58 de los 67 municipios del estado.

Para el presente trabajo se consideraron 15 ítems, correspondientes al segmento de las funciones docentes que realiza el profesorado. Se utilizó una escala tipo Likert para recuperar la valoración de los y las profesoras en términos de la frecuencia con la que realizan dichas tareas en la comunidad donde laboran.

Para el análisis de la información, se determinó agrupar la escala de valoración en tres segmentos para precisar y facilitar una descripción amplia de las respuestas dadas. Los ítems seleccionados fueron agrupados en tres dimensiones: sociocultural, administrativa y comunitaria.

En el siguiente apartado realizaremos un acercamiento al rol del profesorado, mediante el análisis y descripción de las funciones docentes que desempeñan fuera del aula, rescatando más allá de la dimensión escolar dentro del aula, la influencia que ejercen en la comunidad donde laboran.

Resultados preliminares

A continuación se esbozan y describen en líneas generales algunos resultados preliminares que se han encontrado en la investigación.

Hasta el momento, lo que nos ha permitido tener un acercamiento y la posibilidad de describir aquellas tareas que realiza el profesorado dentro del contexto social. Partimos de la afirmación de García (2011) cuando nos dice que “el papel del profesor se ha transformado entre otras razones porque debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades, así como por el aumento de las exigencias a las que se encuen-

tra sometido” (p. 50).

Se presenta un primer avance de los hallazgos encontrados en lo concerniente a la fase cuantitativa de la investigación, donde se muestran resultados preliminares de tres dimensiones construidas y desarrolladas.

A) Funciones Socioculturales

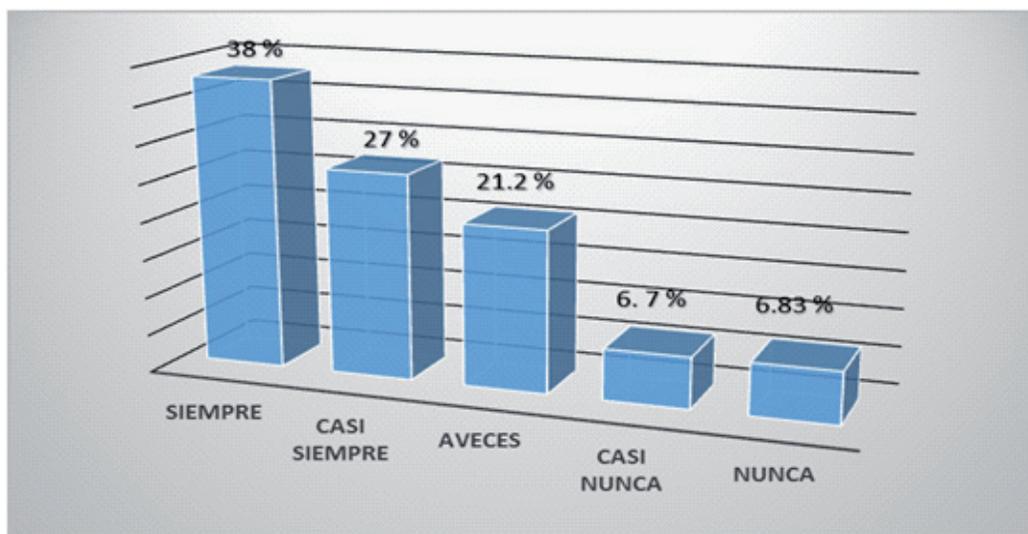
Estas tareas cumplen varios propósitos dentro del proceso educativo y la comunidad en general. A través de ellas el profesorado muestra a la comunidad los aprendizajes adquiridos por el alumnado, manifestándolos por medio de actividades culturales, algunas tienen la finalidad de mantener en la memoria colectiva las fechas cívicas y algunos eventos culturales escolares permiten promover la cohesión de la comunidad. Así lo afirma Mercado (1998) cuando expone que las celebraciones cívicas se encuentran entre los momentos más significativos del año en las comunidades rurales. Los habitantes esperan que maestros y maestras organicen y coordinen las actividades para estas celebraciones, las valoran como ocasiones para convivir y para conocer lo que han aprendido sus hijos.

En esta dimensión se formularon tres preguntas donde se les planteaba con qué frecuencia asumían la responsabilidad de organizar: desfiles, eventos artísticos y culturales para conmemorar fechas cívicas y especiales, además de la preparación de la escolta para eventos específicos como los honores a la bandera y concursos escolares dentro de la zona.

Como se observa en la gráfica 1, un 65% afirma que organizan estos eventos siempre y casi siempre; un 21.2% a veces y solamente un poco más del 13% menciona que casi nunca o nunca. Si unimos los resultados de a veces, casi



Gráfica No. 1: **Funciones socioculturales**



nunca y nunca, suman un 35%, el cual se puede considerar un porcentaje alto, pero se requiere investigar cuáles son los motivos por los que casi no las realizan, aspecto que se pretende indagar en la parte cualitativa.

En su mayoría el profesorado expresó que cumple con estas tareas asignadas como una extensión de su práctica docente y asumidas como un deber ser. Aún con la implementación de varias reformas educativas, la organización de estas actividades no ha sufrido mucha variación a través del tiempo, conservando en cierto sentido la imagen de ser un promotor de la cultura en las comunidades.

Lo anterior nos lleva a preguntarnos cómo resuelven y realizan esta función aquellas personas que no se formaron en las normales, porque partimos de la idea de que en ellas se proporciona una formación y preparación para desarrollar este tipo de actividades, esto surge a partir del porcentaje significativo que dice haber estudiado otro tipo de licenciatura.

B) Funciones Administrativas

La importancia de analizar estas funciones, reside en reconocer las actividades demandadas por la parte oficial y cumplir en tiempo y forma con el objetivo de resolver cuestiones administrativas.

Una de las características de la organización de la escuela multigrado, es que el profesorado asume las funciones de directivo y las implicaciones que esto conlleva sin contar con la clave del puesto, es una comisión por parte de la supervisión o un acuerdo entre los compañeros de trabajo, con la finalidad de cumplir con la organización y coordinación de las actividades docentes, de gestión y dirección encomendadas por la autoridad dentro y fuera de su horario de laboral.

Al área administrativa corresponden las tareas de organizar y tener actualizada toda la información estadística para cuando sea requerida por parte de las autoridades. Prieto (2008) retoma lo que establece la Ley Orgánica de

Educación en España donde menciona como una función importante la obligación del profesorado de asumir: “La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas” (p. 239). Responsabilidades muy similares a las de nuestro país.

Además resaltan otro tipo de actividades que deben realizar para allegarse recursos económicos o gestionar ante las autoridades locales y oficiales recursos materiales para mejorar la infraestructura de la escuela.

La importancia de esta dimensión radica en que más del 50% de las personas encuestadas realizan las funciones directivas en sus respectivos centros de trabajo, lo que ocasiona destinar parte de su tiempo en desarrollar estas actividades, ya sea dentro del horario de trabajo o fuera de él.

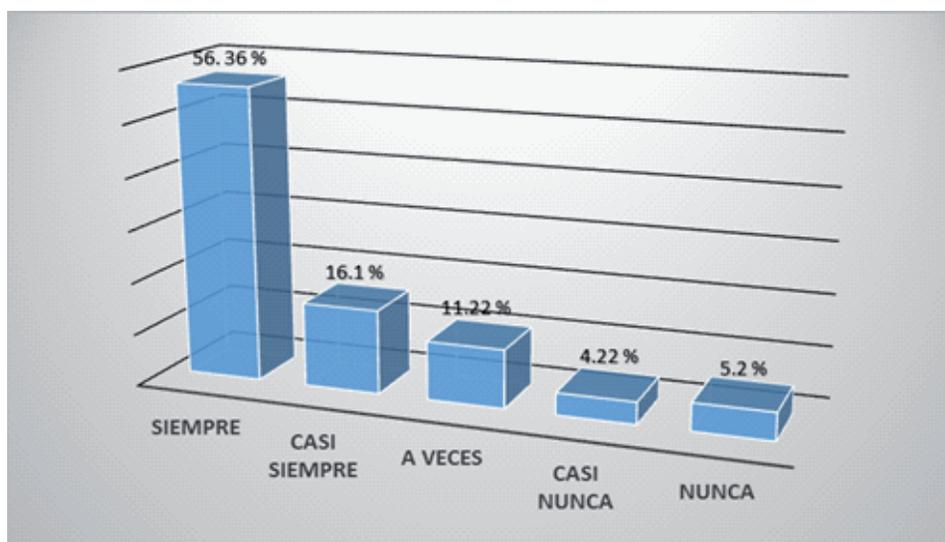
Al indagar sobre entregar documentos oficiales a las oficinas de supervisión escolar, capturar la información solicitada, realizar actividades con las familias para obtener recursos

económicos, gestionar recursos materiales y económicos o coordinar actividades para realizar mejoras a la infraestructura de la escuela, un 72.46% responde que sí, esas actividades las realizan fuera de su horario (considerando las respuestas de siempre y casi siempre) y un 9.5% que no (considerando el casi nunca y el nunca) como se puede observar en la gráfica 2.

Lo anterior muestra que una gran mayoría de maestros y maestras, asumen simultáneamente una doble responsabilidad para atender las funciones propias de docente frente a grupo y las de dirección.

Probablemente el porcentaje que respondió que casi nunca o nunca realiza estas actividades, se deba a que al momento de responder el cuestionario de la investigación no tenía a su cargo la comisión de atender la dirección y solamente cumplía la función docente, por lo cual se considera necesario el cruce de la variable si son directivos frente a grupo o únicamente docentes de grupo.

Gráfica No. 2: **Funciones administrativas**





C) Funciones Comunitarias

En esta dimensión se describió otro tipo de funciones que maestras y maestros asumen como parte de su compromiso con la comunidad en general y que están consideradas de manera implícita como parte de ese docente ideal según Torres (1999), donde se le atribuyen habilidades y cualidades para resolver problemáticas que no competen al profesorado por su formación profesional, pero que recibe un reconocimiento porque "... detecta oportunamente problemas (sociales, afectivos, de salud, de aprendizaje) entre sus alumnos, derivándolos a quien corresponde o buscando las soluciones en cada caso" (p. 3).

Otra de las funciones que desempeña el profesorado, son las que se derivan de atender los factores externos que afectan el aprovechamiento escolar de sus alumnos y se ligan directamente con los padres y madres de familia. De manera constante realizan la tarea de brindar, como lo menciona Prieto (2008): "La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo" (p. 229)

El quehacer del profesorado se ha transformado y cada vez es mayor el número de situaciones en las cuales el personal docente se ve involucrado en las cuestiones familiares, donde incluso, llega a ser la figura encargada de suplir el afecto que las niñas y niños no reciben en el seno familiar, por lo que se vuelve consciente de la realidad familiar que rodea al alumnado y, en determinados momentos, llega a interferir en las comunidades como un agente intermedio para aconsejar a la propia familia para resolver los conflictos o situaciones negativas

que se presentan e interfieren con el proceso de enseñanza aprendizaje (Prieto, 2008).

En esta dimensión se abordó el trabajo que realiza el profesorado fuera del centro escolar, la de escuchar, conocer y atender problemáticas familiares que inciden en el desempeño escolar de las niñas y niños, así como actividades de trabajo social para apoyar a la comunidad en general.

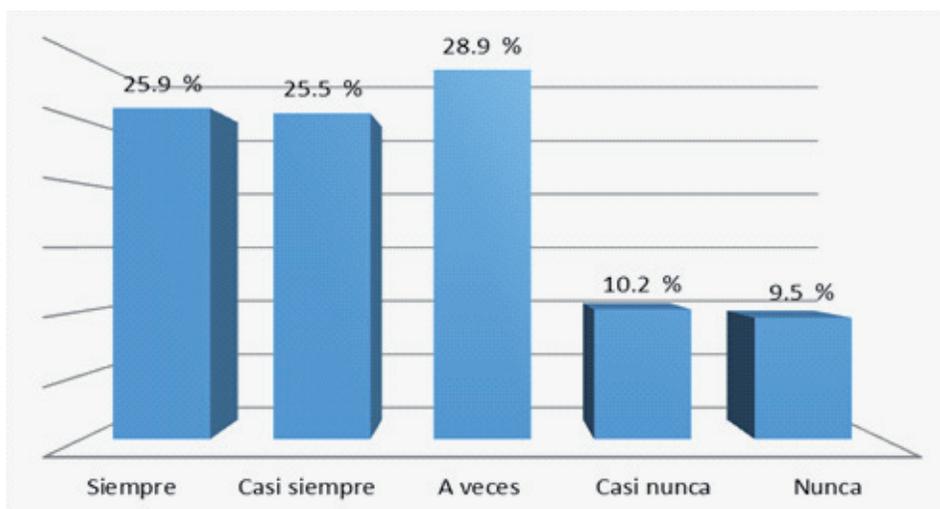
Cuando se les pregunta si realizan trabajo social en apoyo de la comunidad y visitas domiciliarias para atender problemáticas escolares, el 51.4 % respondió que sí (considerando las respuestas de siempre y casi siempre) y el 19.7 % que no (considerando el casi nunca y el nunca), como se puede observar en la siguiente gráfica 3.

Más allá del hecho de que las maestras y maestros realizan su función docente en el aula, se aprecia que más de la mitad del personal se involucra con las familias y la comunidad en actividades consideradas como una labor extra a su función docente.

No hay que olvidar que el docente no es un mero transmisor de conocimientos, es además un fuerte agente socializador y a través de su docencia, transmite una serie de valores que van a influir en la formación de los más jóvenes (Prieto, 2008).

Para adentrarnos y analizar la situación que los docentes están viviendo en la actualidad, en la siguiente etapa del trabajo de investigación se realizará un análisis más detallado de las funciones que cumplen y las motivaciones y condiciones en las que desarrollan su práctica, más allá del trabajo áulico.

Gráfica No. 3: Trabajo comunitario



Comentario final

Finalmente, se considera como tarea de suma importancia recuperar el respeto y dignidad del magisterio a través de visibilizar el trabajo diario que el profesorado realiza dentro de las escuelas multigrado y las comunidades donde laboran, para que lo conozca la sociedad en general, ya que en los últimos tiempos se pretende valorar la calidad del profesorado basada solamente en el resultado de un examen sin considerar todo el trabajo que desempeñan más allá de su responsabilidad principal de enseñar, considerando a la escuela como institución por antonomasia generadora de conocimiento y cultura.

Referencias

- BASTO, S. (s/f). *El rol del docente en la educación*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperado octubre 20, 2015 en: <http://es.calameo.com/books/003468132d576e37b6f14.html>.
- CRESWELL, J. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Second Edition. Thousand Oaks, CA.
- GARCÍA, C. (2011). *La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?* CEE Participación Educativa. Pp. 49-68. Recuperado noviembre 15, 2015 en: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-marcelo-garcia.pdf>.
- IBARRA, O. (2006). *La función docente entre los compromisos éticos y la valoración social*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional sobre Evaluación, carrera y desarrollo profesional docente. Chile. Recuperado noviembre 15, 2015 en: http://www.oei.es/docentes/articulos/funcion_docente_compromisos_eticos_ibarra.pdf.
- MERCADO, R. (1998). *El trabajo docente en el medio rural*. SEP (Biblioteca del Normalista). México.
- PRIETO, E. (2008). *El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social*. Foro de Educación, número 10. pp. 325-345. Recuperado noviembre 20, 2015 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2907073.pdf>.
- TEJADA, J. (2001). *Función docente y formación para la innovación*. EDUCAME, Revista de la Academia Mexicana de Educación. Núm. 4. Recuperado octubre 19, 2015 en: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/FORMACION/Funcion%20docente.pdf>.
- TORRES, R. (1999). *Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?* Boletín N° 49 UNESCO-OREALC, Chile. En: http://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_Lecturas/M5_S2_Torres.pdf.



JUAN CARLOS MALDONADO PAYÁN
MARTHA CECILIA REY MENDOZA
RANDÚ ROLANDO RODRÍGUEZ CHAPARRO*

El trabajo productivo y reproductivo en escuelas de educación básica

Impacto de tareas del profesorado en el municipio de Ahumada

Resumen

El presente trabajo contiene avances de investigación de un estudio de corte cuantitativo, emprendido por docentes investigadores de dos centros de atención del Centro de Investigación y Docencia, en los municipios de Chihuahua y Ahumada, del estado de Chihuahua. Los análisis se enfocan desde la perspectiva del trabajo productivo y reproductivo que desempeñan los trabajadores y trabajadoras de la educación del municipio y el impacto que estas actividades tienen en su desempeño como profesionales de la educación.

Palabras clave: Género, uso del tiempo, trabajo productivo y reproductivo.

Introducción

En este documento exponemos los primeros resultados de la investigación institucional *Trabajo productivo y reproductivo y su impacto en la distribución de tareas que desarrolla el personal de las escuelas de educación básica*, realizada en el municipio de Ahumada, Chihuahua.

Se presenta la caracterización de las y los trabajadores de la educación, así como la distribución y uso que hacen del tiempo en el cumplimiento de tareas que realizan al interior de las instituciones educativas, analizadas en cuanto a lo que hacen las mujeres y los hombres.

* Profesores e investigadores del Centro de Investigación y Docencia.

Contenido

El objetivo general del estudio fue conocer el impacto del trabajo productivo y reproductivo en el ejercicio profesional de las y los trabajadores de la educación en el municipio de Ahumada, Chihuahua. La investigación fue desarrollada desde un enfoque cuantitativo donde “(...) el investigador adopta posiciones postpositivistas para generar conocimiento (...) emplea métodos como experimentos y encuestas, y obtiene datos numéricos (...) que se analizan estadísticamente para generalizar hallazgos a poblaciones determinadas... probar teorías... o ambos propósitos...” (Guzmán, Alvarado, 2009, p. 45), y de corte exploratorio porque nuestro propósito fue “(...) examinar un tema o problema de investigación poco estudiado...[que] ...no se ha abordado antes.” (Hernández, Fernández, Baptista, 2003, p. 115); el método utilizado fue la encuesta “(...) la investigación por encuestas puede emplearse con mucho provecho en el examen de muchos temas sociales (...)” (Babbie, 1988, p.66). Se aplicó a todo el personal de la educación básica, de los subsistemas estatal y federal; una de las problemáticas enfrentadas fue el tamaño del municipio y lo disperso de las comunidades en donde laboran los trabajadores y las trabajadoras de la educación.

A. Procesamiento y análisis de datos

El proceso de análisis y planteamiento de ítems estuvo sujeto a revisar los presupuestos acerca de la teoría de género, trabajo productivo y reproductivo; lo anterior condujo a la elaboración de un instrumento ajustado a la realidad del municipio y a los intereses de los investigadores. Esta encuesta fue aplicada a 270 personas, de las que hasta el momento se han procesado un total de 90 encuestas.

En el proceso de análisis de datos se empleó el programa estadístico SPSS. Con esta herramienta se elaboraron las tablas y figuras, los datos procesados por sí mismos no permiten construir conocimiento, es necesario triangular con las perspectivas teóricas, en este sentido la principal es la perspectiva de género, además de los aportes de la teoría en el estudio y caracterización del trabajo productivo y reproductivo.

B. Discusión de los resultados

Los resultados que se presentan corresponden solamente a algunas variables que se consideraron importantes en cuanto a la perspectiva de género, ya que son las que muestran una clara diferenciación de las actividades que realizan según el sexo, para poder establecer y analizar las tareas y funciones que realiza el personal que labora en las escuelas del municipio de Ahumada, y que pudieran dar cuenta, bajo la perspectiva de género, de cómo el trabajo reproductivo que se realiza en el ámbito privado (hogar) logra penetrar en la forma en que se distribuyen dichas tareas en el espacio escolar.

En este sentido podemos afirmar que el sistema patriarcal, que caracteriza a nuestra sociedad, se encuentra y reproduce en todos los ámbitos, incluyendo el escolar, como lo señalan Rodríguez y Santana (2006) cuando afirman que “por eso, no podemos olvidar que el colectivo docente no está al margen de la sociedad ni constituye un grupo segregado del conjunto social” (p.892).

1. Caracterización de los sujetos

Los avances del informe de investigación se construyen en torno a las encuestas registradas en la bases de datos, donde 54 son mujeres y 32 son hombres y cuatro de las personas en-



cuestadas no respondieron a este ítem por este motivo la suma total de quienes respondieron es de ochenta y seis. Las edades fueron agrupadas en intervalos de cinco años, a partir de los veinte años; los resultados muestran que se trató de una población muy joven pues el 56.2% se concentró entre los 20 y 35 años.

El estado civil de las personas encuestadas es el siguiente: el 18.9% son solteras, el 64.4% son casadas, el 10% están en unión libre y el 3.3% son divorciadas. Este punto nos permite observar, además de la educación, la conformación de otra de las instituciones de la sociedad, que es la familia de las y los trabajadores de la educación en el municipio de Ahumada. A nivel estatal y de acuerdo a la información proporcionada por el INEGI en su página *web*, el estado conyugal de las y los chihuahuenses al 2010, para el caso de los hombres el 36.5% son solteros, el 56.9% están casados y el 6.6% son divorciados, separados o viudos; con respecto a las mujeres el 30.6% están solteras, 55.5% son casadas y el 13.9% son divorciadas, separadas o viudas, en caso de los porcentajes relativos a quienes están casados el INEGI agrupa tanto a los casados como a quienes están en unión libre. El contraste de información da cuenta de la diferencia del municipio con respecto al estado en cuanto a la conformación de las familias; sobresale el hecho de que el 74.4% de las y los trabajadores de la educación están casados o en unión libre, esto es superior al índice publicado para el estado de Chihuahua, e impacta en el

porcentaje de profesionales de la educación en el municipio que están divorciados.

Otro aspecto vital en una sociedad es el nivel de escolaridad su población, en el caso de las y los trabajadores de la educación en el municipio, el 68% cursaron estudios hasta el nivel de licenciatura, el 5% cursaron la educación primaria, el 8% terminaron hasta el bachillerato, y el 7% tienen estudios de posgrado. Sobresalen las mujeres como las más preparadas en términos de grados de estudio obtenidos en el nivel de licenciatura, sin embargo a partir de los estudios de posgrado es mayor el porcentaje de hombres con especialidades y maestrías.

La creciente incorporación de las mujeres al ámbito público y por ende al productivo se ha encontrado con obstáculos, muchas de ellas, sin saberlo se ubican en lo que Burin (2008) describe como suelo pegajoso "...mujeres que se revelan más tradicionales en el desempeño de la maternidad y del trabajo, y por lo tanto más adheridas a las formas más convencionales del ejercicio de esos roles..." (p. 77), quienes deben realizar un gran esfuerzo para sustraer la energía en el desempeño de sus roles tradicionales y aplicarla en el desarrollo laboral. Se enfrentan a una realidad discriminatoria, que las guía desde temprana edad a la construcción de los techos de cristal, situación reforzada en el ámbito laboral, donde las condiciones culturales tradicionales generan inequidad en las oportunidades de desarrollo de las mujeres con respecto a los hombres (Tabla 1).

Tabla 1. Escolaridad

Escolaridad	Sexo		Total
	Mujer	Hombre	
Secundaria	0%	13%	5%
Bachillerato	4%	16%	8%
Licenciatura	83%	44%	68%
Especialidad	4%	16%	8%
Maestría	6%	9%	7%
Otro	4%	3%	4%
Total	100%	100%	100%

De acuerdo con Fernández (2009), la preparación y tipo de trabajo desempeñado, los sitúa aparte de otras profesiones, con características particulares:

El profesorado presenta, no obstante, algunas peculiaridades dentro del abanico de las profesiones. Por una parte, es una profesión masiva, muy numerosa, con un nivel de cualificación bajo en comparación con el de otros grupos profesionales (bajo de entrada en el caso de los maestros, que solo poseen estudios superiores cortos, pero podría decirse lo mismo, en cierto modo, de los profesores de secundaria, que aun poseyendo como formación inicial estudios superiores largos pueden no volver a pasar jamás por un proceso de formación sistemático y selectivo) y fuertemente feminizado, todo lo cual contribuye a que la sociedad se resista a reconocerle los mismos privilegios

que a otras profesiones minoritarias, masculinas, selectivas o con alto nivel de cualificación (p.63).

La conformación laboral de las y los profesionales de la educación en cuanto al puesto laboral desempeñado, es el de trabajadores de apoyo 8%, administrativos 5.7%, docentes frente a grupo 62.4%, 10.3% directivos, y quienes se dedican a otras actividades como asesores técnico pedagógicos, representan el 3.3%. Sin embargo, un acercamiento más detallado permite apreciar la distribución por sexo de los puestos laborales que desempeñan: los trabajadores de apoyo son en total siete hombres, 47 de los docentes frente a grupo son mujeres en contraste con solo 13 hombres que desempeñan esta función, nueve se desempeñan como directivos de los cuales tres son mujeres y seis son hombres (Tabla2).



Tabla2. Puesto laboral

Puesto laboral	Sexo		Total
	Mujer	Hombre	
Trabajador de apoyo escolar	0	7	7
Administrativo	2	2	4
Docente frente a grupo	47	13	60
Directivo	3	6	9
Otro	1	2	3
Total	53	30	83

La distribución por el nivel escolar en el que se desempeñan es 8.9% en preescolar, 61.1% en primaria y 30% en secundaria. De esta manera es notoria la cantidad de quienes laboran en el nivel de primaria son los más numerosos, seguidos por los de secundaria. Con respecto a la antigüedad cabe destacar que el 60% tienen entre uno y diez años de servicio, y el 17.6% tienen de veintiuno a veinticinco años de servicio.

2. Distribución del uso del tiempo

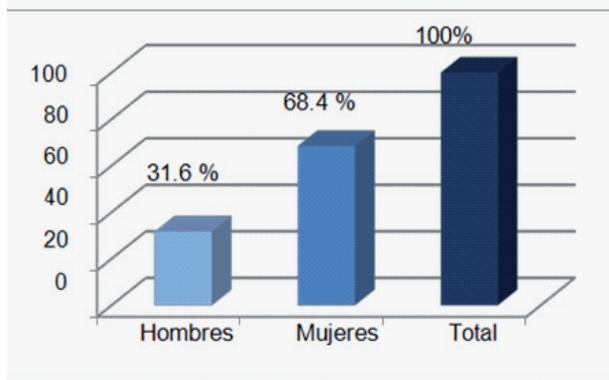
La dimensión de distribución y uso del tiempo escolar está estructurada en diversas categorías, para lo cual se retomó solamente una que se refiere a la ejecución cotidiana de tareas que realizan los hombres y mujeres como actividades extracurriculares dentro del espacio escolar. Esta categoría la componen 31 tareas, las cuales representan parte de las actividades que realizan maestras, maestros, personal de apoyo y administrativo y personal directivo dentro de las escuelas que fueron consideradas para esta investigación.

Las tareas analizadas fueron las siguientes: organización de eventos socio-culturales, ornamentación o arreglo de los eventos, políticas sindicales, apoyo emocional a la familia e instalación y uso de equipos eléctricos y electrónicos. Para lo cual se determinó dividirlos en tres rubros: lo que hacen las mujeres, lo que hacen los hombres y lo que hacen en conjunto hombres y mujeres.

- **Lo que hacen las mujeres en la escuela**

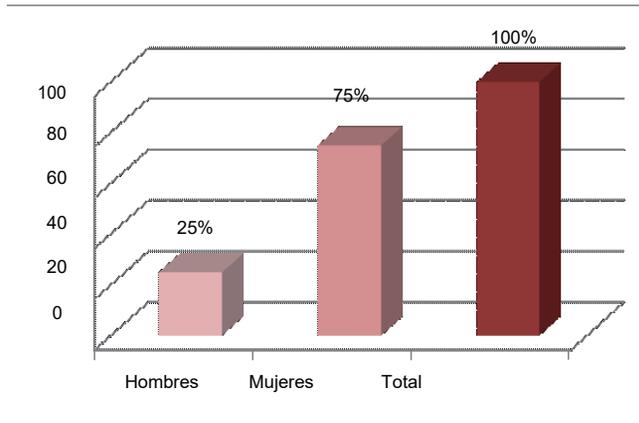
Algunas de las tareas donde sobresale la participación de las mujeres, fueron aquellas que se consideran socialmente actividades propias de la mujer y que reflejan las mismas actividades y actitudes que asumen en su hogar como parte del trabajo reproductivo que se les ha asignado. Una de ellas fue la dinámica que se establece al momento de realizar eventos cívicos, culturales y sociales. El 68% de hombres y de mujeres que contestaron la encuesta, manifiestan que en lo que se refiere a la organización de eventos, esta actividad la desarrollan principalmente mujeres, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Organización de eventos



En lo que se refiere a la ornamentación o decoración de los espacios escolares cuando se realizan eventos de toda índole, el 75% del personal manifiesta que ese tipo de tarea la realizan en su mayoría las mujeres (Figura 2).

Figura 2. Ornamentación de espacios escolares

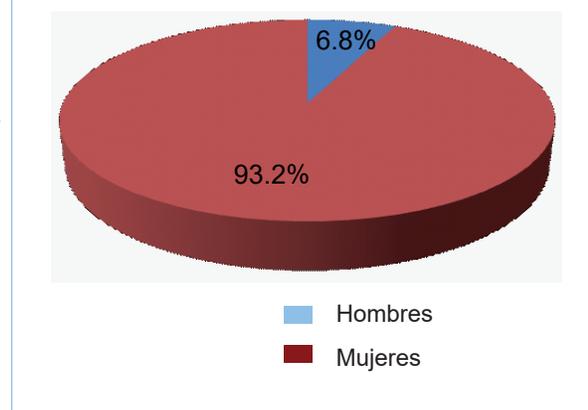


Si consideramos que los estereotipos de género "...se usan regularmente para designar o calificar a las personas a partir de convencionalismos sin tomar en cuenta sus particularidades, capacidades o sentimientos de manera analítica." (SEGOB, 2015, s/p) se podrá comprender por qué esta tarea de decoración es realizada mayoritariamente por mujeres ya que

culturalmente se dice que son más delicadas, detallistas, minuciosas y sensibles entre otras cualidades y que están muy relacionadas con la ornamentación y decoración que realizan en sus hogares.

Con respecto a otra de las tareas consideradas como esencialmente femeninas, es la que se refiere al apoyo emocional que se brinda tanto al alumnado como a la familia del mismo. Cuando se les pidió a las y los encuestados que dijeran quiénes realizan cotidianamente esta función, el 93% dijo que son las mujeres quienes ejecutan esta tarea, como se detalla en la Figura 3.

Figura 3. Apoyo emocional



Si nos remitimos a la definición que hace de la Peña Palacios (2007, s/p) sobre el trabajo doméstico como "... un conjunto de actividades destinadas a producir bienes y servicios orientados al mantenimiento y desarrollo físico, psíquico y social de quienes conviven en el espacio doméstico.", y que además este trabajo lo desarrollan en su mayoría las mujeres, podremos afirmar que estas actividades son trasladadas al ámbito escolar por las mismas mujeres, donde se asumen como las personas que pueden ayu-



dar, en situaciones de conflictos, ser las intermediarias para su solución, tal como lo hacen en sus hogares para lograr el equilibrio y armonía necesarias para el buen funcionamiento del mismo, trabajo necesario para que la familia pueda desempeñar en el ámbito público el trabajo productivo.

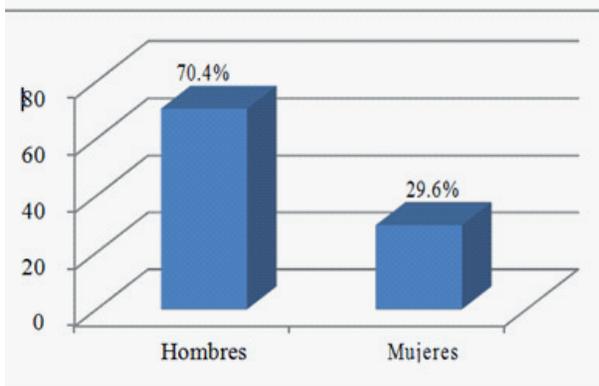
- **Lo que hacen los hombres**

En lo que respecta a las tareas que realizan los hombres dentro de la escuela, tanto hombres como mujeres, en un alto porcentaje señalan claramente aquellas actividades donde culturalmente se requieren aptitudes y cualidades masculinas incluyendo aquellas que dependen de la fuerza física.

Como ya se mencionó anteriormente, dentro de los estereotipos de género, también hay actividades y roles muy identificado con lo que deben hacer los hombres, y que por lo general los desempeñan en el ámbito público, es considerado como trabajo productivo.

Una de estas actividades es la relacionada con las funciones sindicales, donde se aprecia que el 70% de los y las encuestadas dicen que esta actividad la realizan principalmente los hombres como se puede ver en la Figura 4.

Figura 4. Tarea político-sindical



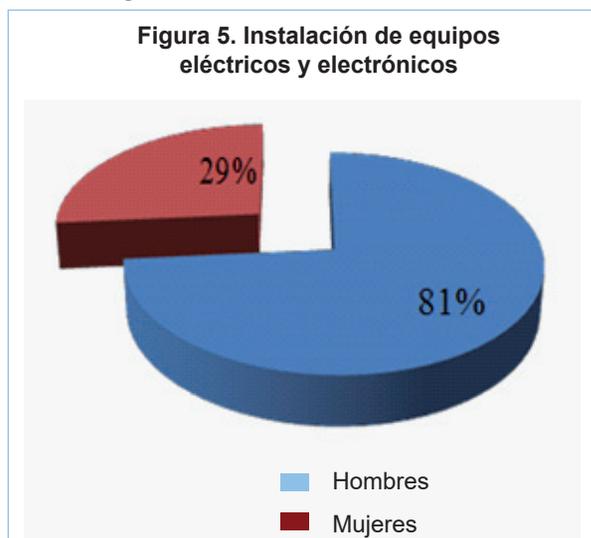
Esta actividad es desempeñada en su gran mayoría por hombres, tarea que se desarrolla dentro del ámbito público, que es donde se desenvuelven mayoritariamente los hombres a diferencia de las mujeres, como lo afirma Cortéz (2008): “Las mujeres han estado históricamente marginadas de los espacios públicos porque se les han asignado roles en el espacio de lo privado principalmente” (p.40), que es el lugar donde se realiza básicamente el trabajo reproductivo.

Ya desde los tiempos de los griegos, las actividades políticas estaban destinadas solamente para los hombres libres, donde esclavos y mujeres no podían participar, forma de pensar y actuar que ha continuado hasta nuestros días. Una de las razones por las cuales las mujeres no se involucran en este tipo de tareas se debe al tiempo que deben invertir para realizarlas, además de que los horarios no se adecuan a las necesidades y obligaciones que tienen fuera de la jornada laboral, como lo menciona Beatriz Bonete citando a Urrutia (2001):

La participación de las mujeres en los sindicatos, está condicionada por causas externas, derivadas de la propia situación socio-laboral de las mujeres, obligadas a compaginar empleo y responsabilidades familiares, y por otras derivadas del funcionamiento interno de la propia organización sindical, todavía notablemente masculinizada en todos los aspectos (p. 11).

Otra de las tareas que sobresalió por la frecuencia de respuestas, fue la que se refiere a instalación y uso de equipos eléctricos y electrónicos, donde un alto porcentaje del personal manifestó que esta tarea la realizan en su gran mayoría los hombres. Del porcentaje válido un poco más del 80% dice que en actividades donde se involucran cuestiones de electricidad,

aparatos eléctricos y electrónicos, como instalación de sonido y uso de proyectores y computadoras, son los hombres quienes realizan esta tarea. (Figura5)



El que esta actividad la desarrollen principalmente los hombres, de nuevo podemos encontrar una explicación desde el sistema patriarcal en el cual se reproduce la sociedad en general, donde a los hombres se les impulsa, motiva, entrena, y sobre todo se les enseña desde pequeños a familiarizarse por un lado con todo tipo de herramientas relacionadas con la construcción y por otro, ya con el conocimiento adquirido, reparar las instalaciones caseras, debido a que son consideradas actividades propias de su sexo, dentro de lo que se considera el trabajo productivo. Por lo que podemos afirmar, que los hombres, al igual que las mujeres, reproducen sus roles tanto en el ámbito privado como en el laboral.

Conclusiones

Como conclusiones preliminares, podemos considerar que la distribución de tareas dentro de los centros escolares se basan en una visión sexista y estereotipada, puesto que los resultados muestran una clara división de actividades

desarrolladas por las mujeres y los hombres.

Ante los resultados obtenidos en este primer acercamiento resulta evidente que se reproduce el esquema del trabajo productivo y reproductivo en el ámbito de las escuelas, donde las mujeres desempeñan tareas de soporte y apoyo, y los hombres realizan tareas enfocadas a ser productivos, trasladando los roles desempeñados en los ámbitos privado y público.

Referencias

- BONETE, B. (2011) *Diferencias de género en la participación sindical entre hombres y mujeres*. El caso de COMFIA en Cádiz. Tesis de fin de Master. Universidad Complutense de Madrid.
- BURIN, M. (2008). *Las "fronteras de cristal" en la carrera laboral de las mujeres*. Género, subjetividad y globalización. Anuario de Psicología. N°1. Facultad de Psicología Universitat de Barcelona. Recuperado el 18 de mayo de 2015 en www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/.../159762.
- CORTÉS, A. et al. (2008). *Participación social y política: estudios de liderazgos femeninos en Bogotá y Cundinamarca (Colombia)*. International Journal of Psychological Research, vol. 1, núm. 1. Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia. Recuperado el 18 de mayo de 2015 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023503007>.
- DE LA PEÑA, E. (2007). *Diseño e Implementación de una estrategia de capacitación, comunicación y formación en distribución equitativa de roles de género al interior de la familia*. Proyecto NEMESIS, Iniciativa Comunitaria EQUAL, Edita: Mancomunidad de Municipios Valle del Guadiato, España.
- INEGI (2010). *Estado Conyugal. Distribución porcentual de la población de 12 y más años según sexo y estado conyugal para cada entidad federativa, 2000 y 2010*. Recuperado el 18 de mayo de 2015, <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=mdemo76&ts=est&c=23555>.
- FERNÁNDEZ, M. (2009). *Máspormás. Para un juego cooperativo entre la sociedad y el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 49.
- RODRÍGUEZ, A. (s/f) *Género y educación*. En:http://www.uv.mx/cpue/colped/N_40/Eb%20alba%20diaz%20genero%20educaci%C3%B3n.pdf
- RODRÍGUEZ, J; HERNÁNDEZ, P. (2006). *Maestras y maestros: un análisis de la distribución de tareas docentes y domésticas*. Revista de Educación, 340.
- SEGOB (2015). *Estereotipos de género*. En Secretaría de Gobernación. Recuperado el 18 de mayo de 2015 en http://www.violenciaenlafamilia.conapo.gob.mx/en/Violencia_Familiar/Estereotipos_de_Gnero.



Curriculum ético y legal para educación media superior desde los alumnos y el contexto

Resumen

La percepción de que la educación en México obedece a grandes intereses económicos y a políticas educativas que son dictadas por organismos internacionales que desconocen profundamente las necesidades regionales, lleva a dudar de la pertinencia de los planes escolares contemporáneos. Lo anterior, vinculado a la ausencia de ética y legalidad entre los jóvenes, hace evidente la importancia de incluir a los estudiantes, padres de familia, docentes y líderes sociales para obtener el mejor conocimiento disponible acerca de cómo aprende la gente y de las prácticas de enseñanza más efectivas para promover altos niveles de motivación, aprendizaje y desempeño para todos los aprendices. Esta investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo a través del método feno-

menológico (Alvarez-Gayou, 2003, Castillo, 2005, Coolican, 2005). Se recogieron las percepciones y significados de padres de familia, alumnos y profesores de educación secundaria y media superior, así como líderes sociales y educativos a través de entrevistas, grupos focales y cuestionarios con la intención de dar voz a los actores de la Educación Media Superior para elaborar una propuesta de contenidos que se incluyan en el diseño de currículos que contemplen la adversidad del contexto en el que se desarrollan los aprendices y enseñan los profesores, ofreciendo al tiempo una aportación desde la escuela en el refuerzo de valores éticos y de legalidad para el combate de la problemática social actual.

Palabras clave: Jóvenes, currículo, transversalidad, ética, cultura de la legalidad

* Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.

Planteamiento del problema

Según la Encuesta Nacional de la Juventud 2010, aplicada por la Subsecretaría de Educación en México, la población de 12 a 29 años es de 36 millones 195 mil 662, donde el universo de jóvenes “ninis” es de 7 millones 819 mil 180 a diferencia de los 28 millones 376 mil 482 que estudian y/o trabajan. La asistencia a la escuela disminuye con la edad, en particular a partir de los 15 años de edad. En el estado de Chihuahua, las causas de la deserción son las siguientes: 37.1% por economía, 16.8% por bajo rendimiento académico y el 14.2% por situaciones familiares.

Las únicas cifras alentadoras son las relativas al número de jóvenes que ingresan a la escuela y los espacios con los que cuentan. En comparación al año 2014, actualmente se tienen matriculados 31 mil 044 alumnos más en sistemas educativos. Sin embargo, se aprecian cambios sociales notables ya que ha aumentado el índice de violencia social principalmente entre los jóvenes, uno de los factores importantes es la configuración de la familia y la identidad de roles de los integrantes. Los problemas socio-familiares no son exclusivos de figura paterna o materna, lo que desemboca en el comportamiento de los jóvenes, haciendo referencia expresa a los menores de 18 años, quienes son el motivo del presente estudio ya que en Educación Media Superior la edad promedio es de 14 a 18 años de edad.

Sobre las actividades en las que se ven involucrados los jóvenes, el Tribunal Superior de Justicia del Estado informa que en el primer trimestre del 2014 llegaron ante un juez 237 menores, de entre 14 y 17 años, debido a que de 12 años o menos son inimputables, es decir, no pueden ser enjuiciados; y de los 12 a los 14 años, por grave que sea el delito, se les aplican

medidas de reinserción social fuera de prisión.

Se trata de 194 expedientes, puesto que en un solo delito estuvieron involucrados varios muchachos. Las cifras explican que 69 fueron detenidos por robo agravado calificado, 34 por narcomenudeo, 9 por lesiones, 9 por abuso sexual, 7 por homicidio agravado calificado, 7 por daños, 7 por lesiones dolosas y 7 por violencia familiar. Del total de causas penales 86 ocurrieron en Juárez, con 99 involucrados; 65 expedientes en Chihuahua, con 86 implicados; 15 en Parral, con 22 menores; 15 en Delicias, con 16 responsables.

No es suficiente vivir con leyes y aplicarlas, la legislación por sí misma y su aplicación es indispensable, pero no asegura una convivencia pacífica y tolerante. Por ello deberá fomentarse una educación que promueva el ejercicio responsable de la libertad y el desarrollo de la autonomía moral; la ética inserta en la capacidad de solidarizarse y preocuparse por el bienestar colectivo a partir de la auto regulación así como el cumplimiento de la ley y el apego al Estado de Derecho.

Por lo anterior, el objetivo general de esta investigación es transformar el currículo en la Educación Media Superior de la Ciudad de Chihuahua con procesos creativos y generadores de nuevos valores éticos, morales y legales a través de una propuesta de contenidos y actividades transversales que de manera interdisciplinar influyan en una formación más humana y axiológica del adolescente que cursa la educación media superior con el fin de responder a situaciones socialmente problemáticas que atentan contra el desarrollo personal y social de los estudiantes así como de la sociedad en general.

Se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo incluir en



el currículo de la Educación Media Superior contenidos concebidos por los actores de este nivel educativo a partir de su contexto para promover una formación con valores éticos, morales y legales en los estudiantes con el fin de que respondan a situaciones socialmente problemáticas que atentan contra el desarrollo personal y social de los estudiantes así como de la sociedad en general?

De lo anterior se derivan las siguientes subpreguntas de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de padres de familia, maestros y alumnos respecto a las necesidades de formación de los jóvenes de 15 a 17 años considerando la problemática social actual que se vive en la entidad? ¿Cuáles son las percepciones de investigadores y profesionistas respecto a los contenidos y actividades que deben trabajarse en la escuela para lograr una formación humanista y axiológica de los adolescentes en Chihuahua? ¿Cuál es la propuesta de innovación curricular que se sugiere desde la perspectiva de los diferentes grupos sociales en la entidad para construir una sociedad más democrática donde se vivan los valores del respeto y el cuidado del otro?

Justificación

Educación no se reduce a transmitir conocimientos y desarrollar habilidades y competencias (Yániz y Villardón, 2006). La educación es un bien fundamental para el desarrollo de la sociedad que genera beneficios positivos que se extienden a la colectividad en cuanto al crecimiento económico, desarrollo científico y tecnológico, transmisión de cultura y formación de ciudadanía.

Uno de los principales cambios en el currículo universitario de diferentes países europeos radica en su planteamiento como proyecto for-

mativo integrado: un plan pensado y diseñado en su totalidad con la finalidad de obtener mejoras en la formación de las personas que participan en él (Yániz, 2004). Por ello las pautas de intervención en la escuela deberán ser el resultado de acuerdos y toma de decisiones de manera consciente de la comunidad educativa y presentarse de manera explícita en el proyecto educativo.

Es importante buscar coherencia y testimonio de los actores de la Educación Media Superior para transmitirlos al alumno a través de temas y técnicas de enseñanza transversales que fomenten los valores éticos, morales y legales. Para ello es importante que todo el personal que trabaja en la escuela tanto a nivel individual como colectivo muestre actitudes hacia la legalidad, busque la vertebración social desde la escuela, sea coherente con las normas de funcionamiento, de participación y de convivencia escolar formando una verdadera comunidad escolar y sobre todo busque el cuidado de sí mismo y el de los demás para que no vea la vida de manera superficial sino identifique la importancia de contribuir en un contexto favorable para el desarrollo escolar y social con libertad, sin temores a la burla, la violencia e impunidad.

Vivir un clima de valores en la escuela implica la propuesta y participación de los colectivos escolares y la familia, es importante que sean los padres, maestros, líderes sociales y morales quienes se involucren en la dinámica y testimonio de los valores y actitudes consensuados colaborando en la educación moral de los estudiantes (Yus, 1998).

Cuando los actores educativos se comprometen y realizan el esfuerzo por aprender y vivir con coherencia y testimonio los valores, las relaciones sociales de los alumnos cambian y se

aprecian cambios en su desarrollo cognitivo y emocional, logrando así el desarrollo integral.

Fundamentación teórica

En la educación de los diferentes niveles educativos en México, se ha buscado integrar al currículo prescrito temas relacionados con salud, medio ambiente y valores, sin embargo no se han podido concretar en contenidos y actividades que puedan ser trabajados con familiaridad por los profesores de manera obligatoria o reglada. A estos temas se les ha denominado de diferentes maneras y actualmente se conocen como temas transversales.

Se define a los temas transversales como una nueva forma de entender contenidos y actividades que no forman parte de una disciplina o asignatura escolar pero que se refieren a una nueva dimensión del currículo que se vertebra con objetivos, principios de construcción de aprendizajes que dan coherencia y solidez a la formación del estudiante y que son recuperados de la realidad social del momento.

La transversalidad del currículo incluye temas con contenido altamente formativo para los fines de la educación en su vertiente valoral o moral poniendo especial acento a cuestiones problemáticas de nuestra sociedad como lo es la violación a los derechos, la corrupción, la violencia y la injusticia social.

El enfoque transversal del currículum es ante todo una actitud, como respuesta a esa intencionalidad transformadora del currículum, que llevará procesos creativos, generadores de nuevos valores culturales. Valores omnipresentes –según la idea de transversalidad– en todas las áreas del conocimiento, interdisciplinarios y actuantes como dinamizadores de la realidad que al ser sistemática, se ve impactada, atravesada por esos valores educativos, estimuladores

de la potenciación de la persona, a quien llena de sentido por servir de foco orientador al educando y al educador.

Al ser transversal este enfoque curricular, su desarrollo no corresponde con el crecimiento unilateral de los conocimientos puramente lógicos, sino que evoluciona multidimensional y paralelamente a todas las perspectivas que constituyen la integridad de la persona humana: sentimientos, afectividad, creatividad; y de la problemática social: violencia, ausencia de ética, discriminación y desigualdades, consumismo frente a la presencia del hombre en el mundo, degradación del medio ambiente, e inequidades e injusticias, producto de una modernidad.

El currículum, es actualmente el instrumento de transmisión y legitimación del conocimiento en sociedades industriales. Es la expresión y concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad, dentro de determinadas condiciones que matizan ese proyecto educativo. Por ello, la teoría en la que se sustenta el diseño del currículo transversal es la del Desarrollo Moral de Kohlberg (1997) en la que pone en un mismo nivel al desarrollo cognitivo y moral. Se considera que la motivación básica para la moralidad es generalizada por la competencia, autoestima o la auto-comprensión, más que por el encuentro de necesidades biológicas.

Al respecto, Bourdieu (2005) plantea que la educación es el elemento más importante, no sólo para obtener posiciones sociales o grados, sino como una condición para el ejercicio de los derechos del ciudadano.

Por otra parte, Stenhouse (1994) menciona que la selección de contenidos, el desarrollo de estrategias, la adopción de decisiones relativas a lo secuencial y criterios para diagnosticar for-



talezas y debilidades estudiantiles deben considerar las necesidades y percepciones de los actores sociales. Propone principios para evaluar el progreso de los estudiantes y profesores. Indica que es importante que las instituciones ayuden a comprender roles y responsabilidades de ciudadanos. Las cuestiones morales, políticas, sociales controvertidas, típicas de la vida en democracia puedan y deben ser visibles en los contenidos curriculares en las aulas.

El currículum debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto escolar, situándose justamente entre, por una parte, las intenciones, los fines educativos, las orientaciones generales y la práctica pedagógica, y por otra, las necesidades reales de formación de los alumnos en función de los problemas sociales que viven en el momento. Es función del currículum evitar que se produzca un distanciamiento entre los dos extremos; de ello depende, en gran medida, su utilidad y su eficacia como instrumento para orientar la acción de los profesores.

A través del diseño curricular se determinan las formas culturales o contenidos cuya asimilación es necesaria para que el alumno llegue a ser miembro activo de la sociedad y agente, a la vez, de creación cultural (Ander-Egg, 1993). Por ello implica un conjunto de valores implícitamente consensuados, en los que se cree y a los que aceptan los miembros de una comunidad.

En este aspecto, el paradigma que se aborda es el que propone Díaz Barriga en el currículo centrado en el aprendiz, donde señala que es requisito “Repensar la arquitectura del currículo en torno a trayectorias de aprendizaje y personalización en distintos campos formativos, concibiendo el aprendizaje en un sentido amplio de educación para la vida, con la mirada

puesta en la adversidad de aprendices y contextos. Un cambio necesario de mentalidades y prácticas educativas”.

La investigadora plantea la necesidad de que sea el estudiante quien genere contenidos para su propio aprendizaje, además de que debemos entender la gran adversidad de los contextos en el que los estudiantes se desarrollan para lograr la toma de decisiones en función de la realidad.

El nuevo planteamiento curricular que supone el trato de los temas transversales en su seno, obliga a preguntarse sobre cuál es la relación existente entre ellos y la educación en valores, así como en qué consiste esta otra dimensión propia de los temas transversales, que constituye o contempla el ocaso de la razón.

Ser competente socialmente implica asertividad, es decir, saber defender los derechos sin pisar los de los demás, generar empatía con los demás así como poseer y articular en el momento preciso las distintas habilidades que requiera la situación, para lograr un actuar congruente entre lo que se aprende y lo requerido en la sociedad así como reprobar los actos que atentan contra la integridad de las personas y que están en contra de las propuestas legales.

El trabajo de investigación está dirigido en mirada holística desde la Teoría Crítica, concebida a partir de los grandes cambios sociales significativos, entre ellos la amplitud de la cobertura educativa, lo que motiva al cambio de la convivencia escolar para dar paso a una democratizadora, implicando también un cambio en el docente.

Contempla la educación como una actividad donde profesores y alumnos, mediatizados por la realidad que aprenden y de la que extraen contenidos de aprendizaje, alcanzan un nivel de conciencia de la misma realidad con el

fin de actuar sobre ella, para una transformación social.

Actitudes hacia la ética y legalidad

La historia de la ética en la educación parte de la corriente positivista, llevándonos a la época de Augusto Comte, quien propuso un modelo ético, entendiendo esta última expresión como un código de comportamiento. Se trata del altruismo, una actitud que implica contener o postergar la satisfacción de las necesidades y los intereses individuales, en beneficio del bien común.

Esta filosofía positivista reclama como herramientas de un método riguroso a la razón y la investigación para conocer el mundo, y una vez con la información obtenida sobre el mismo, los seres humanos podrían dirigir y establecer un orden social guiado por la racionalidad.

López Martínez menciona dos conceptos de ética, el primero se interpreta como “reflexión racional de los problemas concretos de la moralidad”, mientras que el segundo lo caracteriza como “la ciencia filosófica encargada de estudiar o reflexionar sobre la moral”. La autora sugiere que tales son las nociones que acompañan a la enseñanza de la filosofía en México desde hace poco más de cuatro décadas. La primera, viene del programa de estudios para la materia de ética de la Escuela Nacional Preparatoria, redactado en el año de 1964. La segunda, se asienta en la obra *Ética*, de Gustavo Escobar Valenzuela, misma que forma parte de la bibliografía básica para el estudio de dicha asignatura en la ENP, desde 1988 y hasta el actual ciclo escolar.

En el plan educativo mexicano, la materia de *Ética*, en 1964 como una asignatura que se

curso en el quinto año del bachillerato. Definida en el material de texto como “reflexión racional de los problemas concretos de la moralidad”. El plan elaborado en 1996, no muestra ningún cambio sustancial en cuanto a la definición y el método de enseñanza. La ética sigue siendo la disciplina que estudia la moral y, por tanto, aún se hace patente la distinción entre ambas (la ética como ciencia y la moral como un objeto de investigación).

Las actitudes hacia la legalidad se fundamentan en la ideología de los filósofos de la Ilustración, situados en el llamado *Siglo de las Luces*, tiempo en el que sus doctrinas se dirigían al ideal del gobierno justo y buenos ciudadanos. Se resalta que gran parte de la ideología política y social que generaron los movimientos sociales antes aludidos, devienen del contrato social de Rousseau, el que busca generar una sinergia entre el Estado y el ciudadano, de forma que asuma cada quien su papel en beneficio de la sociedad, se lo cual se derivan estudios sobre la cultura de la legalidad.

La Cultura de la legalidad es concebida como término cuando en los años noventa, Giovanni Tarello utilizaba la expresión cultura jurídica como concepto genérico que ya incluía lo que hoy para nosotros es Cultura de la Legalidad. (H. Congreso del Estado, 2011 p.638), su difusión y adopción ha tomado fuerza en los últimos años debido a la necesidad de estrechar lazos entre ciudadanos y autoridades gubernamentales para el desarrollo de una cultura de educación, respeto, de identidad y de fomento a la legalidad.

En el ámbito escolarizado, el programa de Formación Ciudadana hacia una Cultura de la Legalidad para México, surge en 1997 en Baja California y en 1999 se implementa en Sonora y Chihuahua, dando inicio en Ciudad Juárez.



En el 2002, la Secretaría de Educación Pública asume la coordinación en el tercer grado de nivel secundaria, agregando siete estados. Hacia el 2005, 18 entidades federativas se incorporan, convencidos de los beneficios obtenidos a través de los temas revisados; en lo que se refiere a los elementos de prevención y factores de protección, que contempla dicho programa, consciente de que es el sistema educativo el que fortalece el conocimiento sobre la democracia y la Cultura de la Legalidad, así como el reconocimiento a la participación ciudadana.

En este tenor, se desarrolla en los estudiantes de educación básica competencias que los dote de bases para ser un ciudadano conocedor de sus derechos, responsable del cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo, tolerante y que viva con actitudes hacia la legalidad.

Con la Reforma Integral de la Educación Secundaria de 2006, en Chihuahua se presentó la propuesta para una asignatura estatal, es así que en el ciclo escolar 2005-2006, se presenta el plan de estudios “Formación Ciudadana hacia una Cultura de la Legalidad”, para trabajarse en primer grado de secundaria, de acuerdo a los lineamientos nacionales establecidos dentro del marco de la Reforma a la Educación Secundaria, constituida como un espacio curricular que brinda a los estudiantes oportunidades formativas a fin de que, en un marco de justicia y equidad, alcancen los rasgos del perfil de egreso de la educación básica, realizando las adecuaciones de acuerdo a la situación y problemas particulares de nuestro Estado.

El desarrollo de la Cultura de la Legalidad y el apego al Estado de Derecho requieren de la articulación curricular con las diferentes disciplinas, lo que obedece al principio de la no fragmentación del conocimiento.

Es así, como la Reforma Integral de la Educación Básica permite que la asignatura estatal de Cultura de la Legalidad, para los alumnos de primer grado de secundaria, llegue al tercer dictamen favorable para su aplicación a partir del ciclo escolar 2012-2013, con el título “La formación ciudadana para una convivencia democrática en el marco de una cultura de la legalidad en el estado de Chihuahua”.

El programa es congruente con características, fines y los propósitos del sistema educativo nacional, establecidos en los artículos primero, segundo y tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación, respondiendo a la necesidad identificada por la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte de incorporar la participación de todos sus actores para responder de manera eficiente, pertinente y oportuna, a los retos que plantea la integración exitosa de Chihuahua en el siglo XXI.

Esta asignatura es impartida en 486 escuelas secundarias, 60% del total de secundarias en el estado. La cursan 55,000 alumnos y son 744 docentes quienes la trabajan en secundarias generales, técnicas y telesecundarias (Zermeño, 2012:120).

Sin embargo, como asignatura de cultura de la legalidad ésta requiere ser replanteada y trabajarse de manera transversal en el currículo, incluyendo temas como las actitudes hacia la legalidad y fortalecer la vertebración social atendiendo las necesidades de los contextos más desfavorecidos a través de vivir los valores del respeto y el cuidado del otro.

Objetivos

- Interpretar las propuestas de padres de familia, maestros y alumnos respecto a las necesidades de formación de los estudiantes de

Educación Media Superior considerando la problemática social actual en la entidad.

- Analizar las percepciones de investigadores educativos, líderes sociales y profesionistas respecto a la pertinencia de los contenidos y actividades que deben trabajarse en la escuela para lograr una formación con valores éticos y legales en los adolescentes en Chihuahua.

- Diseñar y validar una propuesta curricular transversal pertinente para la educación media superior.

Metodología

Esta investigación se desarrolla con un enfoque cualitativo, se utiliza el método fenomenológico (Álvarez-Gayou, 2003, Castillo, 2005, Coolican, 2005) a través del uso de técnicas como la entrevista, grupos focales y cuestionarios mixtos. Participaron informantes clave (líderes sociales, investigadores y educativos) padres de familia, maestros y alumnos de educación secundaria y media superior en la ciudad de Chihuahua provenientes de sectores marginales de esta ciudad y con alto índice delictivo.

Los instrumentos utilizados para la recolección de los datos fueron la entrevista semi estructurada para profesores, entrevista semi estructurada para informantes clave y encuesta para alumnos de la Educación Media Superior y secundaria. Se aplicó el cuestionario a 104 alumnos de Educación Media Superior con 53 reactivos para alumnos, validado a través de la técnica de jueceo y con objeto de explorar y registrar percepción, actitud, conocimiento y niveles de información de los estudiantes de Educación Media Superior además permitió conocer las actitudes hacia la legalidad.

Se realizaron entrevistas a 3 docentes del curso Ética y Valores, además de entrevistas

en profundidad a informantes claves que se desempeñan como investigadores, autoridades educativas, políticas y sociales. La guía de entrevista para profesores está enfocada a conocer la opinión de los titulares de la asignatura Ética y Valores 1 y 2 acerca de la pertinencia y vigencia de los contenidos, la actitud de los estudiantes sobre los mismos y las necesidades de actualización de la materia.

Se realizaron 3 grupos focales con padres de familia, profesores y alumnos de educación secundaria y un grupo con alumnos de educación superior. Se partió de la presentación de dos casos reales acontecidos en la ciudad y a partir de este se dieron a conocer preguntas con el fin de recuperar información sobre las percepciones de los participantes respecto a las necesidades de formación de los adolescentes en la escuela, los valores que deben fomentarse, los temas a desarrollar y la forma de abordarlos.

El análisis de los datos se realizó con el método inductivo, del cual se derivó una estructura categorial para la transformación del currículo a través de contenidos y actividades innovadores que orienten una formación humanista y axiológica de los estudiantes.

Resultados

La información que arrojó la aplicación de los cuestionarios a 104 estudiantes del curso de Ética y Valores 1 y 2, todos pertenecientes a planteles de Educación Media Superior se encontró que existe alto porcentaje de apatía generalizada entre los jóvenes con respecto al soborno, en el que se encuentra un 21.2% en una posición en la que les da lo mismo si se viola la ley al dar una gratificación a un policía.

La adquisición de productos sin registro, es decir, piratas, muestra más claramente el fenómeno de indiferencia, en el que un 34.6 % de



los encuestados dicen no estar en acuerdo ni desacuerdo, contra un 8.7 que está totalmente de acuerdo en que es una violación a la Ley.

Existe un desconocimiento grave de parte de los jóvenes a la normatividad jurídica ya que no identifican los tipos de actos ilícitos ni su impacto, al respecto un 20.2% de los estudiantes manifiestan estar convencidos de que sus actividades pueden afectar a las demás personas, un 38.5% están de acuerdo en que pudieran afectar a los demás y el 41.3% restante expresan que sus actos no afectan a nadie.

Los jóvenes tienen claridad respecto a las funciones de las autoridades de seguridad pública ya que responden en alto porcentaje que es la policía quien debe hacer cumplir la Ley, que deben denunciar los actos delictivos y se debe colaborar con información en el esclarecimiento de casos.

Un 72.1% de los jóvenes afirmó positivamente que conocer las leyes, educar y promover la denuncia refleja una sociedad con cultura de la legalidad, mientras que al cuestionarles que si una sociedad con cultura de la legalidad débil corresponde a aquella sociedad en donde la gente obedece por miedo al castigo un 59.6 % contestó afirmativamente.

Una nueva forma de abordar los contenidos escolares hacia la vertebración escolar con lo social.

La escuela debe adoptar una actitud profundamente crítica y constructiva a favor del desarrollo de los valores éticos fundamentales, ayudando a los alumnos a adquirir una actitud moral. Es importante considerar lo que no funciona de la sociedad actual y proponer temas para ser incluidos en el currículo prescrito con la intención de que la escuela tenga un proyecto colectivo que integre, asuma res-

ponsabilidades en función de sus roles y genere un ambiente libre para aprender y relacionarse.

Los profesores, administrativos y padres de familia son quienes pueden hacer posible la conjugación entre el desarrollo afectivo y cognitivo de los estudiantes para que aprendan a vivir en la colectividad.

Para ello las actividades escolares deben enmarcarse en el ámbito de la realidad que vive el alumnado y vertebrarse con el desarrollo social a partir del ejercicio de actividades docentes que promuevan la reflexión de acciones ante diferentes situaciones y casos que influyen en la vida de los adolescentes.

El respeto y el cuidado del otro. Valores que exige la sociedad actual.

Padres de familia, profesores, alumnos y demás personas de diferentes grupos sociales demandan de manera urgente el aprender a vivir en el respeto a los demás y el cuidado del otro. Desde el modelo de adulto como maestro, padre de familia o servidor público que son quienes a través del ejemplo enseñan formas de conducta y respuesta los problemas sociales.

Estos temas relacionados con la sociedad abordan la igualdad, el respeto a los derechos humanos, la promoción de actitudes positivas para solucionar problemas de corrupción y degradación social.

Conclusión

A la escuela le compete el papel de servir de sede para la asimilación cultural; un lugar de desajuste crítico, de ruptura, una situación de reconstrucción del saber, un espacio donde se actualiza e interpreta críticamente una tradición cultural. Esta sería la verdadera escuela que educa bajo el enfoque transversal del currículo.

No son añadidos a las áreas curriculares, sino que constituyen un proyecto de humanización, que no sólo es previo a las áreas, sino que las fundamenta y redimensiona en su totalidad infiltrándose en el proyecto educativo de la escuela.

Los temas transversales son, en el fondo una propuesta curricular concreta, que pretende responder al desafío de un plan de acción educativo, que hoy la sociedad está demandando y que ha de traducirse en el gran reto del desarrollo del humanismo, es decir, en ser capaces de dotar de contenido humanista a la globalidad de los proyectos educativos porque no se tiene derecho a claudicar, cuando aún hay razones para vivir (Ferrini, 1997).

Como establece Freire, el educando y educador tienen el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido curricular.

Referencias

- ÁLVAREZ-GAYOU, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós.
- ANDER-EGG, E. (1993). *Planificación Educativa*. Bogotá D.C., Colombia: Magisterio del Río de La Plata.
- BOURDIEU, P. (2005). *Pensamiento y acción*. Venezuela: Monte Ávila Editores.
- CASTILLO, G. (2005). *Los mares interiores. Apuntes para una fenomenología territorial del viaje*. Revista Aisthesis No. 38. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- COLL, C. (1994). *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós, Barcelona.
- COOLICAN, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en Psicología*. México: Editorial manual moderno.
- DÍAZ-BARRIGA, F. *El currículo centrado en el aprendizaje: retos y sentidos actuales*. Conferencia Magistral en el marco del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa "Aportes y reflexiones desde la investigación educativa: ¿qué sabemos... qué nos falta?" 19 de noviembre de 2015.
- FERRINI, R. (1997). *La transversalidad del currículo*. Síntesis Núm. 11. Julio-diciembre.
- HONORABLE CONGRESO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA. Diario de los Debates, Poder Legislativo del Estado Libre y Soberano de Chihuahua. Año I, II P.O LXIII Legislatura, Tomo III, Número 54. Recuperado el 12 de mayo de 2014 en: <http://www.congresochihuahua.gob.mx/biblioteca/debates/archivosDebates/2065.pdf>
- KOHLBERG, L. (1997). *La educación moral*. 1ª. Edición. Barcelona: Gedisa.
- LÓPEZ, I. (2005) *El Origen de la Distinción Ética-Moral en la Enseñanza de la Filosofía en México*. Revista Digital Universitaria. Volumen 6 Número 3 • ISSN: 1067-6079. <<Disponible en http://www.revista.unam.mx/vol.6/num3/art22/mar_art22.pdf>>
- NAIYVE, L. (2005). *Perspectiva Crítica de Paulo Freire y su Contribución la Teoría del Currículo*. [Revista Educere, La Revista Venezolana de Educación] Mérida, Venezuela. Vol 9. Abril-junio 2005. pp 159-164. <<Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602903>>> ISSN1316-4914
- STENHOUSE, L. (1994). *El currículo como proceso*. En: Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata.
- TORRES, G. (2009). *El concepto de pertinencia como característica del enfoque de derechos y la calidad de la educación*. [Plataforma de Apoyo al Plan Nacional Decenal de Educación] Versión 2009. República de Colombia. [2 de mayo de 2016] <<Disponible en <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-article-200310.html>>>
- YAÑIZ, C. Y VILLARDÓN, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- YAÑIZ, C. (2004). *Descripción y evaluación del plan de formación y desarrollo del profesorado de la Universidad de Deusto*. Revista de docencia universitaria. Núm. 3 en http://www.um.es/ead/Red_U/3/
- YUS, R. (1998). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Segunda edición. Barcelona: Editorial Graó.
- ZERMEÑO, M. (2012) *Modelo Chihuahua Vive: Impacto Colectivo para la Cohesión Social y la Cultura de la Legalidad*. México. Talleres Gráficos del Gobierno del Estado de Chihuahua.



Producciones disponibles en el CID

- **REVISTA ACOYAUH.**
- **CUADERNOS DEL CID:** Interculturalidad, Contribuciones al debate de género, Educación en valores, La Niñez en Chihuahua durante los siglos XIX y XX
- **LIBROS:** CID Veinte años formando maestros
 Patrimonio Cultural Escolar de Chihuahua
 La reforma de la educación secundaria, actores, procesos, experiencias.
 Reformas y políticas para la Educación Primaria. Centros escolares, los sujetos y sus perspectivas.
 Multi e interculturalismo: la diversidad en educación.
- **MEMORIAS** de Encuentros de Investigación.
- **INVESTIGACIONES:** La Maestría en Educación del CID, una visión desde sus actores; La Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar; La Reforma de la Educación Secundaria en Chihuahua; Patrimonio cultural y diversidad en educación en Chihuahua...
- **VIDEOS:** Conferencias sustentadas en eventos del Centro; contenidos históricos regionales.





SECRETARÍA
**DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE**



Chihuahua
AMANECE PARA TODOS



Acoyauh

Revista del Centro de Investigación y Docencia