

APORTES DE LA ETNOGRAFÍA DOBLEMENTE REFLEXIVA A LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE SECUNDARIA

Bajo el Volcán, año 15, número 22, marzo-agosto 2015

Violeta Denis Jiménez

Doctorante en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones
en Educación de la Universidad Veracruzana
violetadjl@gmail.com

Fecha de recepción: 9 de mayo del 2014

Fecha de aceptación: 27 de mayo del 2014

RESUMEN

El presente artículo expone los resultados de dos técnicas de investigación que promueven la reflexividad de la práctica educativa, el autodiagnóstico y la correflexividad, basadas en el método de la etnografía doblemente reflexiva. El estudio se llevó a cabo con profesores de secundaria de la región totonaca del estado de Veracruz. Mi contribución se apoya en un trabajo de campo etnográfico realizado en dos escuelas secundarias durante dos cursos escolares (2010-12). Se plantea la visión de los profesores en torno al enfoque educativo por competencias, así como los retos que vislumbran en su trabajo diario.

Palabras clave: reflexividad educativa, práctica educativa, profesores de secundaria, etnografía escolar, educación secundaria.

ABSTRACT

The article presents the results of two research techniques that promote reflexivity in educational practice, self-diagnosis and co-flexiveness based on the method of double reflexive ethnography. The study was carried out with high school teachers of the Totonac region of Veracruz. My contribution is

based on ethnographic fieldwork conducted in two secondary schools for two school years (2010-12). Vision of teachers around the competency approach to education, and the challenges that loom in their daily work are presented. *Key words:* teacher training, educational practice, continuing education, school ethnography, secondary school.

INTRODUCCIÓN

La currícula en la educación secundaria fue objeto de transformación en el año 2006, con la Reforma de la Educación Secundaria (RES), donde se plantea un nuevo enfoque educativo llamado “por competencias”, producto de políticas educativas neoliberales que exponen la necesidad de relacionar la formación de los individuos en las escuelas y su repercusión en el campo laboral. De esta manera, las políticas educativas se inclinaron hacia la propuesta de que el conocimiento adquirido por los estudiantes en las escuelas sea aplicado en su vida cotidiana, y después en su vida productiva. Así también, como efecto de los procesos de la globalización, el contacto entre culturas se hace cada vez más evidente en cualquier lugar donde nos encontremos, emanando una necesidad social: aprender a convivir con grupos culturales distintos al nuestro, para propiciar mejores relaciones sociales y que éstas, a su vez, impacten en el desarrollo de un país.

En México, a través de la RES, se planteó el mencionado enfoque educativo por competencias definiendo las habilidades que debían desarrollar los estudiantes con la finalidad de mejorar la manera de vivir y de convivir en una sociedad compleja, como consecuencia de la composición multicultural de la población; competencias que hagan frente a la creciente producción de conocimiento y su aprovechamiento en la vida cotidiana.

Ante la complejidad del mundo actual, cuya principal característica es el contacto y la convivencia entre culturas distintas a la propia, se proponen conceptos que estén acordes a las exigencias

sociales, tal es el caso del término de interculturalidad. En este sentido, en el perfil de egreso se especifica que el estudiante debe asumir la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística; mientras que en las características del plan y programas de estudio se define que cada asignatura debe incorporar temas relativos a la diversidad étnica y lingüística, que los alumnos reconozcan la pluralidad y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida.

Estos planteamientos constituyen ahora el nuevo discurso socioeducativo sobre el cual intenta versar la práctica educativa de los profesores de secundaria, sin embargo, no la determinan:

Las políticas gubernamentales y las normas educativas, influyen en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto [...]. Toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana [...]. El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos (Rockwell, 1997: 14).

De acuerdo con Rockwell, las prácticas cotidianas son las que brindan las oportunidades reales de formación para los profesores, pues echarán mano de sus habilidades y, en el mejor de los casos, generarán otras para hacer frente a los cambios educativos.

A través de este artículo, expongo los resultados de un autodiagnóstico y de un taller de correflexividad realizados con profesores de secundaria, con el objetivo de conocer cuáles han sido los cambios y las acciones que han influido en su práctica a partir de la RES, así como los retos que vislumbran en su trabajo diario tras la reforma educativa. En primer lugar, expondré un referente teórico en torno a la reflexividad de la práctica educativa; enseguida, el proceso metodológico-epistemológico que condujo esta investigación; posteriormente, los resultados de la investigación y, finalmente, las reflexiones que se generaron a partir del taller de correflexividad.

LA REFLEXIVIDAD DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Analizamos la práctica educativa desde la noción de vida cotidiana (Rockwell y Ezpeleta, 1986). El análisis de la vida cotidiana en la escuela nos permite abordar la heterogeneidad del sujeto a través de sus prácticas y sus saberes, mismos que son producto de una construcción histórica con base en diferentes momentos y contextos de su vida (Rockwell y Ezpeleta, 1986: 13). En este sentido, tomamos el enlace de la vida cotidiana con la historia como una dimensión orientadora para el análisis de la realidad.

El concepto de vida cotidiana tiene como base el de apropiación (Heller, 1977). La apropiación parte de la actividad del sujeto (Rockwell, 1997: 31) y es “uno de los procesos básicos que vinculan el sujeto particular a su mundo cotidiano y social, la apropiación subyace al conjunto de prácticas y saberes que observamos” (Rockwell y Ezpeleta, 1986: 13). Cuando el hombre se ve inmerso en un ambiente de cambio:

se enfrenta continuamente a tareas nuevas, debe aprender nuevos sistemas de usos, adecuarse a nuevas costumbres. Aún más: vive al mismo tiempo entre exigencias diametralmente opuestas, por lo que debe elaborar modelos de comportamiento paralelos y alternativos (Heller, 1977: 23).

A través del análisis de lo cotidiano, intentamos buscar la lógica de las acciones de los sujetos: cómo los profesores se apropian de la RES, cómo la expresan y cómo la practican.

En este sentido, concebimos la escuela también desde la cotidianidad, como aquel “contexto del trabajo docente, producto de una construcción histórica sustentada por las acciones y los sentidos con que los sujetos le dan vida a los procesos que la constituyen” (Rockwell y Ezpeleta, 1986: 11), una construcción social de donde surgen y coexisten distintos intereses locales (Mercado, 1992).

Entendemos la práctica educativa como una actividad reflexiva y social realizada conscientemente, a partir de la cual los prac-

ticantes dan sentido a sus experiencias a través de aprender y compartir con otros practicantes (Carr, 1990).

La práctica educativa en la vida cotidiana constituye una categoría de análisis que proyectamos a los profesores por medio de la reflexividad de su práctica. La reflexividad es un proceso que un individuo puede desarrollar de manera individual y colectiva; conlleva dos momentos, uno que es la toma de conciencia inmediata a la acción y otro es el pensar después una acción. De la Cuesta (2011) lo explica a través de la diferencia de los conceptos *reflectivity* y *reflexivity*, haciendo mención del origen anglosajón de la palabra reflexividad y su uso en ese contexto:

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

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

MARCO METODOLÓGICO-EPISTEMOLÓGICO

La reflexividad de la práctica educativa está basada en el método de la etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2011), el cual toma como base las técnicas de observación participante y entrevistas etnográficas. Posterior a un análisis del etnógrafo, se devuelve la investigación a los actores para que, juntos, correflexionen los datos. Este método consiste en analizar las perspectivas *emic* y *etic* en un sen-

tido dialéctico, con la estructuras de las instituciones. Entendemos la perspectiva *emic* como una unidad o un elemento físico o mental propio de los participantes internos (Pike, 1990, en Díaz de Rada, 2010), en este caso, del profesorado; mientras que la perspectiva *etic* es un elemento físico o mental del observador, investigador o etnógrafo, una visión externa. Los mundos *emic* y *etic*:

tienen la utilidad de permitirnos distinguir con la mayor precisión posible el plano de nuestras acciones, reflexiones e interpretaciones como investigadores, del plano de las acciones, reflexiones e interpretaciones de las personas cuyo comportamiento tomamos como objeto de análisis (Díaz de Rada, 2010: 75).

La etnografía doblemente reflexiva se compone de tres dimensiones (véase Fig. 1): la semántica, que analiza la visión *emic* por medio de las entrevistas; la pragmática, que es producto de la interacción entre investigador y actores a través de las observaciones participantes, enfatizando en la visión *etic*; y la sintáctica, que constituye la retroalimentación del análisis, organizando talleres de correflexión que tienen el objetivo de devolver el análisis hecho por el etnógrafo, hacia los actores y, juntos, en un acto dialéctico, generar nuevas “ventanas epistemológicas” (Werner y Schoepfle, 1987, en Dietz, 1999: 416).

FIGURA 1.

DIMENSIONES DE UNA METODOLOGÍA ETNOGRÁFICA
REFLEXIVA (DIETZ, 2011:18).

DIMENSIÓN SEMÁNTICA	DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	DIMENSIÓN SINTÁCTICA
Centrada en el actor	Centrada en la interacción	Centrada en la institución
Identidad, etnicidad	Cultura (intra-cultura / inter-cultura)	Entidad organizativa / institucional
= discurso	= praxis	= estructura social

DIMENSIÓN SEMÁNTICA	DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	DIMENSIÓN SINTÁCTICA
Entrevistas etnográficas	Observaciones participantes	Talleres / foros interculturales
= emic	= etic	= emic / etic (“ventanas epistemológicas”)

Por medio de este marco metodológico planteamos las actividades de reflexividad de la práctica educativa, a través del triple auto-diagnóstico y el taller de correflexividad. El triple autodiagnóstico es una técnica recuperada de los autodiagnósticos participativos que proyecta Núñez (2008), y lo expone como un punto de partida para generar una transformación en la acción de un grupo determinado. La condición de triplicidad se la da la combinación de reflexionar sobre la realidad, la práctica social y la interpretación de la realidad social (Núñez, 2002).

Pensamos a la realidad como objetiva y contextual, en la que los docentes desarrollan su práctica educativa, es decir, el contexto escolar. “Esa realidad abarca desde el ámbito más inmediato, más cercano y más vivido, hasta aspectos que afectan, pero que no son quizá percibidos en una primera fase” (Núñez, 2002: 7).

La práctica social es el escenario de relación dialéctica entre la realidad o el contexto escolar y las acciones de los profesores, es “el accionar individual, grupal, colectivo, consciente e intencionado y a todos los niveles, lo que crea, modifica y transforma constantemente a la realidad” (Núñez, 2002: 7).

La interpretación de la realidad social fue abordada como las razones que los profesores expresan para dirigir sus acciones o sus “no acciones” en el contexto escolar.

Esta “consciencia” de la realidad y del accionar sobre ella es una combinación de aspectos objetivos (hechos, situaciones y circunstancias que se conocen), con aspectos subjetivos

(interpretaciones, emociones, sentimientos y actitudes) que sobre estos aspectos objetivos se tienen (Núñez, 2002: 8).

De esta manera, a través del triple autodiagnóstico, los profesores externaron su visión respecto de la práctica educativa a partir de la RES, cuáles han sido los problemas, obstáculos y dificultades, así como las experiencias positivas que han tenido, iniciando desde la actitud propia, el contexto escolar y el contexto social. Fue un instrumento para recuperar la perspectiva *emic* desde el autodiagnóstico de los profesores y que entra en la dimensión semántica de la etnografía doblemente reflexiva para analizar el discurso de los profesores. Esta técnica fue desarrollada a través de preguntas generadoras; mi papel como investigadora fue lanzar la pregunta y dejar que los profesores expresaran sus ideas. Los profesores participaron de manera aleatoria, sin decidir quién tenía la palabra primero, su iniciativa lo determinaba; sus participaciones fueron espontáneas y podían interrumpirse para debatir o complementar alguna idea de su compañero.

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

Los lugares de estudio fueron dos escuelas secundarias técnicas ubicadas en la región indígena totonaca del estado de Veracruz; una en el medio rural, en Coyutla (denominada secundaria uno) y otra en el medio urbano, en Papantla (denominada secundaria dos). Los actores fueron seis profesores del área de ciencias sociales, tres de cada escuela, que imparten las asignaturas de Formación cívica y ética, Historia y Geografía. La elección de estos

profesores respondió a la familiaridad que tengo con esta área desde mi propia práctica educativa, al desempeñarme por cinco años como profesora de Historia y Geografía, conociendo el contenido curricular de cada asignatura y viviendo en el contexto educativo en el que los profesores se desenvuelven. El trabajo de campo fue realizado durante dos ciclos escolares (2010-12), intercalando la estancia en campo entre una y otra escuela.

El tiempo en que llevamos a cabo el triple autodiagnóstico fue marcado por los profesores, de acuerdo con sus actividades laborales y personales. En la secundaria uno, lo desarrollamos en una sola sesión de dos horas y treinta minutos, fuera del horario escolar, en un aula de la escuela; en la secundaria dos fueron tres sesiones de hora y media cada una, dentro del horario escolar, en “módulos libres”, en aulas de la escuela.

El taller de correflexividad fue otra técnica de la reflexividad de la práctica. Se realizó tras el análisis de las observaciones, las entrevistas etnográficas y el autodiagnóstico. De acuerdo con la etnografía doblemente reflexiva, con esta técnica desarrollamos la dimensión sintáctica, que consiste en devolver a los actores el análisis de los datos hecho por el investigador, luego, juntos correflexionan, se confirman, se reinterpretan y se generan nuevos datos.

Para llevar a cabo este taller, concertamos un punto de reunión para los seis profesores participantes en este proceso, además, invitamos al jefe de enseñanza de la asignatura de Historia y a un representante de la supervisión escolar para que, entre docentes y autoridades educativas implicadas en el estudio, reflexionáramos sobre los datos obtenidos.

El reto de esta actividad fue buscar una estrategia que permitiera reunir a los profesores sin quitarles parte de su tiempo personal, ya que en las entrevistas manifestaron que el tiempo después del horario escolar es muy valioso para realizar otras actividades productivas o cuidar a sus hijos pequeños. Por esta razón, acudimos con el jefe del sector al que pertenecen las escuelas para exponer la propuesta del taller de correflexividad y los motivos y beneficios que esta actividad podría traer a la práctica docente, así como la

posibilidad de establecer pautas de acción en la administración y organización escolar por parte de ellos como dirigentes de las mismas. El jefe de sector aceptó esta propuesta y nos brindó todas las facilidades para llevar a cabo esta actividad, por ejemplo, concediendo un día hábil a los docentes. Fue así como nos reunimos con los profesores y el jefe de enseñanza y supervisión escolar para correflexionar el análisis de los datos que previamente se había realizado.

Desarrollamos el taller en dos bloques, el primero de una hora y el segundo de tres horas, con una hora de descanso para consumir alimentos, en total fueron cinco horas. El rol que desempeñé en el taller fue mostrarme como una compañera de los profesores, que ha compartido y vivido, junto con ellos, el proceso de comprensión de la reforma; esta actitud ayudó a crear un ambiente de confianza durante el avance del taller.

El análisis de los datos se basó en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967, en Trinidad, Carrero y Soriano, 2011), se trata de una metodología de análisis cualitativo inductivo que se basa en el método comparativo constante, el muestreo teórico y la saturación conceptual de las categorías. Se propone generar una teoría formal a partir de la teoría substantiva que emerge de los datos de campo; en este sentido, su objetivo es generar proposiciones teóricas fundamentadas en los datos empíricos (Trinidad et al., 2011).

CONTEXTO Y ACTORES

Las escuelas que tomo como lugares de estudio pertenecen al nivel de secundarias técnicas, bajo la modalidad agropecuaria e industrial, dentro de la educación básica. La modalidad de la secundaria técnica se da a partir del contexto en el que se ubica la escuela, así podemos encontrar secundarias técnicas con actividades tecnológicas industriales, comerciales, agropecuarias, pesqueras y forestales; su fin es preparar al alumno para que ingrese al nivel medio superior y, además, darle la oportunidad de incorporarse al

mercado de trabajo con una educación tecnológica de carácter propedéutico. En nuestros casos, la secundaria técnica agropecuaria desarrolla técnicos en agricultura, ganadería y conservación de alimentos; mientras que la secundaria técnica industrial lo hace en industria del vestido, electricidad y contabilidad.

Las escuelas secundarias se encuentran ubicadas en la región indígena totonaca del estado de Veracruz, en municipios que tienen antecedentes prehispánicos, por ejemplo, en Papantla se ubica la zona arqueológica de “El Tajín”, y en Coyutla, “Tuzapán”. La población absoluta de Coyutla es de 21,822 habitantes y la de Papantla es de 158,599 (INEGI, 2010). La economía de Coyutla se basa en la agricultura, la ganadería y el comercio, mientras que Papantla sobresale por el comercio y los servicios turísticos, además de la agricultura y ganadería. De acuerdo con el perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena del INEGI (2009), los primeros dos municipios que tienen más hablantes de la lengua Tutunakú en Veracruz son Papantla (32,434) y Coyutla (12,254).

La elección de estas dos escuelas no tiene la finalidad de compararlas, sino de ampliar la muestra, así como provocar mi extrañamiento en otra escuela donde no he laborado. Elegí a la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria número 48 (secundaria uno) de Coyutla y a la Escuela Secundaria Técnica Industrial número 121 de Papantla (secundaria dos).

La secundaria uno se crea el 16 de octubre de 1976 en la cabecera municipal de Coyutla. A sus 35 años de fundación, ha crecido a la par de la comunidad; se inició con dos grupos de cada grado y ahora cuenta con cinco de primero y cuatro de segundo y tercero, haciendo un total de trece grupos. En el ciclo escolar 2010-2011 contaba con una matrícula de 437 estudiantes. Su plantilla de personal es de 29 miembros, entre directivos, docentes, dos administrativos, tres prefectos, un bibliotecario y dos intendentes. Han egresado 33 generaciones de estudiantes (datos del trabajo de campo de 2012).

La secundaria dos fue fundada el 19 de octubre de 1987. En el ciclo escolar 2011-2012 contaba con 367 estudiantes, que se distribuyen en doce grupos, cuatro en cada grado. Estos adolescentes

son atendidos por 34 trabajadores, entre docentes, intendentes, directivos, una psicóloga, cuatro prefectos, un responsable del aula de medios y cuatro administrativos. La secundaria de Papantla ha permanecido con doce grupos y aún cuenta con cuatro profesores fundadores, que continúan laborando. Han egresando 22 generaciones de estudiantes (datos del trabajo de campo de 2012).

Los actores partícipes de esta investigación fueron docentes de Formación Cívica y Ética, Historia y Geografía. En la secundaria uno, colaboraron dos mujeres y un hombre, los tres radican en Coyutla; las dos profesoras tienen el grado de maestría: una en Ciencias sociales y otra en Tecnología educativa; y el profesor tiene la licenciatura en Ciencias sociales; su antigüedad en el servicio educativo oscila entre los 5 y 28 años. Los docentes de la secundaria dos son una mujer y dos hombres; dos viven en Papantla y uno en Gutiérrez Zamora (diariamente viaja 40 minutos hacia la escuela, en ida y vuelta); los tres son normalistas, con la especialidad en Ciencias sociales; ellos tienen de 22 a 25 años de servicio.

RESULTADOS

Reflexividad de la realidad educativa

La realidad educativa hace referencia al contexto donde los profesores actúan, los aspectos que afectan e inciden sobre la misma, inmediatos y cercanos, así como las problemáticas que perciben.

En el autodiagnóstico, los profesores manifestaron que su trabajo es exhaustivo, ya que su labor no se limita a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que abarca también el actuar en la atención de todas las necesidades que manifiesten los estudiantes:

Aquí vienes a jugar muchos papeles, en ocasiones el papel de un profesor se queda muy atrás, porque la haces de tutora, de mamá, de enfermera, de psicóloga y para 50 minutos

que tienes de clase, dices que es maratónico, es un trabajo que dices tengo que aplicar mi planeación en una semana y si no me alcanza la semana, tengo que ver cómo le hago para que ese niño me haga por lo menos la mitad de lo que yo tenía previsto para él (Autodiagnóstico S1, profesora).

De esta manera, la labor del profesorado requiere de más conocimientos y habilidades. Sus estudiantes acuden a ellos por un dolor de cabeza o de estómago, para que les den consejos cuando tienen problemas familiares o en sus relaciones de noviazgo, atenciones que abarcan gran parte de su tiempo en la escuela. Expresaron que esta situación también es originada por la falta de personal especializado:

En Formación Cívica y Ética tratas mucho lo de sexualidad, drogadicción, entonces como en la escuela no hay un elemento capacitado, no tenemos doctor ni psicólogo, se ha solicitado a unas dependencias que vengan a darnos una asesoría, por ejemplo hace dos años vinieron de un centro de integración juvenil y luego vinieron unos psicólogos del DIF, que quedaron que iban a volver y ya no volvieron (E1, profesora, secundaria uno).

Estas circunstancias provocan que el tiempo que correspondería a la práctica pedagógica disminuya, y los retrase en el cumplimiento de las actividades que planearon. No obstante, en la secundaria dos, a pesar de que cuentan con el servicio de una psicóloga, presentan los mismos problemas, porque no se da abasto para atender a todos los estudiantes.

Aunado a lo anterior, expresaron que, además de desarrollar el contenido curricular de sus asignaturas, tienen asignadas actividades de programas educativos complementarios que determina la Secretaría de Educación Pública (SEP): concursos, actividades recreativas y cívicas que vienen marcadas dentro del calendario escolar. Los profesores que participan en carrera magisterial deben involucrarse en cursos extras que favorezcan el aprovechamiento escolar de los estudiantes para hacerse acreedores a puntos que les eleven el puntaje de la evaluación anual que les aplican.

Los profesores abordaron el tema de las familias de los estudiantes como un factor que determina tanto el rendimiento como la conducta de los adolescentes, causado por la falta de un seguimiento escolar a sus hijos:

Generalmente si a los padres no les pedimos que colaboren, no se acercan de manera voluntaria. Ellos nada más vienen a inscribir a sus hijos y piensan que sus hijos están bien, y los dejan. Hay poca participación de los padres, en cuestión de acercamientos, no van porque ellos deseen conocer la situación de los muchachos, sino que uno los manda a llamar (E2, profesor, secundaria dos).

Hay una separación total con sus hijos porque los padres no estudiaron, y si estudiaron sólo fue hasta la secundaria... El padre de familia, casi en su mayoría les dice a sus hijos: "Es que tú ya estas grande, tú ya sabes lo que haces". Y cuando contestan así, les digo: "¿Sabe que su papel es sentarse con su hijo, revisar si ya hizo la tarea?" y ontestan: "No, pero yo tengo otras cosas que hacer" (E1, profesora, secundaria uno).

Además, expresaron que, en su medio, existe un alto porcentaje de familias que son de escasos recursos económicos, por lo que tienen alumnos con problemas de nutrición; además, en ocasiones, los padres no cuentan con los recursos económicos para adquirir los materiales que requieren para desarrollar actividades en el aula.

Éstos son los aspectos que los profesores perciben de su realidad educativa, y que les traen como consecuencia situaciones problemáticas en su práctica pedagógica. Ahora veamos qué perciben de su práctica social educativa.

Reflexividad de la práctica social educativa

En la práctica social educativa, retomamos las acciones individuales, grupales y colectivas del trabajo docente. En este ámbito, los

profesores detectaron que en sus acciones prevalece el trabajo individual sobre el trabajo colectivo:

Nos hace falta platicar más en colectivo, nos hace falta conocer más sobre las otras asignaturas, es decir que nosotros nos involucremos y sepamos qué está relacionado con lo mío... la transversalidad de los contenidos, eso es lo que nos hace falta conocer. También nos hace falta convivir más, platicar los problemas que tenemos en nuestra propia escuela. En ocasiones nos reunimos y lo comentamos, pero no lo aterrizamos en un proyecto (Autodiagnóstico S1, profesora).

El profesorado manifestó que tienen poca disposición al trabajo en equipo y a la convivencia con sus compañeros de trabajo, atribuyendo como principal causa una deficiencia en la comunicación y, por ende, en la comprensión sobre las situaciones a las que se enfrenta cada profesor, así como las situaciones a las que se enfrentan los directivos: coordinador académico, coordinador de tecnología, subdirector y director.

Externaron que tienen dudas en cuanto a la planeación de la clase y evaluación de sus alumnos desde el enfoque educativo por competencias; sin embargo, no se les brinda un seguimiento ni sugerencias para su práctica. Los cambios que puedan realizar dependen de una decisión y acción individual, así como de la iniciativa personal de informarse fuera del contexto escolar:

La capacitación ha sido más a nivel personal porque desgraciadamente no hemos tenido ese tipo de apertura ni de nuestro colectivo docente, ni de nuestra zona al cien por ciento, porque ya sabes que los cursos se vienen bajando por niveles... ya viene muy desgastada la información... Entonces a nivel personal uno tiene que ir buscando (E2-profesora, secundaria uno).

Opinaron que la planeación didáctica ha perdido el sentido de guiar la clase y se ha convertido en un requisito más que cumplir y que les

toman en cuenta en las evaluaciones, en un papel que dan a firmar a los coordinadores académicos para que registren que el profesor planea, pero no se ofrecen propuestas de mejora en sus estrategias de enseñanza, ni saben si las estrategias que están utilizando colaboran en el desarrollo de los aprendizajes esperados de sus asignaturas.

La relación que los profesores tienen con los directivos es mínima, la empatía entre éstos actores es nula. Comentaron que la forma de solucionar los errores que comete un profesor, en muchas ocasiones, se hace de manera pública, ya sea en reuniones de personal, e incluso en los actos cívicos que se realizan cada lunes al iniciar la semana, donde también se hacen presentes algunos padres de familia que llevan a sus hijos a la escuela o que esperan ser atendidos por algún miembro de la escuela. Consideran que los problemas, fallas o deficiencias que un profesor tenga dentro de su labor docente debe tratarse directamente con el profesor, en forma particular y privada, y no a través de la intimidación ni de la evidencia.

Las juntas académicas son otra práctica frecuente que los profesores consideran que se ha convertido en un círculo vicioso donde se analizan problemas, se exponen las causas, pero no se llegan a concretar propuestas de solución efectivas ni eficientes: “hay reuniones y más reuniones donde tomamos acuerdos, pero nunca se hace nada, es una gran verdad” (Autodiagnóstico S1, profesora). En consecuencia, algunas problemáticas se convierten en bombas de tiempo que pueden explotar en cualquier momento y desencadenar problemas más intensos.

Las prácticas de las autoridades educativas que se encuentran fuera de la escuela, como son los jefes de enseñanza de las asignaturas y la supervisión escolar, son a través de los Talleres Generales de Actualización (TGA), los cuales se llevan a cabo una vez al año y en visitas esporádicas durante el ciclo escolar, una profesora externó: “a mí de mis jefes nadie viene a decir si estoy bien con mi trabajo de la aplicación de competencias... desafortunadamente el espacio está escondido, está desaparecido, no se da” (Autodiagnóstico S1, profesora). De acuerdo con los profesores, los jefes de enseñanza no brindan un seguimiento al trabajo, sino sólo se acercan para traer otras actividades no relacionadas con su asignatura, y que los saturan. Ex-

presaron que ya no se han desarrollado trabajos por academias o por asignaturas afines, lo que ha menguado la interacción y el intercambio de experiencias con el resto de sus compañeros de la zona escolar.

Reflexividad de la interpretación de la realidad social

¿Por qué los profesores actúan así o no actúan? Los profesores externaron que para mejorar su práctica educativa están conscientes de que deben invertir más tiempo en su trabajo, incluso más horas de las que su sueldo cubre, quitándole tiempo a su espacio personal y familiar. Sin embargo, para dar “el extra” consideran que no tienen una motivación, no se sienten reconocidos por parte de los directivos de la escuela ni reciben el aliento para dar batalla a las dificultades que se les presentan:

Por la falta de motivación que hay de la dirección de la escuela, de los mismos cabecillas o directivos de nuestra escuela, uno hace algo y dicen: “¡no!, la maestra”... “¿Y por qué no lo haces tú?” “No, porque tengo que hacer esto, el otro y todo”. Entonces uno se va con esa idea y uno viene ahorita que quiere cambiar todo, y dices: “¿Dentro de diez años yo seré igual?” ¿Por qué?, porque dices: “Nadie me aprecia, nadie me reconoce lo que hago” (E1-Profesora, secundaria uno).

Esta actitud de los directivos genera en el profesorado proyecciones desmotivantes para el futuro de su trabajo, pues no quisieran verse como ellos en algunos años. Así también, cuando se les pide que se queden a trabajar un tiempo fuera del horario escolar, se les ocasiona un conflicto, porque tienen obligaciones familiares que cumplirán al salir de la escuela:

En particular tengo que separar mi espacio personal del educativo. De siete de la mañana hasta tres de la tarde, la escuela, de ahí llego a comer y a atender a mi hija, a mi familia, pasando las diez de la noche tengo otro espacio para

preparar mis clases, ya cuando se duerme. Observé que no había ninguna comunicación con mi hija, se me estaba yendo de largo ese aspecto de comunicación y tuve que dejar los espacios (Autodiagnóstico S1, profesora).

Entre esas obligaciones se encuentra también el realizar otro trabajo o atender un negocio que les brinda los ingresos que complementan el gasto familiar, ya que el salario que reciben por las horas que trabajan como docentes no les es suficiente para sostener a su familia, en especial, cuando tienen hijos estudian la educación superior.

Los docentes externaron que la historia personal de cada profesor no es considerada en su práctica educativa, y que la RES no la considera en su planteamiento, tampoco en los cursos de capacitación que ofrece la SEP. Consideran que no hay ningún elemento o curso diseñado para abordar el lado humano del docente ni la capacitación para que los profesores den cauce a sus situaciones personales.

Por el lado de la organización escolar, el profesorado considera que no se ha generado un avance adecuado hacia el cambio del enfoque educativo por competencias por la falta de seguimiento a la comprensión de los nuevos conceptos y estrategias de enseñanza que plantea la RES. Perciben que la supervisión escolar es un espacio que se limita a cumplir con las indicaciones que vienen de sus superiores, cumplir con el requisito de llenar documentación, sin dar un seguimiento ni evaluación a los programas y cursos que han desarrollado.

En suma, los profesores opinaron que los cambios en la práctica educativa se han dado sólo en papel, en el llenado de encuestas, estadísticas, cuestionarios, pero los datos no se corresponden con la realidad que viven en su trabajo cotidiano.

La correflexividad como espejo de la práctica educativa

El taller de correflexividad sirvió como una proyección de lo que viven los profesores en la escuela, como un reflejo de su práctica educativa, como un espejo. Tras ver y escuchar el análisis del tra-

bajo de campo realizado, se profundizaron los datos, se generaron preguntas y se plantearon propuestas.

Los profesores externaron que la comprensión que tienen del enfoque educativo por competencias se encuentra en un nivel conceptual. Opinaron que han comprendido de qué se trata el concepto y el enfoque, pero no ha pasado a la dimensión procedimental ni actitudinal.

Remarcaron que están inseguros de la forma en que trabajan en el aula a través del enfoque educativo por competencias y les reclamaron a las autoridades educativas porque no existe un seguimiento a su labor, ya que se ofrece una capacitación al año (TGA), pero no los visitan durante el ciclo escolar, entonces –dicen– “si comprendimos mal, así se queda todo el año”.

Expusieron que el sistema educativo en el que se encuentran genera apatía entre los docentes: “el sistema así nos hace, se preocupa más por otras situaciones que por la propia educación [...], el sistema lo provoca, que los profesores no generen cambios ni haya iniciativa para innovaciones” (E2, profesora, secundaria uno).

El taller de correflexividad sirvió como un espacio en el que los profesores interactuaron con los directivos y externaron algunas demandas académicas que comúnmente no se dan a conocer debido a la falta de espacios de comunicación entre directivos y docentes.

Expresaron que estos espacios de reflexividad se deben propiciar con más frecuencia para que se realicen cambios en la práctica, ya que de otra manera, si son esporádicos, el docente seguirá prevaleciendo en el trabajo individual. Enfatizaron que “el cambio empieza por uno mismo, y se va creciendo a medida de lo que se va haciendo, con acciones” (Taller de correflexividad, profesor de secundaria dos).

CONCLUSIONES

El artículo presenta una muestra de los alcances de la reflexividad de la práctica educativa por parte de los docentes, basado en el método de la etnografía doblemente reflexiva. Contribuye en hacer consciente

la situación en la que se encuentran los profesores en un momento determinado y en un contexto histórico, con los cambios consecuentes de una reforma educativa; en esa medida, generan un balance de las acciones en su práctica, comunicando y socializando las interpretaciones de su realidad social. Estas condiciones dan pie a que los profesores comiencen a generar cambios en su práctica educativa.

En toda acción humana, la reflexión es un medio para transformar la práctica, los procesos educativos requieren de este ejercicio continuo, primero a nivel individual y después compartirlo en un diálogo entre pares, con profesores que viven y se desarrollan en el mismo contexto y, si es posible, hacerlo extensivo a realidades semejantes a las propias. Desde esta mirada, considero que las prácticas reflexivas son parte importante en la formación continua de los docentes.

A través del autodiagnóstico y de la correflexividad, identificamos la desarticulación que existe entre las partes de la comunidad educativa: profesores (docentes frente a grupo y directivos), estudiantes y padres de familia. Todos ellos tienen funciones específicas dentro de la dinámica de la escuela, pero no mantienen una interacción que les permita establecer diálogos de seguimiento hacia casos determinados.

Los resultados de la doble reflexividad contribuyeron a retroalimentar los datos del trabajo de campo, reafirmaron y ampliaron los significados que le otorgan al enfoque educativo por competencias, reflexionaron sobre los problemas que viven en su labor docente al implementar las propuestas de la reforma educativa del 2006, tanto con sus estudiantes como con los directivos y padres de familia.

La experiencia que deja el taller de correflexividad al etnógrafo es el enriquecimiento de los datos al establecer un puente entre actores e investigador; además, se comunican sentimientos y se adquieren conocimientos entre ambos, así también, se generan nuevas preguntas, profundizando en el análisis de los datos (De la Cuesta, 2011).

Las técnicas que planteamos como modos para generar la reflexividad de la práctica nos aportan datos relevantes, producto de la vida cotidiana escolar, que sirven de base para generar estrategias que hagan frente a las problemáticas y atiendan las necesidades que manifiestan los profesores para mejorar su trabajo.

La comunicación entre profesores es una necesidad apremiante como oportunidad de mejora para la práctica educativa. El trabajo colaborativo entre los docentes es necesario para integrar puntos en común de cada experiencia educativa y así lograr una comunión necesaria que articule los conocimientos en diversas áreas o campos del conocimiento. Escuchar-dialogar-negociar es un trinomio de habilidades que se debe fortalecer en el trabajo docente. La mejora de la práctica educativa lleva implícito el “ser o estar en relación” (Fornet, 2009: 73). Desde este punto de vista, consideramos replantear el sentido de ser autónomo individualista, como “co-autónomo, ya que la verdadera autonomía supone relación” (Fornet, 2009: 74).

BIBLIOGRAFÍA

- Carr, Wilfred. 1990. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- De la Cuesta-Benjumea, Carmen. 2011. “La reflexividad: un asunto crítico en la investigación”, en *Enfermería clínica*, 3 (21), pp. 163-167. Recuperado de <http://dps.ua.es/es/documentos/pdf/2011/la-reflexividad.pdf>, consultado el 3 de marzo de 2013.
- Díaz de Rada, Ángel. 2010. *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Editorial Trotta.
- Dietz, Gunther. 1999. *La comunidad purépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán*. México-Quito: Editorial Abya-Yala.
- . 2011. “Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad”, en *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 6 (1).
- Dietz, Gunther; Rosa Guadalupe Mendoza Zuany. 2008. “¿Cómo investigar con un enfoque intercultural?”, en *Niuki*, mayo-agosto. México: Centro Universitario del Norte; Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Fornet-Betancourt, Raúl. 2009. *La interculturalidad en procesos de subjetivación*. México-Quito Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

- Heller, Agnes. 1977. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- INEGI. 2009. *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- . 2010. *Censo de población y vivienda*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Mercado, Ruth. 1992. “La escuela en la memoria histórica local. Una construcción colectiva”, en *Nueva Antropología*. 42 (12). Recuperado el 15 de febrero de 2013, de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/42/cnt/cnt5.pdf>
- Núñez Hurtado, Carlos. 2002. *Educación popular. Material de apoyo*. San Salvador: Educadores de Iniciativa Social para la Democracia, pp. 1-10. Recuperado de <http://www.isd.org.sv/publicaciones/documents/EDUCACIONPOPULAR.pdf>, consultado el 16 de febrero de 2013.
- . 2008. *El punto de partida y el punto de llegada* (Dossier de documentos de la Escuela Metodológica Nacional). Jalisco: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C. pp. 1-7.
- Rockwell, Elsie. 1997. “La dinámica cultural en la escuela”, en Amelia Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje (Colección educación y cultura), pp. 21-38. Recuperado el 20 de febrero de 2013 de: <http://xurl.es/c5v6g>
- . 2009. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. México: Paidós.
- y Ezpeleta, Justa. 1986. *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. (Documentos DIE)*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.
- Trinidad, Antonio, Virginia Carrero y Rosa María Soriano. 2011. *Teoría fundamentada “Grounded Theory”. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas (Colección cuadernos metodológicos, 37).
- Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada. 1999. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Editorial Trotta.