



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE
HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y
HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

**Percepciones de los actores sobre promoción de
resiliencia, y discursos de interculturalidad en la
escuela secundaria. Estudio en Hidalgo, México y
Renania del Norte-Westfalia, Alemania**

T E S I S

Que para obtener el Grado de
Maestra en Ciencias de la Educación

Presenta

Ileana Casasola Pérez

Director de Tesis

Dr. Octaviano García Robelo

Pachuca de Soto, Hidalgo, Mayo 2016



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Dirección

Maestría en Ciencias de la Educación

OF. NÚM. UAEH/ICSHU/AACE/44/16

**MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
P R E S E N T E.**

Estimado Maestro:

Con fundamento en lo establecido en el Capítulo VIII, Artículo 73, Fracción V del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; los que suscriben: integrantes de la Comisión Revisora, nos permitimos informarle que examinado el proyecto de investigación titulado **“Percepciones de los actores sobre promoción de resiliencia, y discursos de interculturalidad en la escuela secundaria. Estudio en Hidalgo, México y Renania del Norte-Westfalia, Alemania”** que para optar al grado de maestra en Ciencias de la Educación, presentó la **C. Lic. Ileana Casasola Pérez** con número de cuenta 291003, matriculada en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación Novena Generación 2014-2015, reúne las características de un trabajo de tesis; por lo que en nuestra calidad de sinodales designados como Jurado, manifestamos la aprobación de dicho documento.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que la candidata antes referida; se le otorga autorización para la impresión de la tesis y continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen de grado.

ATENTAMENTE
“AMOR, ORDEN Y PROGRESO”
Pachuca de Soto, Hgo., a 16 de mayo de 2016


Dra. Rosa Elena Durán González
Presidenta


Dr. Octaviano García Robelo
Vocal


Dr. Guillermo Eduardo Nizama Carrasco
Secretario


Dr. en D. Edmundo Hernández Hernández
Director del ICESHU

C.c.p.- Archivo
EHH/arp.

Carr. Pachuca-Actopan, km. 4, Col. San Cayetano, C.P. 42084,
Tel. (01-771) 717-20-00, ext. 5200
edmundoh@uaeh.edu.mx



Resumen

Este trabajo presenta un producto del reporte de investigación acerca de la promoción de resiliencia en el ámbito escolar en dos secundarias públicas ubicadas en México y Alemania, y su relación con la multiculturalidad del alumnado. El trabajo se centra en la necesidad de hacer un análisis de los resultados para identificar las percepciones de los actores escolares acerca de la promoción de resiliencia al interior de la secundaria en contextos donde las características culturales del alumnado son altamente diversas. Los referentes teóricos de que se nutre el trabajo se derivan de las aportaciones e investigaciones sobre resiliencia, específicamente aquellos que se centran en ésta al interior de las escuelas, así como de la línea de estudios sobre educación intercultural. El método utilizado fue mixto, se diseñó una comparación dual en contextos nacionales geográfica, económica, política y culturalmente muy diferentes, teniendo a la “escuela” como unidad de análisis. Se trabajó con los directores escolares de ambas secundarias, con la planta docente, y con un grupo de primer grado de secundaria en la Escuela Telesecundaria Álvaro Gálvez y Fuentes, en Hidalgo, México y uno del mismo grado en la Geschwister-Scholl-Realschule Münster, Alemania. Los resultados muestran que existe una fuerte y significativa relación entre las percepciones de los alumnos y los profesores sobre la promoción de la resiliencia en la escuela. Se concluye que el respeto a la diversidad así como el establecimiento de relaciones positivas y afectivas entre alumnos y profesores, promueve resiliencia en el centro escolar.

Palabras clave: Resiliencia, Educación Intercultural, Escuela secundaria

Abstract

This work provides one product of a research report about the promotion of resilience in the school ambience in two public secondary schools, located in Mexico and Germany, and its relation with the pupils' multiculturalism. The work focuses on the need of the analysis' results to identify the perceptions of the school actors about the promotion of resilience at the secondary, in contexts where pupils' cultural characteristics are highly diverse. The theoretical guidelines are linked to contributions and resilience investigations, especially those that focus on this one within schools, as well as the studies on intercultural education. The method was mixed; it is a dual comparison in two geographical, economic, political and culturally different national contexts, where the analysis unit was "the school". It was developed with both secondary schools' principals, including the teaching plant, and with a group of first graders on Telesecundaria 42, in Hidalgo, Mexico, and one of the same grade on a Realschule in NRW, Germany. The results provide significant data that shows a strong nexus between students' and teachers' perceptions about resilience development in the school. It is concluded that positive emotional relationships between students and teachers join diversity respect build resilience in the school.

Keywords: Resilience, Intercultural education, Secondary school

*Hemos aprendido a volar como los pájaros,
a nadar como los peces;
pero no hemos aprendido el sencillo arte
de vivir como hermanos.*

Martin Luther King

Contenido

Introducción.....	11
Capítulo 1. <i>Cómo se construyó el objeto</i> . Marco metodológico	17
1.1 Planteamiento del problema	18
1.2 Preguntas de investigación, objetivos e hipótesis.....	22
1.3 Perspectiva metodológica	23
1.4 Estrategia metodológica.....	27
1.5 Procedimiento	33
Capítulo 2. <i>Desde dónde se abordó el objeto</i> . Marco teórico	40
2.1 La resiliencia, un enfoque propositivo en la escuela secundaria	41
2.1.1 Resiliencia, panorama de su evolución conceptual.....	41
2.1.2 Resiliencia en la escuela.....	45
2.1.3 El modelo de Henderson y Milstein: seis factores promotores de resiliencia en la escuela	47
2.2 Los adolescentes, características básicas	49
2.3 Aproximaciones a las políticas y discursos oficiales de educación intercultural para la escuela secundaria en México y Alemania	54
2.3.1 La educación intercultural.....	54
2.3.2 Evolución de los discursos oficiales sobre educación intercultural en México y Alemania	56
2.3.3 La educación intercultural en la escuela secundaria mexicana en el Plan de Estudios de Educación Básica 2011, SEP.....	63
2.3.4 <i>Interkulturelle Pädagogik</i> , la educación intercultural en la secundaria alemana hoy día.....	64
2.4 La diversidad como concepto integrador para el pensar y decir sobre lo intercultural ..	67
Capítulo 3. <i>Lo que se encontró</i> . Configuración macro y micro contextual de la escuela secundaria mexicana y alemana; percepciones y discurso de los actores	69
3.1 La escuela secundaria en México	70
3.1.1 Configuración del sistema educativo mexicano.....	70
3.1.2 Secundaria General, Secundaria Técnica o Telesecundaria, la educación secundaria en México.....	82
3.1.3 La Telesecundaria No. 42, “Álvaro Fuentes y Gálvez”, Zapatlán de Juárez, Hidalgo	89

3.2 La escuela secundaria en Alemania	94
3.2.1 Configuración del sistema educativo alemán.....	94
3.2.2 <i>Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule o Sekundarschule</i> ; la educación secundaria en Alemania	108
3.2.3 <i>Die Geschwister-Scholl-Realschule Münster</i> , Renania del Norte-Westfalia.....	116
3.3 Los alumnos de secundaria en México y Alemania	122
3.3.1 Configuración sociodemográfica del alumnado.....	123
3.4 El discurso de los directivos escolares acerca de la interculturalidad en la secundaria mexicana y alemana.....	132
3.5 Percepciones de los actores sobre promoción de resiliencia en la escuela secundaria mexicana y alemana.....	136
Conclusiones y recomendaciones.....	151
Referencias Bibliográficas.....	163
ANEXOS.....	170
Anexo 1 Guión de entrevista a directivo de la escuela secundaria (versión en español e inglés).	171
Anexo 2 Cuestionario diagnóstico de la construcción de resiliencia en la escuela-Docentes (versión en español y en alemán).....	176
Anexo 3 Cuestionario diagnóstico de la construcción de resiliencia en la escuela-Alumnos (versión en español y en alemán).....	183
Anexo 4 Los sistemas educativos de Turingia y Berlín, Alemania	188

Índice de Tablas

Tabla 1 Factores macro contextuales de las unidades de análisis (criterios diferenciadores)..	32
Tabla 2 Factores micro contextuales de las unidades de análisis (criterios comparativos).....	32
Tabla 3 Factores a identificar (Datos relevantes para la comparación).....	33
Tabla 4 Observaciones y entrevistas no estructuradas realizadas al interior de la Escuela Telesecundaria No. 42 “Álvaro Gálvez y Fuentes”, mayo- junio, 2014	36
Tabla 5 Técnicas y actores escolares para la investigación.....	38
Tabla 6 Desarrollo histórico de la Pedagogía Intercultural	59
Tabla 7 Población en Hidalgo por rango de edad y sexo, al 12 de junio de 2010.....	124
Tabla 8 Población en Zapotlán de Juárez según sexo, al 31 marzo de 2014.....	124
Tabla 9 Indicadores de pobreza para el estado y municipios 2010	125
Tabla 10 Población inmigrante en el estado de Hidalgo, 2010	126
Tabla 11 Escuelas y Alumnos de Educación Secundaria por tipo de Servicio para el ciclo escolar 2013-2014, Hidalgo	127
Tabla 12 Población Alemana en NRW por rango edad y sexo al 31 de diciembre 2011	128
Tabla 13 Población No Alemana (extranjeros y con bagaje migratorio) en NRW por rango de edad y sexo al 31 de diciembre 2011	129
Tabla 14 Población alemana y no alemana en Münster, NRW, al 31 de diciembre 2012	129
Tabla 15 Datos escolares de servicios de educación secundaria básica –Sekundarstufe I- en NRW, para el ciclo escolar 2013-2014.....	130
Tabla 16 Características socio demográficas del alumnado de las unidades de análisis mexicana y alemana	131
Tabla 17 Instrumentos aplicados a los actores escolares –alumnos y docentes- de las unidades de análisis mexicana y alemana.....	137

Índice de Figuras

Figura 1 Ubicación del objeto de investigación en el “Cubo de Bray and Thomas” para Comparaciones Multinivel	28
--	----

Figura 2 “Macro mapa de Paradigmas y Teorías en textos de Educación Comparada e Internacional” Perspectiva teórica desde la que se aborda el objeto de investigación.	30
Figura 3 Esquematización de la construcción del objeto de investigación “Promoción de resiliencia en la escuela” desde una perspectiva comparada.....	31
Figura 4 La rueda de la Resiliencia en la Escuela.....	48
Figura 5 Estructura del Sistema Educativo Mexicano	83
Figura 6 Ubicación del estado de Hidalgo en México	90
Figura 7 El municipio de Zapotlán de Juárez en el estado de Hidalgo	91
Figura 8 Acayuca, en Zapotlán de Juárez, Hgo.....	93
Figura 9 Estructura del Sistema Educativo Alemán.....	106
Figura 10 El sistema actual de educación escolarizada en Renania del Norte-Westfalia	110
Figura 11 Ubicación del Estado de Renania del Norte-Westfalia, Alemania	117
Figura 12 Münster, en Renania del Norte-Westfalia.....	118
Figura 13 La zona de Kinderhaus, en Münster, NRW	119
Figura 14 Gráfica de evolución y porcentaje de población inmigrante en Hidalgo al 2010..	126
Figura 15 Gráfica de evolución y porcentaje de población no nativa (migración acumulada) en Hidalgo al 2010	126
Figura 16 Distribución porcentual de escuelas de educación secundaria según tipo de servicio en el municipio de Zapotlán de Juárez, Hgo.	127
Figura 17 Percepción de los alumnos acerca del factor “Vinculación por-social”, en la secundaria mexicana y alemana	139
Figura 18 Percepción de los alumnos acerca del factor “Fijar límites claros y firmes”, en la secundaria mexicana y alemana	140
Figura 19 Percepción de los alumnos acerca del factor “Enseñar habilidades para la vida”, en la secundaria mexicana y alemana	140
Figura 20 Percepción de los profesores acerca del factor “Vinculación por-social”, en la secundaria mexicana y alemana	141
Figura 21 Percepción de los profesores acerca del factor “Fijar límites claros y firmes”, en la secundaria mexicana y alemana	142
Figura 22 Percepción de los profesores acerca del factor “Enseñar habilidades para la vida”, en la secundaria mexicana y alemana.....	143
Figura 23 Percepción de los alumnos acerca del factor “Brindar afecto y apoyo”, en la secundaria mexicana y alemana	143

Figura 24 Percepción de los alumnos acerca del factor “Establecer y transmitir expectativas elevadas”, en la secundaria mexicana y alemana 144

Figura 25 Percepción de los alumnos acerca del factor “Brindar oportunidades de participación significativa”, en la secundaria mexicana y alemana 145

Figura 26 Percepción de los profesores acerca del factor “Brindar afecto y apoyo”, en la secundaria mexicana y alemana 146

Figura 27 Percepción de los profesores acerca del factor “Establecer y transmitir expectativas elevadas”, en la secundaria mexicana y alemana 146

Figura 28 Percepción de los profesores acerca del factor “Brindar oportunidades de participación significativa”, en la secundaria mexicana y alemana 147

Figura 29 Percepción de los alumnos sobre la categoría “Disminuir riesgos en el ambiente escolar” (factores agrupados), en la secundaria mexicana y alemana..... 148

Figura 30 Percepción de los profesores sobre la categoría “Disminuir riesgos en el ambiente escolar” (factores agrupados), en la secundaria mexicana y alemana..... 148

Figura 31 Percepción de los alumnos sobre la categoría “Construir resiliencia en el ambiente escolar” (factores agrupados), en la secundaria mexicana y alemana..... 150

Figura 32 Percepción de los profesores sobre la categoría “Construir resiliencia en el ambiente escolar” (factores agrupados), en la secundaria mexicana y alemana 150

Figura 33 El sistema educativo en el estado de Turingia 189

Figura 34 El sistema educativo en el estado de Berlín..... 190

Índice de Cuadros

Cuadro 1 Asignaturas para 1er grado de educación secundaria 93

Cuadro 2 Asignaturas para el 7° grado, Estudios Secundarios I 121

Cuadro 3 Los seis factores promotores de resiliencia en la escuela y sus categorías, con base en Henderson y Milstein, 2007..... 138

Introducción

Desde la última década del siglo XX la comunidad mundial ha sido testigo de los numerosos efectos de la globalización. La llamada “sociedad global” que se postulaba como objetivo a alcanzar es, hoy día, una realidad que en muchos aspectos sobrepasa las expectativas que los estudiosos sobre el tema anticipaban –como ejemplo considérese la emergencia de las redes sociales y sus distintos usos y efectos, los avances en educación a distancia, las comunicaciones en tiempo real entre distintos puntos del planeta, entre otros-.

Así, los procesos de globalización económica y tecnológica, no sólo han conllevado el libre tránsito de mercancías y saberes en el planeta; han traído consigo el movimiento y flujo de personas y culturas por toda la faz de la Tierra, poniendo al descubierto, con fuerza inusitada, las profundas diferencias y riquezas étnica, lingüística y cultural que en ella cohabitan. Hoy más que nunca, los discursos homogeneizadores y la idea de “una” cultura, resultan no sólo impensables, sino insostenibles. Si algo ha generado la globalización es la emergencia de una sociedad global en la que la diferencia es la clave. El ser diferente no es una excepción, es lo regular.

Diversas investigaciones dan cuenta de los efectos de esta era global en la escuela, señalando que es un espacio en el que distintas concepciones, tradiciones, gustos, preferencias, lenguas, expectativas, saberes y habilidades de los alumnos y docentes se dan cita día con día (Tenti, 2000). Presenciamos cambios significativos en valores, actitudes y modos de vida de la población en general pero, más acusadamente, en la población joven.

El espacio orientado por excelencia a atender a los jóvenes es la escuela secundaria, la escuela para adolescentes. Este nivel educativo, tramo final de la educación básica en nuestro país, ha ido constituyéndose desde finales del siglo pasado en obligatorio en la mayor parte de los países occidentales que comparten la meta de que toda su población alcance una

escolaridad mínima de entre 10 y 13 años (Sourrouille & López, 2012). Como apunta Canales (2011), asistir a la escuela secundaria hoy día no es un lujo ni una decisión opcional, es una obligación. Ésta es bilateral en tanto los gobiernos deben seguir trabajando por lograr la cobertura universal en el nivel, mientras que la sociedad debe cumplir con el imperativo de inscribir a sus hijos, procurar que asistan a ella y la concluyan, con miras a alcanzar el dominio de conocimientos y habilidades que favorezcan un mejor desarrollo personal y una inserción más exitosa en el mundo laboral y social.

La heterogeneidad característica de las aulas escolares hoy día, supone un reto para una institución que, en la historia de los países occidentales, ha tenido como objetivo principal la homogeneización de los individuos. La educación escolarizada ha sido pieza clave en la conformación de los estados nacionales en tanto promotora de una cultura, una lengua, una historia y una visión del mundo desde la mirada hegemónica del estado-Nación (Dietz, 2009).

Consecuentemente, la educación escolarizada ha trabajado desdibujando, anulando las diferencias, dándoles incluso una connotación negativa. De ahí que se encuentren numerosos estudios y textos que aluden al “problema escolar” para referirse a los alumnos que tienen una lengua, etnia o cultura distinta a la hegemónica en un país determinado, o programas de “educación compensatoria” o “inclusivos” –con tintes generalmente asistencialistas y de segregación (Czarny, 2010)-, orientados a atender a aquellos alumnos que no son “como la mayoría”. A lo anterior pueden sumarse los programas que aluden a la inclusión, que como línea de trabajo se ha abocado a atender las diferentes capacidades físicas, dejando de lado las diferencias étnicas, lingüísticas o culturales. El abanico de la heterogeneidad, como característica constante del alumnado, se amplía, por tanto. Sin embargo, ésta sigue considerándose un problema educativo al tener que atender alumnos que, para el caso de las escuelas mexicanas y latinoamericanas por ejemplo, no son “blancos, urbanos y de clase media” (Sourrouille & López, 2012).

Preciso es subrayar que, si bien la última referencia alude a las escuelas latinoamericanas, este panorama no es privativo de dicho recorte geográfico. Profusas

investigaciones señalan que una situación similar se vive en las aulas de las escuelas europeas. Así, Díez (2014) identifica que existe una tendencia europea al resurgimiento del racismo institucional que liga migración y minorías étnicas con la delincuencia, inseguridad, descenso en el nivel educativo, y que ve la diferencia como una amenaza para la identidad nacional. Diversos trabajos y reportes de investigación sobre el tema reflejan una problemática seria de integración y convivencia entre el alumnado de diferentes culturas.

En el caso específico de Alemania, la pedagogía intercultural ha dado distintas respuestas a esta situación, en función de los avances teóricos del campo. Dichas respuestas no necesariamente logran su cometido. Un estudio comparado realizado en 2008 por la Oficina General de Políticas Internas de la Unión Europea entre cinco países clave de ésta – Alemania, Francia, el Reino Unido, Italia y Hungría-, destaca que los distintos reportes emitidos sobre el estado de la educación indican, en algunos países de forma más acusada que en otros, fallas en los procesos de integración multicultural así como pobre e inadecuada atención a las minorías sociales y alumnos migrantes. Éstos últimos suelen quedar en franca desventaja al compararlos con los alumnos “nativos” y que manejan la lengua oficial del país en cuestión como “lengua materna” (Unión Europea, 2008).

Así, tanto la escuela secundaria mexicana¹ como la alemana, no son ajenas a las situaciones recientemente descritas. Los adolescentes que asisten a ellas deben tener la capacidad de conciliar códigos y valores diversos y distintos a los suyos, patrones lingüísticos diferentes, atender a un curriculum homogéneo que no considera los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, las diferentes habilidades –físicas, motrices, cognitivas- o niveles de maduración de los estudiantes.

¹ Es oportuno señalar que, en México, la Educación Bilingüe Intercultural –dirigida a los alumnos que hablan una Lengua nacional distinta al Español- se imparte en los niveles Preescolar y Primaria. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía –INEGI- reporta, para 2011, la existencia de 10,043 “Escuelas en Primaria Indígena” mientras que no existe un rubro similar para Secundaria. De forma tal que, tanto la multiculturalidad como el plurilingüismo (incluido aquí el de aquellos alumnos que acuden a la escuela procedentes de países de habla inglesa, francesa u otras), quedan soslayados para la educación secundaria, independientemente de su modalidad –General, Técnica o Telesecundaria-.

Fuente: Portal del INEGI, <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx>.

Lo anterior los coloca en una situación de riesgo, en la medida en que las circunstancias de escolarización no son favorables; pues en la escuela homogénea los heterogéneos estudiantes viven procesos de inseguridad, incompreensión, rechazo, dificultades académicas, que pueden llegar a ser estresores y promotores de fracaso y abandono escolar, tanto en la secundaria mexicana (Canales & Dimas, 2010), (Hernández & Cabrera, 2014), como en la alemana (Ertl, 2006), (Faas, 2008).

Sin embargo, la escuela también puede ser un espacio de construcción de resiliencia. El enfoque de la resiliencia aporta una mirada distinta a la heterogeneidad en el aula y favorece la identificación y fomento de fortalezas en los alumnos, así como el desarrollo de procesos para enfrentar y sobrellevar exitosamente dificultades vitales de diversa índole, como las que enfrentan en los espacios escolares.

El estudio de esta capacidad para enfrentar y sobrellevar exitosamente las dificultades vitales, ocupa un lugar destacado en las Ciencias Humanas, de forma tal que en las investigaciones sobre resiliencia se localizan trabajos que aluden a ella desde la perspectiva de la psicología, la psicología de la salud, la medicina, la psiquiatría, la enfermería, la pedagogía y la antropología (Cabrera, Aya, & Cano, 2012).

Por lo anterior, este enfoque se constituye en poderosa herramienta analítica y propositiva en tanto posibilita cambiar la perspectiva acerca de las diferencias en el aula; es decir, la diferencia y la diversidad siguen siendo el foco de atención pero, se modifica la manera de abordarlas cuando dejan de considerarse factores “problemáticos”, de “riesgo”, de “déficit” para mirarlos desde una perspectiva del reconocimiento, respeto y promoción de la diversidad y pluralidad –de culturas, de discursos, de estilos de aprendizaje, de habilidades y capacidades motrices y psicomotrices, de contextos de origen- de cada alumno.

Considerando que una de las prioridades de los sistemas educativos en todo el mundo es conocer el ambiente de aprendizaje en las escuelas, para identificar aspectos que potencien la permanencia y éxito escolar de los alumnos (Backhoff, Pérez & Contreras, 2015), la investigación se propone dar respuesta a la pregunta ¿cuáles son las percepciones de los

actores sobre la promoción de resiliencia desde el discurso de la interculturalidad en la escuela secundaria mexicana y alemana, en contextos donde la diversidad es una característica de su alumnado?

La investigación está enmarcada en la perspectiva de la Educación Comparada de tipo descriptivo con función ideográfica (Hörner, 2002), por lo que focaliza la atención en cómo viven determinados fenómenos los individuos, considerando las particularidades y situaciones contextuales de las unidades de estudio.

El trabajo está compuesto de tres capítulos y anexos. El capítulo uno atiende al *cómo se realizó la investigación*, y se enfoca al planteamiento del problema y la estrategia metodológica utilizada para el desarrollo del trabajo. Se presenta el tipo de estudio, la perspectiva metodológica desde la que se aborda, la explicitación de los criterios y categorías para la comparación. Así también, narra sucintamente el proceso de investigación, señalando las técnicas para obtención, procesamiento y análisis de la información.

El segundo capítulo considera *desde dónde se abordó el objeto*, es decir, el marco teórico para la investigación. Por un lado, se identifican las aportaciones del enfoque de resiliencia al estudio de la dinámica y relaciones sociales en la escuela, y se presenta un panorama general de la evolución conceptual de dicho enfoque, para arribar a su extrapolación al ámbito escolar. Se recuperan el modelo y las aportaciones de Henderson y Milstein (2007) acerca de la promoción de resiliencia en los centros escolares, a partir del trabajo con seis factores –tres de disminución de riesgo psico social y tres constructores de procesos resilientes-, que son los que se consideraron para conocer las percepciones de los actores escolares –alumnos y docentes- sobre el particular. Por otro, se recapitula sobre las características básicas de los adolescentes, en tanto actores clave para el estudio y, finalmente, se realiza una aproximación la educación intercultural en México y Alemania.

El capítulo tres presenta *lo que se encontró*, por lo que se aboca a realizar una descripción de las situaciones macro y micro contextuales que caracterizan a las unidades de estudio. Para ello, se aborda la configuración del sistema educativo, la educación obligatoria y

la educación secundaria en ambos países; así también, se señalan las características específicas y la configuración del alumnado de la Escuela Telesecundaria No. 42, Álvaro Fuentes y Gálvez, Zapotlán de Juárez, Hidalgo, y de la Geschwister-Scholl-Realschule Münster, Renania del Norte-Westfalia, Alemania, así como una aproximación a las políticas educativas que sobre el particular se han desarrollado en ambos países en las últimas cinco décadas, incluyendo las políticas vigentes hoy día. Este último capítulo es eminentemente sintético, se apoya en las aportaciones teórico-metodológicas de la educación comparada y presenta las semejanzas y diferencias entre las percepciones que los alumnos y docentes de la escuela secundaria mexicana y alemana tienen, en relación con los factores promotores de resiliencia propuestos por Henderson y Milstein. A fin de tener elementos para la comparación, se recuperan también los hallazgos sobre el objetivo particular de conocer el discurso de los directivos de la escuela secundaria mexicana y alemana, sobre la interculturalidad en su centro escolar.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación y se extraen algunas recomendaciones, respecto de la relevancia del trabajo enmarcado en la promoción de resiliencia con poblaciones caracterizadas por la diversidad. Se anexan los instrumentos utilizados para recabar información en la unidad de estudio mexicana y alemana.

Capítulo 1. Cómo se construyó el objeto. Marco metodológico

*There is no one method of study in the field;
rather, the field increasingly is characterized by
a number of different research orientations.
No longer are there attempts to define
a single methodology of comparative education,
and none of our contributors argues
that one single method be developed as a canon.*

*No existe sólo un método de estudio en el campo, antes bien,
el campo se encuentra cada vez más caracterizado por
un gran número de distintas orientaciones investigativas.
No hace mucho existen intentos de definir una metodología
particular de la educación comparada,
pero ninguno de nuestros especialistas en el campo
argumenta que un método particular
haya sido desarrollado como canon”.*
Altbach & Kelly, 1986; en Parreira, 2014:111
(la traducción es nuestra)

El propósito de este capítulo es presentar la perspectiva y estrategia metodológicas. Parte del planteamiento del problema para arribar a los objetivos e hipótesis de la investigación, el tipo de estudio y la explicitación de los criterios y categorías para la comparación. Así también, narra sucintamente el proceso de investigación, señalando las técnicas para obtención, procesamiento y análisis de la información. Destaca el hecho de que, la línea metodológica seleccionada, la “Educación Comparada”, es a la vez, referente teórico y metodológico, en tanto campo de estudio que conlleva inherentemente un posicionamiento teórico para la construcción del objeto de investigación.

1.1 Planteamiento del problema

En las primeras décadas del siglo XXI presenciamos cambios significativos en valores, actitudes y modos de vida de la población en general pero, más acusadamente, en la población joven. Diversas investigaciones dan cuenta de los efectos de esta era global en la escuela, señalando que es un espacio en el que distintas concepciones, tradiciones, gustos, preferencias, lenguas, expectativas, saberes y habilidades de los alumnos y docentes se dan cita día con día (Tenti, 2000).

El espacio orientado por excelencia a atender a los jóvenes es la escuela secundaria, la escuela para adolescentes. Este nivel educativo, tramo final de la educación básica en nuestro país, ha ido constituyéndose desde finales del siglo pasado en obligatorio, en la mayor parte de los países occidentales que comparten la meta de que toda su población alcance una escolaridad mínima de entre 10 y 13 años (Sourrouille & López, 2012). Como apunta Leticia Canales (2011), asistir a la escuela secundaria hoy día no es un lujo ni una decisión opcional, es una obligación. Ésta es bilateral en tanto los gobiernos deben seguir trabajando por lograr la cobertura universal en el nivel, mientras que la sociedad debe cumplir con el imperativo de inscribir a sus hijos y procurar que asistan a ella y la concluyan con miras a alcanzar el dominio de conocimientos y habilidades que favorezcan un mejor desarrollo personal y una inserción más exitosa en el mundo laboral y social.

Puede decirse entonces que la escuela secundaria es un espacio primordial de socialización, al que los adolescentes llegan siendo todavía casi niños y del que egresan, ya sea para incorporarse a la vida económicamente activa, ya sea para continuar estudiando. Durante la educación secundaria los alumnos viven una serie de procesos de desarrollo físico, cognitivo y emocional que revisten suma importancia en tanto sientan las bases de su personalidad adulta (Canales y Dimas, 2010).

Las repercusiones de los procesos formativos que los adolescentes vivan en la secundaria, impactarán directamente en su vida futura, en su formación para la ciudadanía y en su actuar como miembros de la sociedad. Impactarán también en la configuración de su personalidad, en el posible desarrollo de habilidades para relacionarse con el/los otros de

forma respetuosa, para resolver conflictos y para hacer frente a problemas y situaciones adversas de manera adecuada y eficaz.

Los efectos de la globalización y los cambios en todas las áreas de la vida social que la caracterizan, encuentran un lugar idóneo de expresión en las escuelas de jóvenes, que atienden a una población cada vez más diversa y compleja, en concordancia con la complejidad social, económica y política que las circunda y contextualiza.

La heterogeneidad característica de las aulas escolares hoy día, supone un reto para una institución que, en la historia de los países occidentales, ha tenido como objetivo principal la homogeneización de los individuos. La educación escolarizada ha sido pieza clave en la conformación de los estados nacionales en tanto promotora de una cultura, una lengua, una historia y una visión del mundo desde la mirada hegemónica del estado-Nación (Dietz, 2009).

Consecuentemente, la educación escolarizada ha trabajado desdibujando, anulando las diferencias, dándoles incluso una connotación negativa. De ahí que se encuentren numerosos estudios y textos que aluden al “problema escolar” para referirse a los alumnos que tienen una lengua, etnia o cultura distinta a la hegemónica en un país determinado, o programas de “educación compensatoria” o “inclusivos” –con tintes generalmente asistencialistas y de segregación (Czarny, 2010)-, orientados a atender a aquellos alumnos que no son “como la mayoría”.

A lo anterior pueden sumarse los programas que aluden a la inclusión, que como línea de trabajo se ha abocado a atender las diferentes capacidades físicas, dejando de lado las diferencias étnicas, lingüísticas o culturales. El abanico de la heterogeneidad, como característica constante del alumnado, se amplía, por tanto. Sin embargo, ésta sigue considerándose un problema educativo al tener que atender alumnos que, para el caso de las escuelas mexicanas y latinoamericanas por ejemplo, no son “blancos, urbanos y de clase media” (Sourrouille & López, 2012).

Este panorama no es privativo de dicho recorte geográfico. Profusas investigaciones señalan que una situación similar se vive en las aulas de las escuelas europeas. Así, Díez (2014) identifica que existe una tendencia europea al resurgimiento del racismo institucional que liga migración y minorías étnicas con la delincuencia, inseguridad, descenso en el nivel educativo -o por lo menos de los puntajes en pruebas internacionales, como PISA², cuyos resultados revisten especial importancia para los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)-, y que ve la diferencia como una amenaza para la identidad nacional. Diversos trabajos y reportes de investigación sobre el tema reflejan una problemática seria de integración y convivencia entre el alumnado de diferentes culturas.

En el caso específico de Alemania, la pedagogía intercultural ha dado distintas respuestas en función de los avances teóricos del campo. Dichas respuestas no necesariamente logran su cometido. Un estudio comparado realizado en 2008 por la Oficina General de Políticas Internas de la Unión Europea entre cinco países clave de ésta –Alemania, Francia, el Reino Unido, Italia y Hungría-, destaca que los distintos reportes emitidos sobre el estado de la educación indican, en algunos países de forma más acusada que en otros, fallas en los procesos de integración multicultural así como pobre e inadecuada atención a las minorías sociales y alumnos migrantes. Éstos últimos suelen quedar en franca desventaja al compararlos con los alumnos “nativos” y que manejan la lengua oficial del país en cuestión como “lengua materna” (Directorate General for the Internal Policies of the Union , 2008).

Así, la escuela secundaria mexicana³ y alemana, no son ajenas a las situaciones recientemente descritas. Los adolescentes que asisten a ellas deben tener la capacidad de

²Programa de Evaluación Internacional de los Estudiantes, PISA, por sus siglas en Inglés -Programme for International Student Assessment-, gestionado por la OCDE y aplicado cada 3 años desde el 2000. Evalúa habilidades de pensamiento y conocimientos en alumnos de 15 años –en el caso de México suele aplicarse en 3° de secundaria- en las áreas de Español –competencia lectora-, Matemáticas –pensamiento lógico matemático- y Ciencias.

³ Es oportuno señalar que, en México, la Educación Bilingüe Intercultural –dirigida a los alumnos que hablan una Lengua nacional distinta al Español- se imparte en los niveles Preescolar y Primaria. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía –INEGI- reporta, para 2011, la existencia de 10,043 “Escuelas en Primaria Indígena” mientras que no existe un rubro similar para Secundaria (Fuente: Portal del INEGI, <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx>. De forma tal que, tanto la multiculturalidad como el plurilingüismo (incluido aquí el de aquellos alumnos que acuden a la escuela procedentes de países de habla inglesa, francesa u otras), quedan soslayados para la educación secundaria, independientemente de su modalidad –General, Técnica o Telesecundaria-.

conciliar códigos y valores diversos y distintos a los suyos, patrones lingüísticos diferentes, atender a un curriculum homogéneo que no considera los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, las diferentes habilidades –físicas, motrices, cognitivas- o niveles de maduración de los estudiantes.

Lo anterior los coloca en una situación de riesgo, en la medida en que las circunstancias de escolarización no son favorables, pues en la escuela homogénea los heterogéneos estudiantes viven procesos de inseguridad, incompreensión, rechazo, dificultades académicas, que pueden llegar a ser estresores y promotores de fracaso y abandono escolar, tanto en la secundaria mexicana (Canales & Dimas, 2010), (Hernández & Cabrera, 2014), como en la alemana (Ertl, 2006), (Faas, 2008).

Sin embargo, la escuela también puede ser un espacio de construcción de resiliencia. El enfoque de la resiliencia aporta una mirada distinta a la heterogeneidad en el aula y favorece la identificación y fomento de fortalezas en los alumnos, así como el desarrollo de procesos para enfrentar y sobrellevar exitosamente dificultades vitales de diversa índole, como las que enfrentan en los espacios escolares.

El propósito es tener elementos de análisis que posibiliten la emergencia de propuestas de intervención al interior de los centros escolares, de forma que se replique, mantenga o incremente su potencial como espacios constructores de resiliencia.

Los resultados de la investigación pueden aportar beneficios en diferentes niveles; pueden beneficiar: a) a los alumnos, en tanto permita identificar características de una escuela que desde el trabajo de la educación intercultural sea constructora de resiliencia, acrecentando las oportunidades de ser espacios verdaderamente formativos para ellos; b) a las escuelas – equipo docente y directivo-, en tanto que puede suministrarle información relevante para la mejora de su quehacer en la dinámica actual; c) a otras investigaciones, que pueden tomar los resultados para generar nuevas preguntas o hipótesis de investigación o diseñar propuestas de intervención.

1.2 Preguntas de investigación, objetivos e hipótesis

La presente investigación se propone dar respuesta a la pregunta central ¿cuáles son las percepciones de los actores sobre la promoción de resiliencia desde el discurso de la interculturalidad en la escuela secundaria mexicana y alemana, en contextos donde la diversidad es una característica de su alumnado?

De esta primera pregunta, se desprenden las siguientes preguntas específicas:

¿Qué características tiene la escuela secundaria en México y Alemania?

¿Qué diferencias o semejanzas se identifican en las políticas y discursos oficiales para la educación intercultural en México y Alemania?

¿Cuáles son las aportaciones del enfoque de la resiliencia al estudio de la dinámica y las relaciones sociales en la escuela?

¿Qué dicen los directivos escolares acerca de la interculturalidad y la diversidad en la secundaria de México y Alemania?

¿Cómo son las percepciones de los alumnos y docentes de la escuela secundaria mexicana y alemana, en relación con los factores promotores de resiliencia propuestos por Henderson y Milstein?

¿Cuál es, desde el discurso de la interculturalidad, la relación entre las percepciones que, sobre promoción de resiliencia, se dan en la escuela secundaria mexicana y alemana?

Para aproximarse a dar respuesta éstas, se establecieron los siguientes objetivos.

Objetivo General

Analizar, utilizando un método comparativo, las percepciones de los actores acerca de la promoción de resiliencia en la escuela secundaria desde el discurso de la interculturalidad, en la ETS Álvaro Fuentes y Gálvez, Hidalgo, México, y la Geschwister-Scholl-Realschule Münster, Alemania, para atender a la diversidad de su alumnado.

Objetivos Específicos

- Identificar las aportaciones del enfoque de resiliencia al estudio de la dinámica y relaciones sociales en la escuela.

- Contrastar las políticas y discursos oficiales sobre la educación intercultural en México y Alemania.
- Identificar las características de la escuela secundaria en México y Alemania.
- Conocer el discurso de los directivos, de la escuela secundaria mexicana y alemana, sobre la interculturalidad y la diversidad en su centro escolar.
- Comparar las percepciones que los alumnos y docentes de la escuela secundaria mexicana y alemana tienen, en relación con los factores promotores de resiliencia propuestos por Henderson y Milstein.

Hipótesis

La escuela telesecundaria “Álvaro Fuentes y Gálvez” y la *Geschwister-Scholl-Realschule Münster*, promueven resiliencia en su alumnado al trabajar desde la perspectiva de la educación intercultural.

Con base en lo anterior, se determinó que la metodología más adecuada para abordar el problema de investigación planteado en este proyecto es de tipo mixto, específicamente desde las aportaciones de la Educación Comparada.

1.3 Perspectiva metodológica

Como se señaló líneas arriba, esta investigación se apoya en una metodología mixta. Los estudios con métodos mixtos incluyen características de las perspectiva cuantitativa y cualitativa en el diseño, en la colección de datos y el análisis (Teddlie y Creswell, 2009, citado en Mertens, 2010). De hecho, en el primer número del *Journal of Mixed Methods Research*, Tashakkori y Creswell (2007; citado en Mertens, 2010: 293) definen a los métodos mixtos como “la investigación en la cual los investigadores coleccionan y analizan datos, integran sus hallazgos, y generan inferencias utilizando ambos métodos o aproximaciones, cuantitativo y cualitativo, en un estudio único o proyecto de investigación”.

Así, los métodos mixtos pueden referirse al uso de ambos métodos –cuantitativo y cualitativo-, para responder a las preguntas de investigación en un estudio único, así como a

aquellos estudios que son parte de un proyecto de investigación más amplio y son diseñados como complementarios para proporcionar información a varias preguntas de investigación, donde cada respuesta tiene una aproximación metodológica diferente.

De acuerdo con Mertens (2010), los métodos mixtos tienen un particular valor cuando un investigador ha estado intentando solucionar un problema que está presente en un complejo contexto educativo o social (Teddlie y Tashakkori, 2009; citado en Mertens, 2010: 294); situación que es perfectamente aplicable a nuestro objeto de investigación. Se ha identificado que numerosos investigadores optan por la utilización de métodos mixtos, en tanto éstos pueden enriquecer el estudio y los hallazgos para sustentar conclusiones sobre el problema que les ocupa.

Por su parte, Hernández et al., (2010:544) mencionan que “la meta de la investigación cualitativa mixta no es reemplazar a la investigación cualitativa ni a la cuantitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de investigación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales”. Complementando esta idea, señalan que:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández et al., 2010, p. 545).

Por lo anterior, podemos decir que los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un sólo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. Estos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales -“forma pura de los métodos mixtos”-. Alternativamente, estos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio -“forma modificada de los métodos mixtos”- (Chen, 2006; Jhonson et al, 2006; citados en Hernández et al., 2010). Para el presente trabajo, se optó por esta última forma.

Señalábamos párrafos arriba que la investigación es mixta y tiene como marco las aportaciones de la Educación Comparada (EC, en lo sucesivo), por lo que encontramos pertinente realizar una somera aproximación reflexiva y analítica a su situación actual. Esto en un momento en que somos testigos de la vorágine de acciones que, en distintos y distantes puntos del Orbe, se han venido dando como resultado de la realización y publicación de resultados de evaluaciones internacionales producto de estudios de EC.

Podríamos señalar incluso, y parafraseando a otros autores, que desde la primer década del milenio hemos sido testigos de una “oleada reformista” (Cachinho & Reis, 2007) en el campo de las políticas educativas, cuya base de legitimación son los resultados de algunos estudios inscritos en la tradición de la “Educación Comparada”⁴, como PISA y TIMSS⁵, y cuyo discurso alude a la mejora de los sistemas educativos nacionales. Para ello, nos parece adecuado recuperar las aportaciones que, sobre el particular, realiza Kotthoff (2013) respecto de la evolución de este campo de estudio, en general, y en Alemania en particular; en tanto es uno de los países líderes en el campo.

Así, y de acuerdo con Waterkamp (2007; en Kotthoff, 2013) podemos distinguir un primer paradigma de investigación comparada que focalizaba la atención en dos tipos de países: por un lado en unos pocos, las prósperas economías europeas como el Reino Unido, Suiza, Holanda e incluso los Estados Unidos; y por otro, en los estados comunistas, dado el alto interés político en ellos. El diseño de investigación típico era “Estudio de Caso” de un país, y las comparaciones entre un número limitado de países eran menos comunes.

Un segundo periodo de desarrollo de la EC estaría caracterizado por su institucionalización y establecimiento como disciplina académica y campo de enseñanza

⁴ No hemos permitido ponerlo entre comillas porque, como veremos más adelante, Kotthoff (2013) presenta argumentos de análisis acerca de si los “Informes PISA” pueden ser considerados como cabalmente inscritos en este campo de estudio o atienden exclusivamente a una concepción de los estudios comparados que fue superada hace ya más de sesenta años, y cuyo sustento se encuentra en los inicios de la historia de la disciplina.

⁵ Estudio de Tendencias en Matemáticas y Ciencias, TIMSS por sus siglas en inglés –*Trends in International Mathematics and Science Study*–, que realiza cada cuatro años la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), a fin de conocer los niveles de desempeño de los alumnos estadounidenses y compararlos con otros países. Se aplica desde 1995, a alumnos de 4° y 8° grados, generalmente, pues en ese año y en 2008 también se aplicó en 12° grado. Para el año 2015 se aplica en 4°, 8° y 12° grados.

universitaria. Así, hacia 1966, diez académicos alemanes que habían promovido la fundación de la Sociedad de Educación Comparada en Europa, CESE -Londres, 1961-, propusieron la idea de formar la Comisión Alemana para la Educación Comparada, al interior de la Sociedad Alemana de Educación –*Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*- (Kotthoff, 2013). El hecho de estar incorporada a ésta última, significó la obligada adherencia a los fundamentos teóricos y teorías normativas de la Educación General –*Allgemeine Erziehungswissenschaft*-; construyendo las posibilidades de buscar teorías relevantes fuera del campo teórico educativo, y dejando de lado aportaciones que se daban en el seno de otras disciplinas como la sociología, economía, historia o antropología.

Siguiendo a Waterkamp (2007; en Kotthoff, 2013), en esta segunda etapa se estableció un fuerte debate sobre la metodología de la EC, que en el espectro internacional había iniciado en 1960. Después de varios infructuosos esfuerzos por establecer un “canon” teórico metodológico en el campo, los líderes de la EC en Alemania se postularon por un pluralismo metodológico. En este sentido, Schriewer (1988:25; en Kotthoff, 2013) concluye con desilusión que, a pesar del impresionante crecimiento de la EC desde 1960 –en que se incrementa el número de académicos trabajando en el área, estudios e investigaciones, congresos, asociaciones-, no puede soslayarse el hecho de que es un campo de estudio caracterizado por enfoques contrastantes, definiciones controversiales y crisis de identidad al interior de la disciplina.

Un siguiente periodo en el desarrollo de la EC en Alemania está caracterizado por la diversificación y fragmentación del campo de estudio. En 1978 se da el primer rompimiento, al fundarse la Comisión para Educación con el Tercer Mundo. De acuerdo con Kotthoff (2013) el surgimiento de ésta no sólo obedece a un nuevo foco de interés temático sino, más importante aún, está relacionado con que el interés de los investigadores del grupo del "Tercer Mundo" estaba centrado en las estrategias de desarrollo, derechos humanos educativos y educación básica, más que relacionado con los debates metodológicos de la EC. Es decir, un cambio de orientación temática y metodológica.

De forma paralela a este proceso de diferenciación entre la EC por un lado y la Educación Internacional, por otro, hacia la década de los 80's emergió un tercer campo de estudio que creció rápidamente al interior de las escuelas de educación de las universidades alemanas y que, en 1992, se estableció como un grupo de trabajo adicional al interior de la Sociedad Alemana de Educación, llamado "Educación Intercultural" (Kotthoff, 2013). Éste se caracterizó por distanciarse claramente del enfoque tradicional de la *Ausländerpädagogik*, que se orientaba a la escolarización de los hijos de trabajadores migrantes "temporales", dedicándose a la investigación de los procesos migratorios y su impacto en la educación, e intentando desarrollar programas y conceptos que favorecieran una mejor integración de los niños con antecedentes migratorios al interior de las escuelas alemanas. Por ello, en 1998, la Comisión para la Educación Comparada, la Comisión para la Educación con el Tercer Mundo y el Grupo de Trabajo para la Educación Intercultural fueron combinados en un solo cuerpo llamado "Sección para la Educación Comparada Internacional e Intercultural"⁶.

Lo anterior evidencia los motivos de la elección de este marco teórico-metodológico para abordar el objeto de estudio de la presente investigación, en tanto éste alude a los discursos de interculturalidad al interior de la escuela secundaria mexicana y alemana.

1.4 Estrategia metodológica

Se ha identificado (Manzon, 2007) que las comparaciones duales en escuelas localizadas en contextos muy distintos pero con un marco regulatorio común –educación secundaria obligatoria proporcionada por el Estado, con políticas educativas abocadas a la educación intercultural-, posibilitan la identificación de diferencias contextuales y la forma en que éstas se relacionan e influyen en los procesos al interior de la escuela, para promover resultados específicos -la construcción de resiliencia, en este caso-. Así, la investigación se propuso realizar una comparación dual en contextos nacionales geográfica, económica, política y

⁶ La *sektion interkulturelle und international vergleichende erziehungswissenschaft* es una sección de la Sociedad Alemana de Educación (DGfE) se aboca al trabajo en tres líneas de investigación: a) Educación para el desarrollo permanente, b) Educación Intercultural, y c) Educación Internacional y Comparada. Para mayor información se puede consultar el sitio web: <http://www.siive.de/>

culturalmente muy diferentes; que comparten semejanzas, donde la unidad de análisis es “la escuela”.

Para establecer lo anterior, se recurrió a la utilización del “cubo” analítico multiniveles propuesto por Mark Bray y Murray Thomas -ver Figura 16- como guía orientadora en la determinación de los niveles de comparación en investigaciones educativas.

Siendo así que, para esta investigación, se consideran los siguientes:

- a) Dimensión Geográfica: Nivel 5, Escuelas –secundaria-
- b) Dimensión Demográfica: Grupos de edad, adolescentes
- c) Dimensión Aspectos socio-educativos: “otros aspectos” Promoción de resiliencia en la escuela.

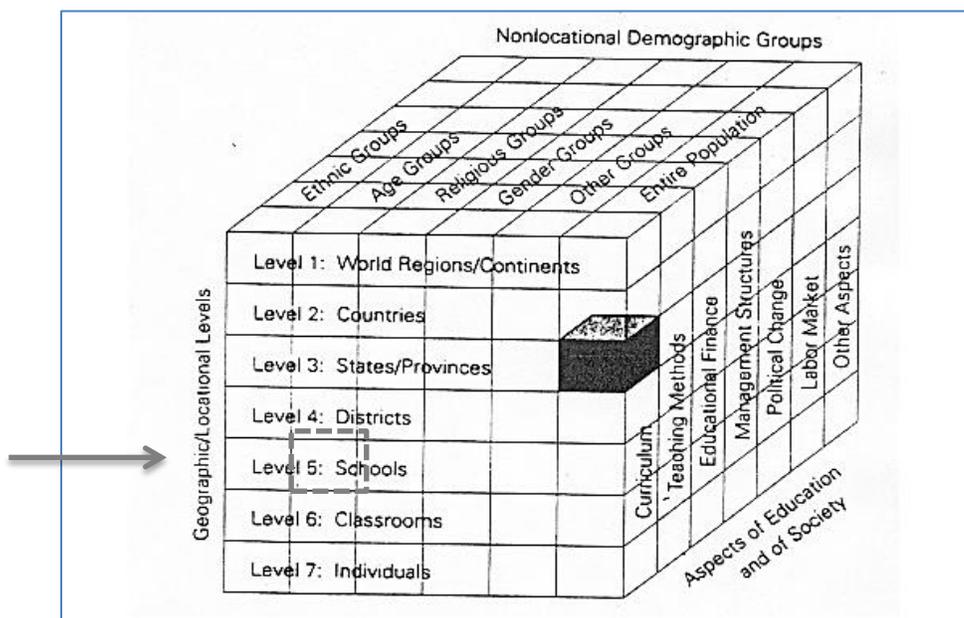


Figura 1 Ubicación del objeto de investigación en el “Cubo de Bray and Thomas” para Comparaciones Multinivel
Fuente: Bray & Thomas, 1995.

Por tanto, la investigación quedó planteada de la siguiente forma:

- 1) *¿Qué se pretende comparar?* Las percepciones sobre promoción de resiliencia y los discursos sobre interculturalidad que tienen los actores escolares en dos escuelas secundarias con marcadas diferencias geográficas, económicas, políticas y socio culturales, pero que

comparten las características de un alumnado diverso y un marco regulatorio común – educación secundaria obligatoria proporcionada por el Estado con políticas educativas que promueven la educación intercultural-.

2) *¿Dónde se pretende comparar?* En una escuela secundaria ubicada en Hidalgo, México y una escuela secundaria ubicada en Renania del Norte Westfalia (NRW), Alemania.

3) *Criterios de selección de las unidades de análisis:* Se utilizó el criterio de “conveniencia” (Parreira, 2014). Para el caso de México se seleccionó la escuela en virtud de la identificación de la presencia de alumnos migrantes en la telesecundaria 42, ubicada en Acayuca, Hidalgo; además se consideraron los resultados de investigaciones previas que han permitido identificar características resilientes en ésta y otras escuelas secundarias de Hidalgo (Canales & Martínez, 2009), (Canales, 2011). En el caso de Alemania, se seleccionó una escuela secundaria pública, que atiende a población estudiantil tanto alemana como con antecedentes migratorios; ello en el marco de un intercambio académico semestral con la Universidad de Münster, NRW, en el periodo junio 2014-enero 2015.

4) *Tipo:* Es una comparación “estática” en tanto compara situaciones (no tendencias) y, atendiendo a que se orienta al análisis de las relaciones entre contextos y procesos educativos, es “sincrónica”, se propone un corte transversal del fenómeno.

5) *Referentes teóricos:* El objeto de investigación se aborda desde la línea radical humanista de la educación comparada (ver Figura XX) y se nutre de las aportaciones del enfoque de la resiliencia, específicamente de la resiliencia en la escuela. Se recuperan el modelo y las aportaciones de Henderson y Milstein (2007) acerca de la promoción de resiliencia en los centros escolares, a partir del trabajo con seis factores –tres de disminución de riesgo psico social y tres constructores de procesos resilientes-, que son los que se consideraron para conocer las percepciones de los actores escolares –alumnos y docentes- sobre el particular. Por otro, se recapitula sobre las características básicas de los adolescentes, en tanto actores clave para el estudio y, finalmente, se realiza una aproximación al constructo de la interculturalidad. Es importante señalar aquí que, desde el inicio del proceso de

investigación se consideró que, tanto en el proceso de recopilación de la información como en el de análisis, podría ser necesario adicionar elementos teóricos, en función de los avances y/o la necesidad de ampliar los marcos explicativos.

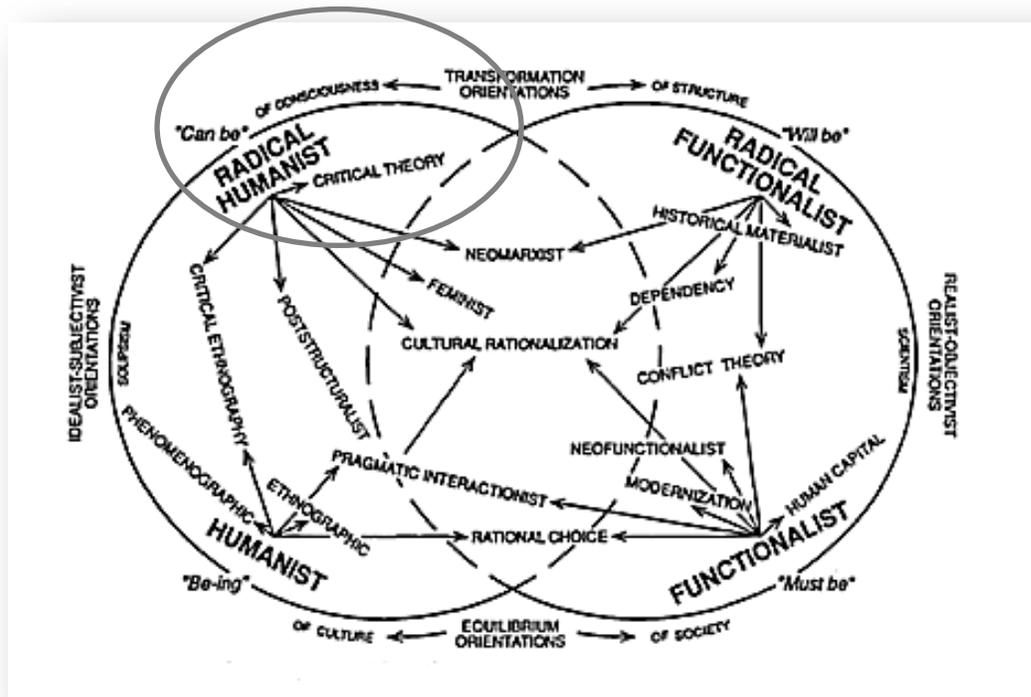


Figura 2 "Macro mapa de Paradigmas y Teorías en textos de Educación Comparada e Internacional" Perspectiva teórica desde la que se aborda el objeto de investigación.

Fuente: R. Paulston, (1994) "Comparative education. Paradigms and Theories", in *The International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon

¿Cómo se pretende comparar? A partir del establecimiento de criterios diferenciadores, criterios comparativos y datos -relevantes para la comparación-, que permitan arribar al análisis del fenómeno a comparar, el llamado *Tertium Comparationis* (Hörner, 1993). Lo anterior se puede apreciar mejor en el siguiente esquema –figura XX- y en la explicitación de los aspectos a), b) y c) que en él se señalan.

Para especificar los criterios diferenciadores, comparativos y datos relevantes para la comparación, se establecieron éstos últimos, así como categorías de análisis macro y micro contextuales, que pueden observarse en las tablas 1, 2 y 3.

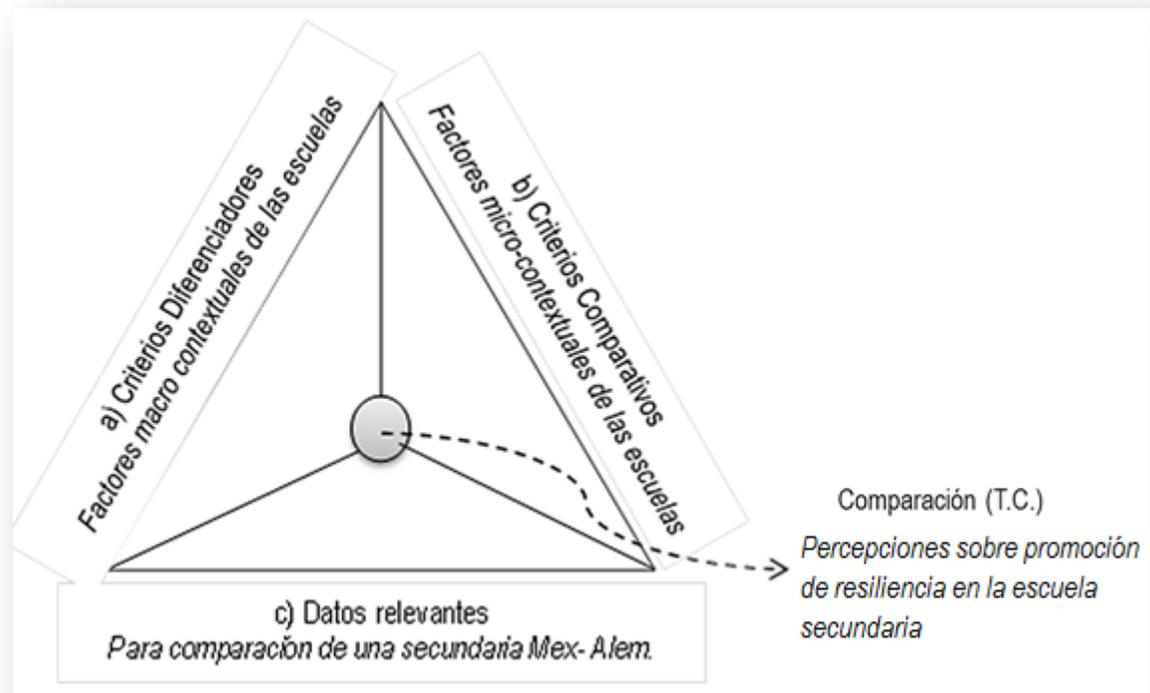


Figura 3 Esquematización de la construcción del objeto de investigación “Promoción de resiliencia en la escuela” desde una perspectiva comparada

Elaboración propia con base en el esquema propuesto por Röhrs, 1975; en Hörner, W. (1993) Zur Methodologie Vergleichender Forschung. En Ders, *Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse in Internationalen Vergleich.* Köln: Böhlau

Para obtener la información requerida en los aspectos a), b) y c) –ver Figura 3–, se optó por utilizar las siguientes *Técnicas*:

- Revisión y análisis documental
- Cuestionario (escala tipo Likert)
 - Cuestionario diagnóstico sobre promoción de resiliencia en la escuela, para profesores, y una versión simplificada para alumnos; adaptado de la propuesta de Henderson y Milstein, 2007.
- Entrevista
 - A directivos escolares

Los instrumentos específicos se incluyen en los Anexos.

Tabla 1 Factores macro contextuales de las unidades de análisis (criterios diferenciadores)

Categorías comparativas Macro Contextuales	
Categoría	Indicadores
Sistema Educativo del país	Desarrollo del sistema educativo
	Objetivos educativos
	Esquema del Sistema: Niveles educativos
Educación Secundaria	Educación Obligatoria
	Regulación, modalidades, rango edad, objetivos
Configuración socio cultural	Características socio económicas
	Características del contexto cultural
	Población: Mono/multi/pluricultural
Educación Intercultural	Políticas Educativas: Programas
	Reformas

Fuente: Elaboración propia para construcción del objeto de investigación.

Tabla 2 Factores micro contextuales de las unidades de análisis (criterios comparativos)

Categorías comparativas micro contextuales	
Categoría	Indicadores
Contexto geográfico escolar	Estructura hábitat: Urbano, rural, semi-urbano-rural, población
	Estructura espacial y humana: Central- periférica / concentrado-disperso
	Estratificación social de la población (familia alumnos) Nivel ingr.: Alto/medio/bajo
	Nivel esc. padres: Prim/Sec/Bach/Superior
Configuración sociocultural de la escuela	Configuración socio demográfica del alumnado: Población (origen étnico, migración)
	Servicios de educación secundaria
	Organización escolar: Tipo escuela, turno, grados y grupos, equipo docente

Fuente: Elaboración propia para construcción del objeto de investigación.

Tabla 3 Factores a identificar (Datos relevantes para la comparación)

Datos relevantes para comparación	
Percepciones de los actores sobre:	
Factores de construcción de Resiliencia en la escuela (Docentes y alumnos)	Vinculación prosocial
	Límites claros y firmes
	Enseñar habilidades para la vida
	Afecto y apoyo
	Expectativas elevadas
	Oportunidades de participación significativa
Interculturalidad	
Interculturalidad en la escuela	
Interculturalidad y Diversidad (Directivo escolar)	Discurso de los actores en el centro escolar

Fuente: Elaboración propia para construcción del objeto de investigación.

1.5 Procedimiento

Para el desarrollo de la investigación se consideraron las siguientes fases:

Fase 1 Preparación

Orientada a esbozar un estado del conocimiento sobre el objeto de la investigación, se realizó de marzo a noviembre de 2014 y estuvo orientada a:

- A) Análisis documental
- B) Primera incursión al campo en el caso de la escuela secundaria en Hidalgo (unidad de análisis mexicana), con miras a obtener información que permitiera la modificación, fortalecimiento o emergencia de las categorías analíticas propuestas para aproximarse al objeto de investigación; así como el posterior pilotaje del instrumento (escala Likert) en un grupo de 20 alumnos de 2° de secundaria.

Respecto del análisis documental (A), éste se abocó a las siguientes categorías:

- 1) Con respecto a la *educación intercultural* se trabajó en los niveles: a) como propuesta educativa que atraviesa a la mayor parte de los discursos educativos occidentales en las últimas décadas; b) como propuesta y marco regulatorio de líneas de acción específicas

en los sistemas educativos mexicano y alemán; c) como discurso y sustento de los modelos educativos nacionales e internacionales.

- 2) Con respecto al enfoque de *la resiliencia* se hicieron revisiones sobre lo trabajado: a) como enfoque psicológico desarrollado desde el paradigma del bienestar, paradigma salutogénico; b) como enfoque que se ha extrapolado a distintos campos de estudio como la medicina, la pedagogía, la antropología; c) como enfoque que rebasa la dimensión individual para abrirse a la dimensión grupal, a la posibilidad de promover procesos colectivos de fortalecimiento y desarrollo de herramientas que permiten afrontar las dificultades de forma asertiva y efectiva; d) como enfoque que, centrado en la escuela, propone un modelo de identificación de seis factores promotores de resiliencia al interior de ésta (propuesta de Hernderson y Milstein, 2007).
- 3) Con respecto a la *escuela secundaria* el trabajo se orientó a identificar: a) características de ésta en México; b) características de ella en Alemania, en relación con el sistema educativo alemán (contextualización).

Respecto de la primera incursión al campo en el caso de la escuela secundaria mexicana (B), se realizó lo siguiente:

- a. En mayo y junio de 2014 se realizaron observaciones y entrevistas no estructuradas con el subdirector escolar y los profesores de 1er grado en la Escuela Telesecundaria No. 42 “Álvaro Gálvez y Fuentes” ubicada en la localidad de Acayuca, Mpio. Zapotlán de Juárez, Hidalgo, México. Investigaciones previas posibilitaron la identificación de esta escuela como posible constructora de resiliencia (Canales & Martínez, 2009), (Canales & Moreno, 2011); por lo que se procedió a solicitar el acceso y presentar la propuesta de investigación al Subdirector de dicha Telesecundaria –TS 42, en lo sucesivo-.
- b. Como resultado de lo anterior se realizó un primer encuentro con los profesores de 1er grado de secundaria donde, convocados y organizados por el subdirector, se les planteó el proyecto de investigación que se pretende desarrollar y se dio un espacio para dudas,

comentarios o inquietudes, señalando que posteriormente se realizarían breves entrevistas individuales. De este primer encuentro sobresale el hecho de que cuatro de los cinco profesores señalaron que era muy importante y necesario trabajar sobre el tema de la “interculturalidad” porque “*tenemos mucho de eso aquí [sic], tenemos alumnos que vienen de diferentes municipios del estado, pero también de otros estados, del Distrito Federal, de Estados Unidos, sí... este año tenemos cuatro alumnos extranjeros en primer grado, por eso lo que quiere trabajar es muy bueno*”; otra profesora señaló “*...además también tenemos alumnos con distintas capacidades motoras o, por ejemplo, yo tenía un alumno con retraso mental pero sus papás lo dieron de baja, ... muy triste... En fin, sí es importante que investigue eso*”.

A partir de esta primera sesión de trabajo se acordó realizar cuatro observaciones en cada grupo, en diferentes momentos de la jornada escolar, a fin de observar la dinámica del aula tanto por la mañana como en horarios posteriores al “recreo”. Cabe señalar que no todas las observaciones planeadas pudieron realizarse (ver Tabla 4) en virtud de factores como inasistencia del profesor o realización de actividades extra aula sin profesor al frente⁷ pero, más acusadamente por falta de disposición de dos profesoras para que se ingresara a realizar observaciones a su aula. Dado que la propuesta se plantea como naturalista, empática, se respetaron las excusas y se tomó registro de ellas.

Para las observaciones se focalizó la atención en las pautas de interacción (discursivas y prácticas) docente-alumno, alumno-alumno y alumno-docente; así como en las condiciones organizativas del aula. Estos mismos focos se utilizaron para observar interacción docente-docente, docente-directivo y directivo-docente, pues se tuvo oportunidad de observar los tiempos de “recreo”, de permanecer en la subdirección en ciertos momentos de la jornada escolar y de ingresar a una reunión del Consejo Técnico Escolar.

⁷ Por ejemplo para ensayar el número que presentarían con motivo del 10 de mayo o para preparar “adornos” para la escuela.

Tabla 4 Observaciones y entrevistas no estructuradas realizadas al interior de la Escuela Telesecundaria No. 42 “Álvaro Gálvez y Fuentes”, mayo- junio, 2014

Grado y grupo /Área Observados	Obs. Programadas	Obs. Realizadas	Entrevista No Est.	
			Sí	No
1° A	4	4	X	
1° B	4	3		X
1° C	4	4	X	
1° D	4	2		X
1° E	4	4	X	
Subdirección	0	2	X	
Colectivo Docente	0	1	-	-
Total	20	20	4	2

Fuente: Elaboración propia

A partir de las observaciones se obtuvieron registros detallados de la dinámica del aula, las pautas de interacción y actividades de los diferentes actores escolares (alumnos, profesores, subdirector); como resultado de las entrevistas no estructuradas se obtuvo información sobre los discursos de los profesores y subdirector respecto de su quehacer cotidiano.

Ambos conjuntos de información se analizaron con base en las categorías bosquejadas previamente (educación intercultural, resiliencia en la escuela, escuela secundaria, profesores y alumnos de secundaria). Del ejercicio anterior emergieron nuevas categorías y se definieron sus variables.

Fase 2 Establecimiento de la estrategia de investigación

En esta fase, y como resultado tanto de la revisión documental para conocer el estado del conocimiento del objeto de investigación, como de la primera incursión al campo, se identificó y estableció el marco teórico metodológico para el desarrollo de la investigación. Dicho establecimiento, aunado al análisis de los objetivos de investigación, facilitó la selección de técnicas, así como el diseño y/o adaptación de instrumentos para recolección de la información.

Así, el cuestionario diagnóstico sobre construcción de resiliencia en la escuela fue inicialmente aplicado a un grupo de 2° grado en la Telesecundaria 42, a fin de pilotear el

instrumento. Dicho proceso, fue otro de los resultados de la primer incursión al campo en la unidad de análisis mexicana.

Fase 3 Obtención de la información

La fase de obtención de la información –independientemente de la investigación exploratoria que ya se señaló en la Fase 1-, se desarrolló en dos momentos y escenarios geográficos distintos. El primer escenario es la ciudad de Münster, en Renania del Norte-Westfalia, Alemania; de octubre 2014 a enero 2015. El proceso de obtención de información documental inició en octubre 2014 –con el Winter semester en la Westfälische-Wilhelms Universität Münster-.

En cuanto a la obtención de información de campo en la unidad de análisis alemana, se dio en enero 2015. En este mes, la coordinadora del intercambio académico dio su anuencia y los datos para contactar a Herr Tobias Regenbrecht, subdirector de la escuela secundaria -*Geschwister-Scholl-Realschule Münster*-. Se realizó la petición de cita por correo electrónico, que se confirmó a través del teléfono. Así, se visitó el centro escolar en tres ocasiones. En la primera se expuso el motivo de la visita y los objetivos de la investigación. En la segunda se realizó la entrevista al director escolar y se agendó la sesión de trabajo para aplicar el cuestionario para docentes y el de los alumnos de 7° grado –que se corresponde a 1er grado de secundaria en México-, en el grupo que el director asignó. De este modo, el 29 de enero de 2015, concluyó el levantamiento de información en Alemania.

El segundo escenario es Acayuca, Hidalgo, México, abril-mayo 2015. En virtud de que ya existía un acercamiento previo con la escuela y sus directivos, durante este periodo se agendaron las fechas, tanto para la realización de entrevista al Prof. Aurelio Santiago, subdirector escolar y líder académico de la TS 42, como para aplicación de cuestionarios a los alumnos de 1er grado y docentes.

La Tabla 5 presenta las técnicas que se utilizaron, los actores a los que se dirigió cada una de ellas y el número de sujetos con los que se trabajó en las unidades de análisis mexicana y alemana.

Tabla 5 Técnicas y actores escolares para la investigación

	ETS 42 “Álvaro Gálvez y Fuentes” (Mx)	Geschwister-Scholl-Realschule Münster (De)
Entrevista a Directivo Escolar	1 Prof. Aurelio Santiago (Subdirector, líder académico)	1 Herr Tobias Regenbrecht (Subdirector, líder académico)
Cuestionario Diagnóstico “Construcción de resiliencia en la escuela” Alumnos	23 Alumnos de 1er grado (1°E)	24 Alumnos de 7° grado (Sekundarstufe I)
Cuestionario Diagnóstico “Construcción de resiliencia en la escuela” Docentes	13 Profesores	11 Profesores
Periodo de aplicación	Abril-mayo 2015	Enero 2015

Fuente: Elaboración propia

Fase 4 Procesamiento y análisis de la información

En esta fase se procedió a la interpretación de los datos de la descripción de factores macro y micro contextuales. Ésta se realiza a través del análisis de la influencia que ejercen los factores contextuales en el objeto de investigación; desde las propuestas teóricas de la antropología, específicamente desde la antropología de la interculturalidad; la psicología, específicamente desde el enfoque de la resiliencia en la escuela; la pedagogía crítica, específicamente en torno a la diversidad en el aula y el curriculum.

Es importante apuntar aquí que, respondiendo a las tendencias actuales en educación comparada e internacional (Parreira, 2014), se consideró una perspectiva analítica multidisciplinaria, en tanto los fenómenos educativos y las unidades de análisis a comparar requirieron de una mirada compleja y plural.

Para el procesamiento de la información se recurrió a:

- Uso de SPSS como apoyo instrumental para el cuestionario de Alumnos y el de Docentes.
- Uso de una matriz analítica para análisis de la información recabada a través de las entrevistas a los directivos escolares.

En esta fase se realizó la comparación propiamente dicha (ver Figura 3), por lo que se presenta un análisis y síntesis de la información recopilada en las fases anteriores. Ello, atendiendo a las recomendaciones metodológicas de los expertos en el área, quienes como García (1982) señalan que la fase comparativa tiene un carácter sintético, a fin de presentar los datos en un todo comparativo.

Fase 5 Escritura del informe de investigación y conclusiones

En esta fase se procede a la presentación de los datos recopilados. Se determinó organizar los capítulos atendiendo a la forma de construcción del objeto; de forma tal que dan respuesta al cómo se abordó el objeto de investigación –estrategia teórico-metodológica-, desde dónde se vio éste –referentes teóricos- y qué se encontró como resultado del proceso investigativo. En la redacción del informe se entretajan datos que posibilitan la descripción de factores contextuales (macro y micro) de las unidades de análisis, a fin de favorecer la visión global de éstas y situar la información recabada y necesaria para la comparación.

Capítulo 2. Desde dónde se abordó el objeto. Marco teórico

*The development of a caring, trusting, respectful, reciprocal relationship
is the key to reducing risk, enhancing protection,
and promoting positive youth development in any system.*

*El desarrollo de relaciones recíprocas de cuidado, confianza y respeto
es la llave para reducir el riesgo, incrementar la protección
y promover el desarrollo positivo de los jóvenes en cualquier sistema.*

Henderson, 2007:41 (la traducción es nuestra)

El propósito de este capítulo es atender a dos objetivos particulares que proporcionan, junto con la perspectiva teórico-metodológica de la educación comparada, el marco teórico referencial desde el que se aborda el objeto. Por un lado, al de identificar las aportaciones del enfoque de resiliencia al estudio de la dinámica y relaciones sociales en la escuela. Así, se presenta un panorama general de la evolución conceptual de dicho enfoque, para arribar a su extrapolación al ámbito escolar. Se recuperan el modelo y las aportaciones de Henderson y Milstein (2007) acerca de la promoción de resiliencia en los centros escolares, a partir del trabajo con seis factores –tres de disminución de riesgo psico social y tres constructores de procesos resilientes-, que son los que se consideraron para conocer las percepciones de los actores escolares –alumnos y docentes- sobre el particular. Por otro, al de contrastar las políticas y discursos oficiales sobre la educación intercultural en México y Alemania, a fin de tener elementos de análisis sobre el discurso de los directivos escolares.

2.1 La resiliencia, un enfoque propositivo en la escuela secundaria

2.1.1 Resiliencia, panorama de su evolución conceptual

El concepto de resiliencia estuvo originalmente incorporado a los principios de la ingeniería, y más específicamente de la mecánica, para referirse a la característica que tienen ciertos materiales empleados en la construcción para recobrar la forma original con la que fueron moldeados, después de haber sido sometidos a una presión deformadora. El término ha sido utilizado también en osteología, para expresar la capacidad que tienen los huesos para crecer en el sentido correcto, después de una fractura.

No obstante, el concepto se ha ampliado, de forma tal que excede con mucho los ámbitos de la mecánica y la osteología. Así, se plantea que “Resiliencia proviene del latín *resilio*, que significa volver al estado original, recuperar la forma original” (Melillo y Suárez, 2004:83). Complementando lo anterior y de acuerdo con Cyrulnik (2008), desde el punto de vista etimológico, se traduce como “saltar hacia atrás, rebotar, ser repelido, surgir”; el prefijo “re” indica repetición, reanudación; por lo tanto, se concluye que la persona rebota hacia delante después de haber vivido alguna situación traumática.

La adopción del concepto de resiliencia a las ciencias sociales dentro del contexto de las ciencias humanas sucedió hacia la década de los años setenta, en el mundo anglosajón. El enfoque de la Resiliencia surge a partir de los esfuerzos por entender las causas de la Psicopatología; diversos estudios demostraron que existía un grupo de infantes que no desarrollaban problemas psicológicos a pesar de las predicciones de los investigadores e investigadoras (Masten, 2001; Grotberg, 2006). El primer paso fue asumir que estos niños y niñas se adaptaban positivamente debido a que eran “invulnerables” (Koupernik, citado por Rutter, 1991; en García-Vega & Domínguez, 2013); es decir, podían “resistir” la adversidad. El segundo paso fue proponer el concepto de resiliencia para sustituir al de “invulnerabilidad”, debido a que la resiliencia puede ser promovida, mientras que la invulnerabilidad es considerada un rasgo intrínseco del individuo (Rutter, 1991; en García-Vega & Domínguez, 2013).

A la par de la modificación del paradigma centrado en la enfermedad, que se modificó hasta conducir a un enfoque salutogénico –mismo que considera la prevención y reforzamiento de conductas positivas como factores de reducción del riesgo psicosocial en las personas-, se desarrolla el enfoque de la resiliencia como una opción que, en un primer momento, dota de posibilidades a los miembros de grupos identificados como “de alto riesgo”, y, posteriormente, se amplía para aludir a un proceso que todo ser humano puede desarrollar.

Dados los orígenes del concepto, y su posterior extrapolación a diversas áreas del quehacer humano, existen numerosas definiciones sobre él. Entre ellas destaca la de Grotberg (2006:32), quien señala que “la resiliencia, es la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e, inclusive, ser transformado por éstas. Esta capacidad es un recurso interno llamado optimismo o inteligencia emocional y va evolucionando según la etapa de desarrollo en el que se encuentra la persona”.

Encontramos también la definición propuesta por Melillo (2005:s/p), quien apunta que “la resiliencia se define como la capacidad de los seres humanos sometidos a los efectos de una adversidad, de superarla e incluso salir fortalecidos de la situación”.

El estudio de esta capacidad para enfrentar y sobrellevar exitosamente las dificultades vitales ocupa un lugar destacado en las Ciencias Humanas, de forma tal que Cabrera, Aya & Cano (2012) señalan que, en las investigaciones sobre resiliencia, se localizan trabajos que aluden a ella desde la perspectiva de la psicología, la psicología de la salud, la medicina, la psiquiatría, la enfermería, la pedagogía y la antropología.

Se ha identificado que, los trabajos que se han desarrollado desde la perspectiva de la resiliencia, se sitúan inicialmente en el campo de la psicología para después pasar a otros campos como la medicina, la psiquiatría y la educación. Así, en el área de las ciencias sociales y la educación, se distinguen definiciones de resiliencia que comparten aspectos como: a) reconocer que es una capacidad humana más o menos universal (Grotberg, 2006); b)

está presente la idea de adversidad, estrés o contexto negativo (Grotberg, 2006), (Manciaux, 2005); c) el sujeto es quien enfrenta las adversidades (Tomkiewicz, 2003; en Martínez y Vázquez-Bronfman, 2006) y d) se obtiene como resultado una adaptación positiva (Tomkiewicz, 2003; en Martínez y Vázquez-Bronfman, 2006)

Por su parte, Werner y Smith (1992, citados por Martínez y Vázquez-Bronfman, 2006), encontraron que las personas que salieron adelante a pesar de las adversidades tenían, en general, las siguientes características:

- a. habían tenido una familia con un mayor perfil de relaciones saludables, llamada por los autores como “menos perturbada que otras”,
- b. alcanzaron un mínimo de escolarización y,
- c. contaron con un adulto, un miembro de la familia próxima o lejana, o un amigo con quien entablaron una relación que las impulsó a seguir adelante.

Por otro lado, y de acuerdo con Villalta & Saavedra (2012) una persona con características resilientes es aquella que es capaz de establecer relaciones sociales constructivas, tiene un sentido de sí mismo positivo, dimensiona los problemas, tiene sentido de esperanza frente a las dificultades, extrae significado de las situaciones de estrés, desarrolla iniciativa y se fija metas posibles de alcanzar.

De lo anterior puede identificarse que, si bien algunos modelos teóricos recogen el sentido histórico de vida (Grotberg, 2006), en los inicios del trabajo con este concepto, la mayoría se mantienen en el ámbito de la resiliencia como posibilidad individual de sobreponerse a episodios negativos; es decir, un tratamiento teórico conceptual desde la psicología individual.

No obstante, en la revisión de la literatura de la última década se ha identificado que las concepciones sobre resiliencia pueden agruparse en dos polos; uno que estaría ligado a la idea de resistencia ante los traumas y posibilidad de sobreponerse a ellos, y otro más cercano a una dinámica existencial. Desde este polo, los autores insisten en que no se trata de un

estado, sino de un proceso dinámico que se inicia con el contacto con el otro –educador, familia, amigos, etc.- (Martínez y Vázquez-Bronfman, 2006).

Esta última afirmación se encuentra estrechamente ligada a la propuesta que alude a la necesidad o identificación de una persona más allá del individuo. Así, se identifica la presencia y relevancia de un “tutor de resiliencia” o “tutor resiliente”, propuesta por Cyrulnik, para aludir a la figura de sostén y confianza que acompaña en el proceso vital de forma incondicional (Melillo, 2005). De esta forma, queda manifiesto que las personas requerimos del otro para avanzar hacia un estado de bienestar; que el desarrollo de habilidades resilientes no se da en la soledad, sino en la relación con el entorno y con el grupo social, superando con ello la perspectiva de la esfera individual.

Tenemos entonces que, la *resiliencia como proceso* –perspectiva en que se fundamenta este trabajo-, amplía su potencial explicativo y promotor de personalidades críticas, propositivas y autónomas, en tanto se abre de la esfera individual a la social, y de la concepción como “capacidad” –que sólo algunos tendrían como característica innata- a “proceso”, que todos podemos desarrollar.

Así también, se ha identificado que existen algunos trabajos que asocian este enfoque con condiciones de migración y multiculturalidad, desde la perspectiva de las posibilidades de afrontar los procesos vitales positivamente, aún en escenarios de inmersión en una cultura hegemónica. En ellos, la resiliencia como proceso “se refiere, tanto a los individuos en particular como a los grupos familiares o escolares, que son capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades y los contextos desfavorecidos y deprivados socioculturalmente” (Uriarte, 2006:13).

Esto último, abre la posibilidad a la indagación acerca de las condiciones que deben darse en los espacios escolares –en específico, y para efectos de la presente investigación-, a fin de que promuevan efectivamente procesos de afrontamiento exitoso a patrones de conducta socioculturalmente dominantes; en un momento en que las políticas educativas

nacionales e internacionales, aluden a los discursos de multiculturalidad y educación intercultural.

2.1.2 Resiliencia en la escuela

Como se señaló recientemente, para efectos de este trabajo nos hemos interesado por la vertiente que extrapola el concepto de lo individual a lo social, y de “capacidad” a “proceso”. Entre las propuestas y estudios en la esfera social, nos hemos centrado en la línea de trabajo que se aboca a los espacios escolares, y propone una serie de aspectos que pueden favorecer la emergencia de escuelas constructoras de resiliencia.

De acuerdo con Manciaux (2003), la escuela ocupa un lugar preponderante y privilegiado en los procesos de configuración de la personalidad y el establecimiento de patrones de relación social, ya que goza del reconocimiento de los miembros de la comunidad. El medio escolar es la segunda fuente de seguridad después del hogar y, a veces, la única.

De esta forma, consideramos que la apertura del enfoque de resiliencia al plano sociocultural, posibilita identificar aspectos de la cultura escolar que favorecen superar algunas situaciones de tensión y/o conflicto como las que se pueden dar en la interacción cotidiana entre individuos diversos. En este sentido, encontramos importante resaltar que en la escuela se viven las mismas condiciones de pluralidad y diversidad de expresiones que en la vida social al exterior de los muros escolares (Paredes, 2004).

Dado que los alumnos de secundaria son adolescentes, es importante considerar que, se ha identificado que la resiliencia en la adolescencia tiene que ver precisamente con la capacidad para poder resolver el problema de la identidad, en contextos donde ésta no posee las condiciones para construirse de un modo positivo, con el propósito de fortalecer y aplicar la autonomía, cuyo aprendizaje vital se ha dado en la infancia. La autonomía consistirá en la

capacidad para gestionar los propios proyectos de modo responsable y diligente (Saavedra y Villalta, 2008).

Como veremos con mayor detenimiento en el apartado 2.2, durante la adolescencia, los jóvenes experimentan diversos cambios y establecen relaciones nuevas, a fin de lograr consolidar su identidad personal y social. En ese mundo de autonomía creciente en el que viven los adolescentes, comienzan a tener peso las decisiones propias y las trayectorias bosquejadas a partir de las disposiciones singulares de la edad, en combinación con las prácticas a través de las que se perfila el proyecto adulto.

Este último aspecto es el que lleva a remarcar que es en este momento del ciclo vital, cuando más se patentizan los diferentes modos de exposición ante la adversidad, por lo que se torna necesario fomentar habilidades sociales, cognitivas y emocionales que les permitan enfrentarse exitosamente a los desafíos que se les presentan (Canales, 2011).

Se considera así que, el enfoque de la resiliencia, amplía las líneas de protección a la adolescencia, proporcionando una perspectiva de esperanza frente a las condiciones adversas. La resiliencia se teje, por lo que se precisa no sólo buscarla en la interioridad de la persona, o en su entorno, sino en ambos (Melillo, 2007). Tal vez éste sea el mayor desafío al trabajar con adolescentes en condiciones de vulnerabilidad social: lograr, en primer lugar, reconocerlos como un grupo, con necesidades propias y, de este modo, poder advertir cómo el contexto escolar puede proveer las condiciones necesarias para su desarrollo.

Finalmente, consideramos importante destacar que se han identificado algunos trabajos de investigación que vinculan ya la perspectiva intercultural con el enfoque teórico de la resiliencia al interior de los espacios escolares. Así, Casasempere (2013) se ha interesado por investigar la relación entre los procesos de inmigración y la resiliencia en alumnos de educación primaria en un contexto europeo desde la perspectiva de la interculturalidad, por su parte, Martínez y Vásquez-Bronfman (2006) han incorporado este enfoque para trabajar con niños exiliados en países como Francia y España.

2.1.3 El modelo de Henderson y Milstein: seis factores promotores de resiliencia en la escuela

La perspectiva sociocultural aludida en el apartado anterior, la situamos específicamente en la institución escolar, para lo cual retomamos los indicadores de las escuelas constructoras de resiliencia propuestos en la obra *Resiliencia en la escuela* (Henderson & Milstein, 2007). Dichos autores refieren que éstas se orientan a brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas, brindar oportunidades de participación significativa, enriquecer los vínculos psicosociales, fijar límites claros y firmes y enseñar “habilidades para la vida”. Para dicho autores, la definición de resiliencia incluye el espectro de la vida escolar de los alumnos:

La resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy. (Henderson & Milstein, 2007:26).

Para lograr lo anterior, nuestros autores proponen que las escuelas pueden construir resiliencia. Dicha construcción en la escuela, implica trabajar para introducir los siguientes seis factores constructores de resiliencia (Henderson y Milstein, 2007:80), mismos que pueden observarse en la figura 4, a saber:

1. Brindar afecto y apoyo proporcionando respaldo y aliento incondicionales, como base y sostén del éxito académico. Siempre debe haber un "adulto significativo" en la escuela dispuesto a "dar la mano" que necesitan los alumnos para su desarrollo educativo y su contención afectiva.
2. Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que actúen como motivadores eficaces, adoptando la filosofía de que "todos los alumnos pueden tener éxito".
3. Brindar oportunidades de participación significativa en la resolución de problemas, fijación de metas, planificación, toma de decisiones, (esto vale para los docentes, los alumnos y, eventualmente, para los padres). Que el aprendizaje se vuelva más "práctico", el currículo sea más "pertinente" y "atento al mundo real" y las decisiones se

tomen entre todos los integrantes de la comunidad educativa. Deben poder aparecer las "fortalezas" o destrezas de cada uno.

4. Enriquecer los vínculos pro-sociales con un sentido de comunidad educativa. Buscar una conexión familia-escuela positiva.

5. Es necesario brindar capacitación al personal sobre estrategias y políticas de aula que trasciendan la idea de la disciplina como un fin en sí mismo. Hay que dar participación al personal, los alumnos y, en lo posible, a los padres, en la fijación de dichas políticas. Así se lograrán fijar normas y límites claros y consensuados.

6. Enseñar "habilidades para la vida": cooperación, resolución de conflictos, destrezas comunicativas, habilidad para resolver problemas y tomar decisiones. Esto sólo ocurre cuando el proceso de aprendizaje está fundado en la actividad conjunta y cooperativa de los estudiantes y los docentes.

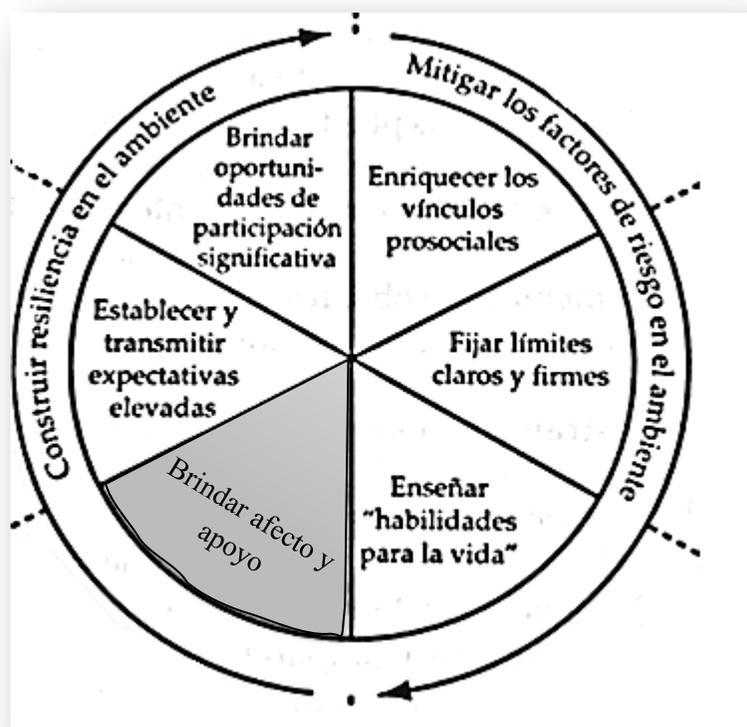


Figura 4 La rueda de la Resiliencia en la Escuela

Se observan tres factores promotores de la construcción de resiliencia, donde destaca "Brindar afecto y apoyo" (sombreado en gris en el original) y tres factores protectores en el ambiente escolar.

Fuente: Henderson y Milstein (2007) *Resiliencia en la escuela*, Paidós.

Así, las escuelas que estimulan la resiliencia establecen altas expectativas para sus alumnos, les brindan apoyo para alcanzarlas y les informan lo necesario para obtener éxito. Con estas acciones evitan comportamientos problemáticos entre sus alumnos, como el abandono de los estudios, el abuso de drogas, el embarazo prematuro y la delincuencia (Henderson y Milstein, 2007). Se observa entonces que, desde esta perspectiva, la educación escolarizada es una oportunidad para estimular la colaboración y el sentimiento de pertenencia. El ambiente escolar contiene los elementos necesarios para favorecer un equilibrio entre los factores de riesgo y los de protección en el desarrollo de la personalidad de los adolescentes.

Por tanto, y con base en lo propuesto por Henderson y Milstein (2007) las escuelas tienen el poder de construir resiliencia académica y personal en los alumnos. Aunque en muchas de ellas existen obstáculos para hacerlo, cada docente en su aula puede crear refugios de construcción de resiliencia, ambientes que también se asocian estrechamente con el éxito académico. Además, los docentes pueden esforzarse por superar los obstáculos que existan en sus grandes establecimientos escolares.

2.2 Los adolescentes, características básicas

Señalábamos ya que ambas unidades de análisis tienen, como característica común, la presencia de adolescentes en sus aulas. Por ello, resulta pertinente hacer un somero recuento de las características básicas que comparte este grupo etario, que inicia la educación secundaria hacia los doce años, generalmente, amén de las especificidades que los contextos y factores individuales les confieren. Se ha identificado que, biológicamente, esta etapa se inicia con la pubertad...

La pubertad comienza a los doce o trece años de edad debido a cambios hormonales, la adolescencia puede variar mucho en edad y en duración en cada individuo, pues está relacionada no solamente con la maduración de la psiquis del individuo, sino que depende de factores psicosociales más amplios y complejos, originados principalmente en el seno

familiar. La edad que sucede a la niñez y que abarca desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo es conocida como adolescencia. El término proviene de la palabra latina *adolescencia*. La adolescencia es, en otras palabras, la transición entre el infante y el adulto (Canales & Dimas, 2010:8).

Encontramos entonces que un primer punto de reflexión está relacionado con la edad y la evolución de los alumnos de secundaria, misma que fluctúa entre los doce y los quince años, generalmente, y presenta rasgos específicos según diversas teorías y autores. Así, para Piaget, quien plantea una teoría de desarrollo psicogenético, los chicos en esta edad han alcanzado el estadio o etapa de las operaciones formales, por lo que desarrollan pensamiento científico, son capaces de resolver problemas abstractos de forma lógica, y se preocupan por cuestiones de índole social así como por aquellas relacionadas con su identidad (Woolfolk, 2010).

Por otro lado, las aportaciones de Erikson sobre el desarrollo psicosocial señalan que los adolescentes se encuentran en la etapa denominada “Identidad vs. Confusión de papel”. Dicha etapa está caracterizada por la necesidad de adquirir una identidad propia respecto de su vocación, los roles de género, la política y la religión (Woolfolk, 2010). Respecto de su desarrollo moral, la teoría de Kohlberg posiciona a nuestro alumno en el nivel 2, razonamiento moral convencional, donde las conductas y los juicios se basan en la aprobación de los demás, en las expectativas de la familia, los valores tradicionales, las leyes de la sociedad y la lealtad hacia el país; etapa 3, orientación de niño bueno o niña agradable (Woolfolk, 2010)

Aunado a lo anterior y con la idea de promover una construcción integral del sujeto-alumno de secundaria, es importante subrayar la necesidad de trabajar con conceptos claros sobre las diferencias individuales, pues consideramos que sólo en el reconocimiento de la alteridad, en la validación de la diversidad, es posible dejar de pensar en procesos educativos “homogeneizadores” en tanto que alienadores, y mirar hacia formas que, reconociendo y respetando la heterogeneidad presente en todas las aulas, promuevan procesos educativo-formativos que les doten de herramientas para enfrentar exitosamente la vida, en tanto que respetuosos de dichas diferencias.

En este sentido, las escuelas y docentes deben hacerse de estrategias que les permitan identificar en sus alumnos estilos de aprendizaje, de decodificación de la información, rasgos de personalidad, características específicas de temperamento, intereses, trastornos y problemas (Santrock, 2006). En secundaria, ésta es una conflictiva constante, especialmente en los casos donde no existe un maestro titular –situación que pretende solventarse con la implementación de la figura del maestro “tutor”, pero que no tendrá el impacto esperado en tanto no se prepare a dichos docentes para cumplir con las funciones de tutoría-, las dificultades o virtudes de los alumnos se diluyen, prácticamente no existe seguimiento de su trayectoria escolar desde la educación primaria, hay poca comunicación entre docentes de secundaria para identificar conflictivas recurrentes en torno a dificultades de aprendizaje, de conducta, de integración grupal, de comunicación, etc.

Baste decir que, en reiteradas ocasiones alumnos con necesidades educativas especiales –NEE-, con o sin discapacidad, “pasan” al siguiente grado sin que sus profesores hayan detectado, canalizado u orientado al respecto, pues no se cuenta con un bagaje que permita, como mínimo, identificar problemas en dos áreas sustanciales en todo proceso de aprendizaje: la lectura de comprensión y la escritura, en tanto reflejo de los procesos mentales (Bautista, 2002). Esta situación la veremos más adelante en la revisión de las condiciones del alumnado en la unidad de estudio mexicana, donde se identificaron alumnos con estas características.

Aunado a ello, sigue existiendo una concepción de “inteligencia” que, más que sumar, resta en el proceso de enseñanza aprendizaje. Ello debido a la aplicación de instrumentos que responden a la medición del Coeficiente Intelectual –visión altamente reduccionista que deja de lado el avance que en estudios sobre inteligencia existe, por ejemplo las aportaciones de la teoría triárquica de Stenberg (inteligencia analítica, creativa y práctica), la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, los estudios sobre inteligencia emocional de D. Goleman, entre otros, que permiten concebir a la inteligencia ya no en función de un puntaje obtenido a partir de una batería sino como el “conjunto de habilidades para la solución problemas, la capacidad de adaptarse y aprender de experiencias cotidianas” (Santrock, 2006)-, a partir de sondear una serie de capacidades concebidas desde una perspectiva

hegemónica anglo sajona, que no considera diferencias étnico culturales, relaciones norte sur, condiciones socio económicas, para “etiquetar” a los alumnos como muy, poco o nada inteligentes, situación altamente vigente en las aulas de secundaria donde los profesores desatienden a los alumnos que consideran que no cuentan con las capacidades para su asignatura.

Por otra parte, y de manera altamente relevante para el presente trabajo, en tanto confiere un marco teórico sobre el desarrollo del alumnado de secundaria, se encuentra un modelo que confiere suma relevancia al entorno social y cultural de los individuos. Así, y centrando la atención en las condiciones socio culturales, identificamos que las aportaciones del paradigma socio-cultural pueden coadyuvar consistentemente a la consecución –o por lo menos aproximarnos a ello- de los rasgos deseables para promover el desarrollo integral del alumnado y potenciar procesos de pensamiento crítico. De acuerdo con Vygotski, la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento está mediada por la actividad que el individuo realiza sobre el objeto con el uso de instrumentos socioculturales, los cuales según éste teórico pueden ser básicamente de dos tipos: las herramientas y los signos. Cada uno de estos instrumentos, orientan en forma distinta a la actividad del sujeto. El uso de herramientas produce transformaciones en los objetos.

Esto es consecuente con el hecho de que “una premisa central del paradigma destaca que el proceso de desarrollo psicológico individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los educacionales en particular” (Hernández, 2010). De esta forma, encontramos que para Vygotski, aprendizaje y desarrollo están estrecha e inextricablemente relacionados, siendo el primer aspecto preeminente, que dará paso al desarrollo. Es decir, desde esta perspectiva teórica no hay desarrollo sin aprendizaje.

Así, el alumno es concebido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Sus funciones psicológicas superiores son producto de dichas interacciones sociales; gracias a la participación en los procesos educacionales en los que se involucran distintos agentes y artefactos culturales, el niño-aprendiz consigue aculturarse y socializarse al

mismo tiempo que se individualiza y desarrolla su propia personalidad. Vygotski plantea que el sujeto, a través de la interacción mediada, puede acceder a conocimientos más complejos.

Esta perspectiva es congruente, y probablemente fundamental, con la definición que sobre adolescencia ha emitido el organismo que, desde las Naciones Unidas, señala líneas de acción y sustenta diseño de políticas para el desarrollo de la infancia en todos los países miembros. Para el UNICEF, la etapa que atraviesa el alumnado de secundaria es una época caracterizada por el cambio...

La adolescencia es esencialmente una época de cambios. Trae consigo enormes variaciones físicas y emocionales, transformando al niño en adulto. En la adolescencia se define la personalidad, se construye la independencia y se fortalece la autoafirmación. La persona joven rompe con la seguridad de lo infantil, corta con sus comportamientos y valores de la niñez y comienza a construirse un mundo nuevo y propio. Para lograr esto, el adolescente todavía necesita apoyo: de la familia, la escuela y la sociedad, ya que la adolescencia sigue siendo una fase de aprendizaje (Portal de UNICEF www.unicef.org/mexico/).

Identificamos aquí como el papel de la interacción social con los otros (especialmente los que saben más: experto, padres, maestro, niños mayores o iguales) tiene importancia fundamental para el desarrollo psicológico del alumno, quien no se desarrolla ni socializa en solitario. Vygotsky señala que no sólo los adultos pueden promover la creación de ZDP, sino también los iguales más capacitados en un dominio de aprendizaje; de ahí la relevancia del trabajo entre alumnos. Esto concuerda con lo que señalan Canales y Dimas acerca de los alumnos de secundaria, quienes...

...cognitivamente empiezan a desarrollar el pensamiento abstracto, lo que les permite emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo. Desarrollan sentimientos idealistas y es una etapa propicia para el desarrollo de los conceptos morales. Comienzan a construir ideas propias acerca del mundo en el que viven y sobre las personas. Se preocupan por problemas más globales y van estructurando sus valores y sus primeros proyectos de vida (Canales & Dimas, 2010:3).

Por tanto, esta etapa es fundamental para promover, a través los procesos educativos, la conformación de personalidades sanas, respetuosas de las diversas manifestaciones culturales y abiertas a los vertiginosos cambios que el mundo presencia día con día.

2.3 Aproximaciones a las políticas y discursos oficiales de educación intercultural para la escuela secundaria en México y Alemania

*Las niñas y los niños que acuden a la escuela
no son niñas ni niños imperfectos, sólo son eso: niñas y niños.*

*No son seres inmaduros e incompletos,
porque no les falta nada de lo peculiar de ser niña o niño;
son, sencillamente niños.*

*Y en ese ser niños se puede ser negra, pobre, esloveno o colombiano,
tener síndrome de Down, padecer una enfermedad contagiosa,
ser paralítico cerebral o ser sencillamente niña o niño,
y nada de esto configura un defecto ni una lacra social,
sino un valor.*

*La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina
en el ser humano que la diversidad.*

López, 2006:9

Este apartado se ha desarrollado atendiendo al objetivo específico de contrastar las políticas y discursos oficiales sobre la educación intercultural en México y Alemania. Por tanto, se presenta un panorama global de la evolución teórico conceptual del constructo “interculturalidad”; así como una aproximación a las políticas educativas referidas a la educación intercultural, que se han desarrollado en ambos países durante las últimas cinco décadas, incluyendo las políticas vigentes hoy día. Para cerrar, se desarrolla un breve análisis del concepto de diversidad como eje articulador de la interculturalidad.

2.3.1 La educación intercultural

En las últimas tres décadas la perspectiva de la “educación intercultural” ha estado presente en los discursos académicos y recomendaciones de organismos internacionales —como la UNESCO— para promover la emergencia de sociedades tendientes a la justicia y la equidad (Jablonska, 2010). Esto en un contexto mundial marcado por la instauración de una política neoliberal que ha promovido la globalización económica, política, social y cultural.

No obstante dicha presencia, ha habido distintas formas de conceptualizarla y distinguirla de las propuestas alusivas a la multiculturalidad. En ese sentido, la UNESCO presenta una diferenciación entre ambas, en la que destaca la amplitud del alcance y propósitos de la educación intercultural en relación con la multicultural. Veamos.

La educación multicultural recurre al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas. La educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales (UNESCO, 2006:18).

Como respuesta a lo anterior, algunos países europeos que habían desarrollado propuestas educativas para atención a las poblaciones inmigrantes que se incorporaron a los espacios escolares en la segunda mitad del siglo XX y en el contexto de la posguerra y la revolución tecnológica, como Alemania, modificaron su discursos para incorporar la perspectiva intercultural en educación hacia mediados de la década de los noventa (Directorate General for the Internal Policies of the Union , 2008). Diversas investigaciones señalan que los discursos internacionales sobre educación intercultural han evolucionado y se configuran de manera distinta dependiendo de su ubicación geográfica (Dietz & Mateos, 2013), (Unión Europea, 1999).

La educación intercultural cobra especial importancia si atendemos a las aportaciones que Tedesco (2011) realiza acerca de los desafíos que enfrenta la educación del nuevo siglo en la formación de los ciudadanos, específicamente en torno al papel de la escuela –y más acusadamente de la orientada a impartir educación básica- como agente socializador. Las condiciones actuales de vida, en un contexto marcado por la globalización y mundialización de los conocimientos así como el flujo constante de personas, culturas, símbolos y códigos; colocan a la educación en una posición altamente relevante, específicamente desde el punto de vista de los contenidos educativos, donde hablar de los temas transversales –en este caso de la educación intercultural- supone el problema tanto de definir los conocimientos y habilidades que requiere la formación de los ciudadanos, como la de las formas en que dicha formación debe realizarse.

Como señala Velasco (2010), resulta indispensable dimensionar el sentido, propósitos y alcance de la educación intercultural para el desarrollo de los países; y ello debe reflejarse en los centros escolares, permeando los distintos espacios y niveles, desde el curriculum y los contenidos, hasta las relaciones entre los diversos actores escolares.

En congruencia con lo que señalan algunos documentos internacionales, la interculturalidad es la posibilidad de que las diferentes culturas que hay en una sociedad puedan entrar en contacto, relacionarse e interactuar, en términos equitativos, como no lo habían podido lograr antes, cuando la cultura mayoritaria fue impuesta deliberadamente con la intención de lograr homogeneidad cultural. [...] La escuela aparece así como una institución que debe propiciar la interculturalidad en el proceso educativo. Debe enseñar la convivencia intercultural a la vez que toma medidas para darle un enfoque intercultural al desarrollo de los contenidos educativos que persigue (Velasco, 2010:67).

2.3.2 Evolución de los discursos oficiales sobre educación intercultural en México y Alemania

De acuerdo con Dietz (2009) las raíces ideológicas de la interculturalidad se encuentran en los movimientos multiculturales originados en los años 70 del siglo XX. Movimientos tendientes a dar voz y rostro a grupos y sectores de la población que no los habían tenido hasta entonces: mujeres, inmigrantes –especialmente Chicanos-, negros, homosexuales. En este contexto, el multiculturalismo alude a las múltiples manifestaciones culturales que coexisten en la mayoría de las sociedades.

Siguiendo a Dietz (2009) será entonces a partir de los movimientos multiculturales y de su tematización en el ámbito académico, especialmente desde la perspectiva de los “pos” – posmodernismo, posestructuralismo-, que, hacia la década de los 90 emerja el concepto de interculturalidad. Éste recupera las aportaciones del desarrollo del enfoque multicultural, pero lo lleva más allá, en tanto no sólo evidencia la existencia de culturas distintas y se aboca al estudio de lo que sucede al interior de cada una –códigos de relación, objetivos, formas de organización, etc.-, sino que se focaliza en las relaciones que se dan entre ellas.

En este sentido, algunos organismos internacionales como la UNESCO se han dado a la tarea de diferenciar conceptualmente ambos términos. Así, encontramos que...

La interculturalidad es un concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Ha sido definida como «*la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo*»⁸ La interculturalidad supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo «intercultural» en los planos local, nacional, regional o internacional (UNESCO,2006:17).

Ahora bien, desde la perspectiva de la antropología crítica, el diálogo “intercultural” al que se alude en el párrafo anterior, no es posible en tanto no se de en relaciones de simetría. Es decir, para poder relacionarnos interculturalmente en los planos locales, regionales, nacionales e – idóneamente- internacionales, se precisa de relaciones equitativas, donde no exista una perspectiva hegemónica que guíe- controle la relación. Así, desde una mirada crítica, la interculturalidad es entendida como un enfoque, como una propuesta de aproximación al análisis de las relaciones sociales entre las múltiples culturas.

Por tanto, la interculturalidad se entiende como “...*Enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos*” (Dietz & Mateos Cortés, 2013:143).

Enfatizamos que, las distintas formas de concebir a la interculturalidad, darán como resultado distintas respuestas a ella desde el plano educativo. En este renglón y respecto de lo que concierne a México, debe resaltarse que, durante más de 80 años de existencia⁹, el servicio de educación secundaria se ha ido extendiendo paulatinamente en todo el país, especialmente a partir de 1970, adoptando distintos tipos de servicio –secundarias generales, técnicas y telesecundarias, en esencia- para atender a una demanda creciente de alumnos ubicados en contextos diversos, desde el paradigma de una educación homogénea y

⁸ Artículo 8, Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales, UNESCO, 2005.

⁹ Se estableció en 1925. Ver apartado 3.1.1

homogeneizadora. Esto ha promovido el soslayamiento, tanto de dichos contextos, como de la diversidad cultural de los alumnos que se dan cita día con día en sus aulas.

Así, mientras en nuestro país los diseñadores de políticas educativas habían dejado de lado hasta hace muy poco¹⁰ la incorporación de la perspectiva intercultural –que no multicultural- en educación, Enrique Javier Díez identifica que existe una tendencia europea al resurgimiento del racismo institucional que liga migración y minorías étnicas a la delincuencia, inseguridad, descenso en el nivel educativo (o por lo menos de los puntajes en pruebas internacionales, como PISA), y la diferencia como una amenaza a la identidad nacional. Este autor refiere que las investigaciones reflejan una problemática seria de integración y convivencia entre alumnado de diferentes culturas (Díez Gutiérrez, 2014).

Ahora bien, aun cuando se refiere al contexto europeo, lo cierto es que podemos transpolar sus observaciones al contexto mexicano, en el que encontramos el problema de una sociedad en que la mayor parte de la población se encuentra en una situación de pobreza y de entre ella la más pobre, pertenece a grupos indígenas (Jablonska, 2010). Esto se convierte en un verdadero problema en tanto que existe un fuerte racismo disfrazado, pues nadie admite ser racista, negación que constituye un problema para erradicar dicho racismo y, al mismo tiempo, una causa para pugnar por una educación intercultural para todos, que permee todos los niveles educativos y ámbitos escolares (Schmelkes, 2009), con miras a revalorar las expresiones pluriculturales y atender a la diversidad cultural a que aludíamos en el párrafo anterior.

Retomando lo esbozado líneas arriba, puede decirse que los discursos internacionales sobre educación intercultural han evolucionado, pasando de la idea de educar para asimilar y/o compensar; a la de educar para diferenciar-biculturizar, para prevenir el racismo –vertiente en el Reino Unido y Estados Unidos-, para la convivencia y la aceptación del “otro” (Dietz & Mateos Cortés, 2013), (Unión Europea, 1999).

¹⁰ El 28 de abril de 2014 se publicó el Programa Educación de Educación Intercultural 2014-2018 (Poder Ejecutivo- Secretaría de Educación Pública, 2014), primero en aludir a una educación intercultural como eje transversal que compete a todos los alumnos y niveles educativos. Cabe señalar que, en Alemania, el trabajo en y sobre la educación intercultural se realiza desde 1996.

Algunos autores como Dietz (2009) y Krüger-Portratz (2005), identifican una evolución conceptual de los discursos de educación intercultural en Europa y en Alemania, específicamente, claramente diferenciados por sus objetivos y alcances. La tabla 6 presenta la evolución histórica del desarrollo de la Pedagogía Intercultural, más conocida como Educación Intercultural en el contexto mexicano.

De acuerdo con esta información (ver tabla 6), en los años 60 del siglo XX, se desarrolló la llamada “*Ausländerpädagogik*”, o “educación para los extranjeros”, cuya población objetivo eran los hijos de trabajadores migrantes, y se buscaba promover el mantenimiento de las pautas culturales del país de origen; su objetivo de enseñanza era el aprendizaje de la lengua alemana. La tabla señala también que, en la década de los 70, se desarrolla la “Educación Intercultural”, caracterizada por ser una pedagogía integrativa que tenía como población objetivo tanto a los extranjeros como a los nativos, siendo su objetivo de enseñanza la integración.

Tabla 6 Desarrollo histórico de la Pedagogía Intercultural

Tabelle 1: Geschichtliche Übersicht zur Entwicklung Interkultureller Pädagogik

90er			Interkulturelle Kommunikation „Pädagogik der Vielfalt“ Zielgruppe: alle Leitziel: Anerkennung - interkulturelle Kommunikationskompetenz
80er		Antirassistische Erziehung Interkulturelle Pädagogik Zielgruppe: „Inländer“ Leitziel: Differenz - Handlungsfähigkeit	
70er		Interkulturelle Erziehung Integrative Pädagogik Zielgruppe: „Ausländer - Inländer“ Leitziel: Integration	
60er	Ausländerpädagogik Förderpädagogik Zielgruppe: „Ausländer“ Leitziel: Sprachlernen		

Quelle: Roth 2002, S. 43

Fuente: Roth, 2002; en Krüger-Portratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*

Hacia la década de los 80, y siguiendo al información de la tabla 6, se desarrolló una “educación Antirracista”, cuyas raíces se identifican en el Reino Unido, y que se caracteriza por una pedagogía intercultural donde la población objetivo era los alumnos nativos –es decir, alemanes-, y el objetivo de enseñanza se orientaba a promover el respeto a las diferencias étnicas y culturales. Finalmente, en los años 90, emerge el paradigma de la “Comunicación Intercultural” –vigente hoy día y que da sustento a líneas de trabajo como la de la “Competencia Intercultural” o *Interkulturelle Kompetenz*-. Éste se caracteriza por una pedagogía de la diversidad, siendo que los diferentes grupos se constituyen en población objetivo –esto es, alemanes y no alemanes-, y cuyo objetivo de enseñanza es el reconocimiento y respeto de las diferencias y el desarrollo de la competencia intercultural comunicativa.

Tenemos así, un breve y claro panorama de la evolución conceptual de la educación intercultural en Alemania. Ahora bien, esto no se ha dado de manera similar en México, pues si bien en la década de los noventa se introduce un sesgo intercultural en la educación, ello sólo se da en el ámbito de la educación indígena –es decir, desde la idea de educar para asimilar-, cuando pasó de ser bilingüe bicultural a bilingüe intercultural (Velasco, 2010).

Así, y aun cuando desde 1992 se reconoce constitucionalmente la pluriculturalidad nacional, el gobierno mexicano no ha desarrollado líneas específicas de atención a la educación intercultural desde los paradigmas esgrimidos por los organismos internacionales como sustento para sus propuestas de acción. De hecho, no sería sino hasta la publicación del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE 2001-2006) que se declaró el interés de introducir un sesgo intercultural a la educación pública en todos sus niveles, para dar reconocimiento positivo a las distintas culturas. Lo anterior fue apuntalado por el Programa Sectorial de Educación 2007-2011, en que se habló ya claramente de educación intercultural pero referida específicamente para grupos desprotegidos y vulnerables (Jablonska, 2010). Dicho documento entiende a la educación intercultural como “la incorporación de la interrelación entre culturas, el aprendizaje de la lengua materna y el bilingüismo” (Jablonska, 2010:58). Por tanto, establece la necesidad de “introducir parámetros culturales como eje

transversal de una educación pertinente, intercultural y bilingüe en las escuelas indígenas” (SEP, 2007:10 en Jablonska, 2010:58).

Este panorama puede cambiar con la reciente publicación del Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, que incorpora por vez primera en un documento normativo oficial, la perspectiva de la interculturalidad para la convivencia armónica a partir de la aceptación y tolerancia a la diferencia (Poder Ejecutivo- Secretaría de Educación Pública, 2014).

Así, para el caso de la educación intercultural, partimos de la propuesta de asumirla como un eje transversal que permee a los distintos niveles educativos y espacios curriculares, una educación intercultural para todos, no sólo orientada a las minorías étnicas o poblaciones inmigrantes. Es decir, no partimos de esa tendencia educativa que se ha caracterizado por estar dirigida a las culturas autóctonas o alóctonas, ni de la que se centra en atender desde el bilingüismo ni de la que procura ser compensatoria con grupos excluidos por cuestiones generalmente raciales (Dietz & Mateos Cortés, 2013). Se identifica que la postura teórica que sustenta que “la educación intercultural debe ser para toda la población, o no es intercultural” (Schmelkes, 2009), es más acorde en un contexto mundial donde los saberes, culturas y se dan cita desde la globalización económica pero, también socio política (Tedesco, 2011).

En este tenor fue creada la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe –CGEIB-, organismo dependiente de la Secretaría de Educación Pública –SEP, en lo sucesivo- que se ocuparía de dirigir la instrumentación de la educación intercultural. De acuerdo con Saúl Velasco, en los hechos ambas iniciativas se publicaron sin contar con el personal capacitado para ello –lo que incluye tanto a los maestros en servicio como a los programas de formación inicial de los nuevos docentes-, ni un plan de adaptación de los contenidos curriculares (Velasco, 2010), por lo que la educación intercultural no cuenta con un espacio específico en el mapa de la educación básica, por ejemplo.

Es relevante apuntar que se ha identificado un área de oportunidad en virtud de que las numerosas investigaciones sobre educación intercultural generalmente aluden a ella a) desde

la perspectiva de “educación para las minorías” o de para la “prevención del racismo”, en el caso de los países con población migrante alóctona, como Alemania; o b) desde la perspectiva de la educación indígena o educación bilingüe y/o bicultural, en los países con migración o diferencias culturales autóctonas, como México.

Sin embargo, en el panorama nacional pocos trabajos han abordado la educación intercultural desde la mirada de una “educación para todos” propuesta por Schmelkes desde inicios del presente siglo (Dietz & Mateos Cortés, 2013). Es decir, una educación que atiende a la diversidad de identidades que se dan cita en las aulas, no sólo a “los diferentes” étnica y lingüísticamente; sino que incluye a éstos y a todas las posibles y diferentes expresiones culturales que se dan en función de las diferencias sociales, económicas, religiosas, de género, físicas, entre otras, y que nos llevan a preguntarnos sobre el quehacer de la escuela ante ella.

Se ha identificado que la mayor parte de los estudios sobre educación intercultural en nuestro país y en la región -América Latina y el Caribe- se orientan primordialmente a la educación primaria (Fachelli, López, López-Roldán, & Sourrouille, 2012), lo cual puede deberse, en el caso de México, a que el sistema educativo nacional sólo considera la modalidad de educación intercultural bilingüe en dicho nivel y en preescolar. Por tanto, la escasa cantidad de investigaciones sobre prácticas educativas interculturales orientadas a todos los alumnos disminuye aún más al situarnos en la educación secundaria y, más aún, cuando consideramos el enfoque de la resiliencia como posibilidad analítica y propositiva al interior de la escuela secundaria. A lo anterior puede adicionarse que, también se ha identificado que las investigaciones abocadas a y sobre la educación secundaria son escasas, de forma tal que los especialistas en la materia señalan que...

...la situación de la secundaria [...] son varios los signos que dan cuenta de la falta de atención que tradicionalmente la había caracterizado, tanto desde el punto de vista de los tomadores de decisiones –y, por tanto, de las políticas educativas- como por parte de los académicos e investigadores, esto es, como objeto de investigación (Ducoing, 2007:8)

Aunada a la situación de las pocas investigaciones sobre el objeto de estudio, resalta la relevancia que los procesos formativos tienen en la constitución de la personalidad de los adolescentes y jóvenes en tanto futuros ciudadanos (Canales Rodríguez & Dimas Márquez,

2010). Se apuntaba ya que éste nivel educativo se ha constituido no sólo en obligatorio sino en “meta” a alcanzar como mínimo de escolarización para la población en la mayoría de los países occidentales, lo que nos llevaría a preguntarnos sobre las ausencias de ofertas de educación bilingüe intercultural en él, por un lado pero, de forma más relevante para este trabajo, a preguntarnos qué y cómo hacen las escuelas para atender a la población adolescente en contextos multiculturales y/o pluriculturales.

2.3.3 La educación intercultural en la escuela secundaria mexicana en el Plan de Estudios de Educación Básica 2011, SEP.

En México, la Educación Bilingüe Intercultural –dirigida a los alumnos que hablan una Lengua nacional distinta al Español- se imparte en los niveles Preescolar y Primaria. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía –INEGI- reporta, para 2011, la existencia de 10,043 “Escuelas en Primaria Indígena” mientras que no existe un rubro similar para Secundaria¹¹ De forma tal que, tanto la multiculturalidad como el plurilingüismo (incluido aquí el de aquellos alumnos que acuden a la escuela procedentes de países de habla inglesa, francesa u otras), quedan soslayados para la educación secundaria, independientemente de su modalidad –General, Técnica o Telesecundaria-.

La interculturalidad [...] indica la interrelación entre grupos y personas con culturas distintas; de hecho, califica esa relación. Supone que está fundamentada en el respeto –lo que implica que acepta que el otro distinto puede ser diferente y crecer desde su diferencia–, y que la relación entre grupos y personas con culturas distintas se da desde planos de igualdad, lo que a su vez involucra la aceptación de que todas las culturas, como todas las personas, son igualmente dignas y valiosas. La interculturalidad no admite asimetrías de ningún tipo –económicas, políticas, sociales, culturales, educativas (Schmelkes, 2005:94).

En este tenor fue creada la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe –CGEIB-, organismo dependiente de la Secretaría de Educación Pública, que se ocuparía de dirigir la instrumentación de la educación intercultural.

¹¹ Fuente: Portal del INEGI, <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx>

Consecuentemente, el Plan de Estudios de la Educación Básica 2011 SEP, que articula los distintos niveles de la educación básica –preescolar, primaria y secundaria-, reafirma lo ya asentado en el Plan de Estudios de la Reforma Integral de la Educación Básica –RIEB- 2009: la incorporación del “aprecio de la diversidad social y cultural” y la “importancia de la convivencia intercultural” como rasgos del perfil de egreso del alumnado. Es decir, como rasgos del perfil de egreso de secundaria. En este punto no debe soslayarse que no se señala un espacio curricular específico para ello¹², delegando a las escuelas y las prácticas en el aula, la responsabilidad de trabajar para que su alumnado alcance dichos rasgos.

Lo anterior es altamente preocupante si se considera que, más allá de los altos propósitos con que se establece la CGEIB, y los de las dos competencias para la vida que se busca desarrollar a lo largo de la educación básica, en la práctica, en las recomendaciones curriculares, en los libros de texto, en la formación de docentes, en la cotidianidad de los espacios escolares, la educación intercultural en nuestro país sigue pensándose como aspecto exclusivo de atención a los distintos grupos étnicos, dejando de lado las recomendaciones que sobre el particular se hacen... “Con los indígenas, la educación intercultural debe proponerse la valoración de la propia identidad para comenzar el fortalecimiento de sus lenguas y culturas [...]. Con los mestizos debe asegurar el conocimiento de la diversidad de nuestro país y trabajar educativamente el respeto y el aprecio por dicha diversidad” (Schmelkes, 2005:96)

2.3.4 Interkulturelle Pädagogik, la educación intercultural en la secundaria alemana hoy día

En el contexto alemán, algunas investigaciones reportan que, desde inicios de los años 70 se identifican cambios en la lengua, etnicidad y heterogeneidad nacional que impactaron en la sociedad y en la escuela (Krüger-Portratz, 2005). Ello representó un reto educativo para el que la pedagogía intercultural, desarrollada a partir de ese momento como un área de las Ciencias

¹² El enfoque “intercultural” en la educación se enuncia como uno de los principios del Plan de Educación Básica 2011, SEP; es decir, como un eje transversal de la educación. Ello implica que el trabajo cotidiano con apego a este principio, queda en las manos de los directivos y docentes de los centros escolares; siendo que, para incorporarlo efectivamente en su práctica, requerirían de una sólida preparación sobre el particular.

de la Educación, ha dado distintas respuestas en función de los avances teóricos del campo (ver apartado 2.1.1).

Actualmente, existen líneas de trabajo para la educación intercultural y la inclusión, mismas que varían ligeramente en su implementación al interior de los estados federados, pero que se abocan a dar seguimiento a las recomendaciones de la Conferencia de Ministros de Cultura –KMK-. Ésta apunta cada vez más a la promoción de políticas y acciones que, en un marco de respeto de las distintas manifestaciones culturales, promuevan la convivencia pacífica entre los distintos sectores de la población.

Así, en el caso específico de Renania-Westfalia del Norte, es posible identificar las líneas de acción en la información sobre el programa “La diversidad como oportunidad” – *Vielfalt als Chance*-, que el Ministerio para el trabajo, integración y relaciones sociales del Estado de NRW - *Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen*- publica en su sitio web¹³.

Aquí se refiere que la diversidad es vista como una oportunidad, en tanto NRW está caracterizada por la diversidad de su población; siendo el estado alemán con mayor porcentaje de población no alemana. Ello otorga al estado una configuración específica para la vida y el esparcimiento; en tanto que personas de distintas nacionalidades, distintos idiomas, culturas y religiones viven y trabajan juntos.

NRW cuenta con más de cuatro millones de habitantes con antecedentes migratorios. Muchos de ellos arribaron a Alemania recientemente, mientras que otros tantos han nacido en el país bajo la categoría de inmigrantes de segunda y hasta tercera generación. La página refiere que, ante la pregunta ¿de dónde vienes? los habitantes con antecedentes migratorios suelen responder “de Köln”, “de Düsseldorf” o “de Münster”, señalando así que, para ellos, NRW es la patria a la que pertenecen. Lo cual, señalan, es una responsabilidad para el gobierno, que debe establecer políticas de atención a esta característica poblacional.

¹³ www.mais.nrw.de/

La página también señala que, dado que NRW está abierta a recibir a personas de distintos orígenes, ningún otro estado de la federación tiene más experiencia en superar las diferencias y lograr la convivencia pacífica. Por tanto, a nivel nacional, NRW se posiciona como pionero en el establecimiento de una política de integración moderna y avanzada. Ésta está sustentada en la participación de la ley de integración de NRW y en los centros de integración municipal, que se han establecido en todas las ciudades y distritos del estado.

El elemento de cohesión de la sociedad es una de las categorías más importantes de la política estatal. Por lo tanto, el gobierno aboga por la apertura intercultural de todas las áreas de la vida, así como de los procesos administrativos; trabaja en estrecha colaboración con las autoridades locales, organizaciones civiles y organizaciones de migrantes, promoviendo la amplia participación e igualdad de oportunidades a distintos sectores de la sociedad.

Dado que NRW se caracteriza por poseer más inmigrantes que cualquier otro estado de la federación –pues una cuarta parte de su población tiene raíces de otros países–, el gobierno del estado ha lanzado la iniciativa “Más migrantes en la función pública – apertura intercultural de la administración estatal” (*Mehr Migrantinnen und Migranten in den öffentlichen Dienst – interkulturelle Öffnung der Landesverwaltung*). Los objetivos de ésta son: aumentar el porcentaje de personas con antecedentes migratorios en la administración pública del estado, fortalecer la competencia intercultural de la fuerza laboral estatal y estimular la apertura a nivel nacional. Es decir, ver a la diversidad como oportunidad y a la apertura intercultural un factor de éxito (*Interkulturelle Öffnung als Erfolgsfaktor*)

Respecto de la educación, las líneas de acción del programa “Diversidad como oportunidad” señalan que la escuela tiene una participación fundamental en la tarea de la integración. La lengua, el entendimiento –la comprensión– y la cooperación son promovidos y enseñados en la escuela. En ella, los cursos se planean atendiendo a la perspectiva personal y profesional.

2.4 La diversidad como concepto integrador para el pensar y decir sobre lo intercultural

La diversidad cultural ha sido definida como «la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades»¹⁴. Es también «una manifestación de la diversidad de la vida en la tierra»¹⁵
UNESCO, 2006:15

Para situar la educación intercultural encontramos que la interculturalidad es un concepto que alude a la interacción entre grupos y personas que pertenecen a distintas culturas. Por lo tanto implica que las relaciones entre dichos actores deben sustentarse en el respeto, desde posiciones de igualdad, y resultar mutuamente enriquecedoras. Lo anterior conlleva la necesaria postura de aceptar que el otro, diferente, tiene derecho a su diferencia. Asimismo, aceptar que todas las culturas, así como todas las personas son igualmente dignas y valiosas, de entrada. “El interculturalismo no admite asimetrías de ningún tipo –económicas, políticas, sociales o culturales” (Schmelkes, 2009:3).

Vinculado con lo anterior, proponemos aproximarnos a esta idea de educación intercultural desde el paradigma de la diversidad. En países como Alemania donde la educación intercultural tiene una mayor tradición¹⁶, desde la *Ausländerpädagogik*, que se desarrolló a mediados del siglo pasado en respuesta a las migraciones de la posguerra, hasta la postura actual, que resulta en que los dieciséis *Länder* incorporan en sus lineamientos educativos acciones para la educación intercultural; identificamos la presencia de cuatro paradigmas: el de la hipótesis de déficit, el de la hipótesis de la equidad, el de la diferencia y el de la diversidad (Unión Europea, 2008).

¹⁴ Artículo 4.1 de la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales, UNESCO, 2005

¹⁵ UNESCO (2003): *Sharing a World of Difference: The Earth's Linguistic, Cultural and Biological Diversity*, 11

¹⁶ No consideramos el caso de México para ello, en virtud de que el enfoque que ha prevalecido desde los años veinte del siglo pasado ha sido el de la integración o asimilación a la cultura “nacional” hegemónica en un primer momento y, posteriormente, el de la educación indígena bilingüe.

La educación intercultural desde la diversidad supone una ruptura con las tradicionales formas de entender y/o asumir las diferencias culturales por raza, lengua, religión o etnia. Así, encontramos que:

Esta nueva óptica se traduce en orientaciones y prácticas distintas de las anteriores (Essomba, 2007, 2008; Kincheloe y Steinberg, 1999; Besalú, 2002, 2011): la necesidad de preparar a todos los ciudadanos y ciudadanas para vivir en sociedades mestizas; por lo tanto, no se dirige a las minorías étnicas o culturales, es una educación para todos y todas, una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes.[...] Se trata, en definitiva, de enseñar a la ciudadanía a vivir juntos, en un mismo universo rico y plural. Es una educación para la ciudadanía plena (Díez, 2014:11)

Así pues, y desde la perspectiva de este trabajo, resulta impostergable recuperar el concepto de diversidad como eje articulador de los discursos, políticas y prácticas que impactan en los distintos espacios escolares. Esto, en tanto la mirada sobre las relaciones interculturales desde la óptica de la diversidad, posibilita la ampliación de los marcos explicativos en torno a las múltiples expresiones culturales, e incorpora la atención a los individuos como eso, seres individuales con características específicas, merecedores de respeto en el marco de los Derechos Humanos para Todos.

No somos todos iguales. Por el contrario, existen diferencias. Muchas de ellas cuantitativas. Hay quienes tienen ingresos muy altos, y otros que son extremadamente pobres. Unos pudieron acceder a una muy buena educación, otros no. Existen familias que habitan en viviendas adecuadas, cómodas, bien equipadas, y otras que ocupan viviendas sumamente precarias. En estas diferencias resultan evidentes las desigualdades sociales que caracterizan a la región. Otras, en cambio, son cualitativas: convivimos con personas que hablan otras lenguas, disfrutan de otras músicas, se alimentan de otro modo, tienen otro sentido estético, valoran los hechos de diferente manera. De esta forma se configura la diversidad de identidades que caracteriza a nuestras sociedades. Desigualdades y diversidades se articulan conformando un escenario sumamente complejo. La heterogeneidad social y cultural se materializa en una gran diversidad de escenarios educativos y cada uno de ellos requiere un tratamiento específico, único, si lo que se busca es garantizar logros educativos universales (Sourrouille & López, 2012:15).

Por tanto, puede afirmarse que las propuestas actuales de educación intercultural incluyen o engloban la noción de diversidad, y la contemplan como un abanico multidimensional que promueve la valoración de la alteridad, lo que se corresponde con los principios de desarrollo y promoción de resiliencia.

Capítulo 3. *Lo que se encontró*. Configuración macro y micro contextual de la escuela secundaria mexicana y alemana; percepciones y discurso de los actores

La escuela secundaria debería tender a buscar nuevos caminos institucionales que, lejos de cerrar la puerta a los jóvenes de todos los sectores sociales, les abra muchas, aquellas pertinentes y adecuadas a sus particularidades étnicas, lingüísticas, etarias, culturales.

Ducoing, 2007:18

Este capítulo presenta la comparación en sí. Responde a los objetivos específicos de identificar las características de la escuela secundaria en México y Alemania; al de conocer el discurso de los directivos de la escuela secundaria mexicana y alemana, sobre la interculturalidad y la diversidad en su centro escolar; y al de las percepciones que los alumnos y docentes de la escuela secundaria mexicana y alemana tienen, en relación con los factores promotores de resiliencia propuestos por Henderson y Milstein. Para lograr lo anterior, se realiza una descripción de las situaciones macro y micro contextuales que caracterizan a las escuelas seleccionadas como unidades de estudio. Para ello, se aborda la configuración del sistema educativo, la educación obligatoria y la educación secundaria en ambos países, por un lado, mientras que por otro, se señalan las características específicas de la Escuela Telesecundaria 42, Álvaro Fuentes y Gálvez, Hidalgo, y de la *Geschwister-Scholl-Realschule Münster*, Renania del Norte-Westfalia. El capítulo cierra presentando un panorama del alumnado que asiste a dichos espacios escolares, la contrastación entre el discurso de los directivos escolares y el análisis de las percepciones de los alumnos y profesores de ambas unidades en relación con la promoción de resiliencia en su escuela.

3.1 La escuela secundaria en México

En nuestro país, y a diferencia de lo que sucede en Alemania, como veremos en el apartado 1.2, la educación se encuentra regulada a nivel nacional por la Secretaría de Educación Pública. Dicho organismo, creado por decreto constitucional en 1921, se encarga, en síntesis, de establecer la estructura del sistema educativo; elaborar los planes y programas de observancia federal para la educación básica, así como los de la educación media superior para las escuelas dependientes o incorporadas a ella, validar los estudios superiores y otorgar las cédulas profesionales; así como planear y evaluar el sistema educativo.

En los siguientes apartados se realizará una breve revisión de aspectos que contextualizan la unidad de estudio mexicana, partiendo de los aspectos más representativos del sistema educativo nacional, para proseguir haciendo recortes acerca del quehacer educativo en el nivel secundaria, sus modalidades y propósitos específicos, para cerrar con la Escuela Telesecundaria No. 42 “Álvaro Fuentes y Gálvez”, en Zapotlán de Juárez, Hidalgo.

3.1.1 Configuración del sistema educativo mexicano

Desarrollo del sistema educativo

Una de las características centrales del desarrollo histórico del sistema educativo es el logro de su federalización. Así, se identifica que a partir del término de la Guerra de Independencia, apareció en México la lucha por el control de la educación, pues tanto los grupos centralistas como federalistas reconocieron su importancia como vehículo para preservar y legitimar los modos de vida y pensamiento que sostenían respectivamente.

Dadas las dificultades de organizar un nuevo país, se dio un movimiento que habría de pernear la educación mexicana aproximadamente cuarenta años. La Compañía Lancasteriana se estableció en febrero de 1822, durante el Imperio de Iturbide, como sociedad privada que inicialmente tenía el objetivo de establecer escuelas elementales y normales en la ciudad de

México pero, dado el éxito del método y el incremento de los fondos, poco tiempo después su labor se extendió a otros puntos de la naciente República.

De hecho, Lucas Alamán, político conservador titular de la Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Exteriores e Interiores en el gobierno provisional de Bravo, Negrete y Michelena (1823) y posteriormente en el de Guadalupe Victoria (1824-1828) realizó los primeros esfuerzos gubernamentales para la conservación y propagación del sistema de enseñanza mutua o “lancasteriano” pues, según los pedagogos de la época, facilitaba la enseñanza de principios de escritura, lectura, aritmética o doctrina cristiana de acuerdo con las posibilidades del niño, permitiendo que varios alumnos adquirieran los conocimientos básicos, sin necesidad de tener demasiados profesores.

Hacia 1833, siendo Antonio López de Santa Anna presidente de la República, dejó toda la responsabilidad del puesto a Valentín Gómez Farías, quien, en su calidad de vicepresidente, dictó una serie de leyes conocidas como las *Reformas del '33* abarcando tres renglones: el militar, el clerical y el educativo, considerando a éste último punto fundamental para el país, tal como señaló en su discurso de toma de posesión:

La enseñanza primaria, que es la principal de todas está desatendida, y se le debe dispensar toda protección, si se quiere que en la República haya buenos padres, buenos hijos, buenos ciudadanos, que conozcan y cumplan sus deberes (Briseño, 1991:42).

Buscaba igualmente suprimir el monopolio educativo de la iglesia, con el objeto de que la enseñanza se liberara ideológica y económicamente del clero; extinguir la Universidad de México, ya que constituía un baluarte del poder español y de la escolástica, además de ser considerada inútil pues, desde octubre de 1810, el entonces virrey Venegas había ordenado albergar al primer regimiento de las fuerzas reales en el edificio de la Universidad. Con la idea de evitar choques entre estudiantes y soldados, se suspendió la mayor parte de las clases; la oficina del rector se trasladó a San Ildefonso y se selló la biblioteca. Desde este momento,

la Universidad quedó sin estudiantes y se extinguió del todo, salvo en el nombre (Staples, 1985)¹⁷.

Asimismo, Gómez Farías pretendía organizar las funciones educativas del Estado al crear una Dirección de Enseñanza que controlara la educación en el Distrito Federal y territorios, despojando de esta manera al Ayuntamiento de su responsabilidad de establecer escuelas públicas y de primeras letras, tal y como había quedado asentado en el artículo 336 de la Constitución de Cádiz (SEP, 1970), lo cual no era llevado a la práctica. Todas estas reformas estaban encaminadas a establecer bases nuevas para la enseñanza pública en el país, con miras a poner la instrucción al alcance de todas las clases sociales.

De hecho, las reformas del '33 son el primer suceso relevante en el ámbito educativo del México independiente, posterior al establecimiento de la Compañía Lancasteriana pues, desde 1824 hasta esa fecha, las facultades del Ayuntamiento del Distrito Federal no se habían reglamentado, ni se habían propuesto soluciones para subsanar la falta de fondos municipales, lo que repercutía en la cuasi nula fundación de escuelas y la falta de presupuesto para mejorar las condiciones de las ya existentes (Tanck, 1984).

Lo anterior nos lleva a considerar que, aun cuando se daban numerosas discusiones acerca de quién y cómo debía manejarse la educación, éstas se daban sólo en el ámbito intelectual, pues en la práctica y con todo que en algunas ocasiones el Congreso Nacional pedía información sobre el estado de las escuelas primarias de la ciudad para elaborar un plan de educación, estos intentos de organizar la enseñanza en 1823, 1826, 1828 y 1830, no cristalizaron en leyes (Tanck, 1984).

Por fin, en 1842 se dio un primer intento por uniformar la educación primaria, declarándola obligatoria para niños de entre 7 y 15 años de edad, cuando por decreto presidencial la Compañía Lancasteriana se convirtió en Dirección General de Instrucción

¹⁷ Se menciona también que al establecerse la primera República, la enseñanza superior descansaba en los Seminarios Conciliares –en todos los obispados había uno excepto en Sonora, debido su gran pobreza-, la Universidad de Guadalajara, El Colegio de Minería y la Academia de San Carlos. La Universidad se encargaba de otorgar los títulos.

Primaria para toda la República, debido a que administraba la mayor parte de las pocas escuelas que había. La promesa de que el gobierno, a través de los Ayuntamientos, se ocuparía de la educación, quedó, como siempre, en el papel. De acuerdo con Galván (1984), hacia 1854, de las 122 escuelas primarias que existían en la capital, sólo cuatro estaban a su cargo, el resto eran sostenidas por instituciones privadas como la ya citada Compañía Lancasteriana, la Sociedad de Beneficencia para la Educación y el Amparo de la Niñez Desvalida, entre otras.

Justamente el 19 de diciembre de ese 1854 se da a conocer el Plan General de Estudios, mismo que señalaba que la instrucción pública comprendía la primaria, la secundaria o preparatoria, la superior de facultades y los estudios especiales. Las asignaturas que se marcaban para la instrucción primaria eran doctrina cristiana, urbanidad, lectura, caligrafía, las cuatro primeras reglas de la aritmética, conocimientos generales de sistema de pesos y medidas usados en la nación y gramática castellana; para la secundaria, religión, gramática castellana, gramática latina, literatura, cronología, geografía, historia, psicología, lógica, metafísica y filosofía moral, matemáticas, física experimental, química, lenguas vivas y dibujo; dividida en dos periodos, el primero de latinidad y humanidades y el segundo de estudios elementales de filosofía, cada uno con una duración de tres años. Los estudios superiores se dividían en cuatro carreras profesionales: filosofía, medicina, jurisprudencia y teología (Lafragua & Orozco y Berra, 1987).

Durante la *República Restaurada*¹⁸ fue posible concebir la organización del país de un nuevo modo. Se constituyó una comisión, conformada por Francisco y José Díaz Covarrubias, Pedro Contreras, Ignacio Alvarado, Eulalio María Ortega y Gabino Barreda, que se haría cargo de discutir una nueva ley de educación. Éste último se dio a la tarea de fundar la Escuela Nacional Preparatoria, que el 3 de febrero de 1868 abrió sus puertas en el antiguo Colegio de San Ildefonso (Quirarte, 1970).

Así, la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal se promulgó el 2 de diciembre de 1867, estipulando las líneas de organización de la educación primaria,

¹⁸ Con el nombre de República Restaurada se conoce al periodo posterior a la caída del segundo Imperio; como indica, significa el restablecimiento del régimen republicano federal por los liberales.

preparatoria y profesional. La educación primaria se declaró obligatoria, responsabilizando a los ayuntamientos de establecer escuelas. No debemos olvidar que la ley sólo tenía validez para el Distrito Federal y territorios, por lo que estas disposiciones no afectaron de manera importante la cobertura y calidad de la enseñanza a escala nacional, aun cuando sentaron las bases para que fuera obligatoria y laica.

Pero la educación en el país habría de sufrir numerosos cambios durante el porfiriato y la etapa revolucionaria. Durante la fase final de ésta, destaca el hecho de que Venustiano Carranza se legitima como presidente y sanciona una nueva Constitución, promulgada el 5 de febrero de 1917, y vigente hasta nuestros días, cuyo artículo 3º está dedicado exclusivamente al renglón educativo, legalizando la educación universal, laica, gratuita y obligatoria.

Sin embargo, y según lo establecido en el artículo 14 transitorio de dicha Carta Magna, el 13 de abril de 1917 quedaron “suprimidas las Secretarías de Justicia y de Instrucción Pública y Bellas Artes”, lo que significó un enorme retroceso para la educación mexicana. Esta disposición promovió que la enseñanza elemental volviera a quedar en manos de los Ayuntamientos, que carecían en absoluto de recursos, dispersándose en fragmentos carentes de coordinación y frecuentemente antagónicos y, por otra parte, las escuelas del Distrito Federal quedaron a cargo de la Dirección General de Educación (Vázquez, 1985).

Así las cosas, durante el gobierno de Álvaro Obregón, el rector de la Universidad Nacional, José Vasconcelos, presentó un proyecto que no descuidaba ninguno de los aspectos que, a su parecer, debían estar presentes en la secretaría encargada de dirigir y difundir la educación nacional; de manera tal, proponía la creación de una Secretaría de Educación Pública Federal, cuyas funciones civilizadoras abarcaran toda la superficie de la República, “necesitada de un extremo a otro de la acción del poder público y de la luz de las ideas modernas” (Diario de los debates, 1920)¹⁹. Planteaba que todo centro educativo en la capital o en los Estados dependería de la Secretaría, y que ésta estaría dividida en tres departamentos: el Escolar, el de Bibliotecas y el de Bellas Artes.

¹⁹ Para mayor referencia puede consultarse el *Diario de los debates de la XXIX Legislatura*, 22 de Octubre, 1920. <http://cronica.diputados.gob.mx/DDebate/29/1er/Ord/19201022.html>

Con base en lo anterior, el 28 de septiembre de 1921, Álvaro Obregón sanciona la Ley de Educación Federal, y ésta se publica en el *Diario Oficial de la Federación* el 3 de octubre del mismo año, posibilitando que entrara en vigor el decreto de creación de la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes, expedido por el presidente Obregón el 25 de julio del mismo año (Fell, 1989).

De esta manera, el 10 de octubre de 1921, el presidente Obregón nombra oficialmente a José Vasconcelos como Secretario de Educación Pública (Fell, 1989), siendo aclamado como tal por toda la prensa capitalina que, en general, había apoyado sus acciones como rector universitario y que ahora festejaba el cumplimiento de uno de sus grandes objetivos: el nacimiento de la *Secretaría de Educación Pública*. Con ello da inicio la etapa contemporánea de la educación en México.

Para el caso de la educación secundaria, se considera que Moisés Sáenz fue su fundador, al establecer el departamento de escuelas secundarias –con cuatro planteles a su cargo-, en 1925.

Contexto socio cultural del sistema educativo en la actualidad

El derecho a la educación y las condiciones en que ésta debe otorgarse, se establecen en los artículos 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se reglamenta en la Ley General de Educación. El artículo tercero señala:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, distrito Federal y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, la primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la educación media superior serán obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los Derechos Humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia (Secretaría de Educación Pública, 2013:8).

Este marco normativo regula la educación que imparten el Estado, los organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios. Asimismo, establece la facultad de las universidades e instituciones de educación superior con autonomía para gobernarse a sí mismas en los aspectos administrativos y académicos, de conformidad con el Artículo Tercero Constitucional.

La ley establece que la educación que imparta el estado será laica, gratuita, democrática, de calidad y deberá contribuir al desarrollo integral del individuo.

Competencias de los estados y la federación

Los servicios de educación pública son impartidos y regulados por la SEP, para el caso de la federación; y por los organismos responsables de la educación, en las entidades federativas. De acuerdo con la Ley General de Educación, a la federación le corresponde la función normativa de la educación básica y normal, definir los lineamientos, planes y programas, en acuerdo con las autoridades locales; conformar el calendario escolar y la elaboración y producción de libros de texto gratuitos; así como la planeación y evaluación nacional.

A las autoridades educativas locales les corresponde la prestación de servicios de educación inicial, básica, especial y normal, así como la capacitación y actualización profesional de los maestros de educación básica. Por ley, los municipios pueden promover y prestar servicios educativos de cualquier tipo y modalidad. Para el caso del Distrito Federal, los servicios de educación básica y normal son atendidos por la SEP. De esta manera, los servicios educativos son otorgados por la federación, por los gobiernos estatales y municipales, por instituciones autónomas y particulares.

Además de la federalización de la educación básica, la SEP ha transferido otros servicios a las autoridades locales: los servicios de profesional técnico (educación media superior), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica –CONALEP-, los de bachillerato del sistema de Colegio de Bachilleres. Para ello, se creó una figura jurídica denominada Organismos Descentralizados de los Gobiernos Estatales –ODES-, que operan

con financiamiento federal y estatal. Con esta misma figura, se transfirieron también los servicios de formación para el trabajo y educación superior.

Tanto los servicios de educación básica, como los de media superior, superior y formación para el trabajo federalizados se agregan a los servicios de esos mismos niveles que con anterioridad ya existían en los propios estados. El propósito es que, si bien se transfieren instituciones a los gobiernos estatales, la SEP mantenga la rectoría del sistema educativo nacional.

Contexto socio económico actual

La población mexicana se caracteriza por su alto nivel de heterogeneidad en tanto el país es multicultural, cuenta con una gran pluralidad lingüística y, como la todos los países del Orbe, está permeada por los constantes flujos migratorios internos y externos. No obstante, la regulación educativa se expide de forma homogénea para toda la república.

Así, con la expedición del Acuerdo 592 por el que se Establece la Articulación de la Educación Básica²⁰, la Secretaría de Educación Pública concluye el proceso de Reforma Integral de la Educación Básica –RIEB²¹–, orientada a determinar un trayecto formativo –organizado en el Plan de Educación Básica 2011 y los programas de estudio correspondientes– que, en el marco del artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación, intenta unificar los conocimientos que deberán desarrollar los niños mexicanos organizándolos en cuatro campos de formación –Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, Desarrollo personal y para la convivencia–, a fin de que los alumnos de todas las entidades federativas los adquieran y los manejen de tal forma que alcancen las cinco competencias para la vida estipuladas en el perfil de egreso de la educación básica y que son las siguientes:

²⁰ El Acuerdo 592 fue publicado el 19 de agosto de 2011 en el Diario Oficial de la Federación.

²¹ La Reforma Integral de la Educación Básica, alude a un proceso de reformas en los planes y programas de la educación básica que inicia con la expedición del Programa de Educación Preescolar 2004 –en el marco del Acuerdo 348–, continúa con la Reforma de la Educación Secundaria 2006 –Acuerdo 384– sigue con el Plan y programas 2009 de Primaria – Acuerdos 494 y 540 que actualizaron el 181–, para desembocar en el referido Acuerdo 592 que da fundamento al actual Plan de Educación Básica 2011 y los programas derivados de él.

Competencias

1. Para el aprendizaje permanente
2. Para el manejo de la información
3. Para el manejo de situaciones
4. Para la convivencia
5. Para la vida en sociedad

El logro de estas competencias implican un gran reto para la labor de los docentes, quienes, además de procurar alcanzarlas a través del trabajo cotidiano sobre los contenidos especificados en los programas de estudio, deben estar atentos también a que sus alumnos cuenten con herramientas para resolver adecuadamente los exámenes de ENLACE²² para la educación primaria y secundaria, EXCALE, PISA²³ y EXANI I²⁴ para el ingreso a la Educación Media Superior.

Aunado a esto, se identifica que desde la justificación del documento, las autoridades educativas –personificadas en este caso en la figura del Secretario de Educación Pública– definen claramente el enfoque de trabajo y las finalidades que pretende alcanzar, al señalar:

“Considerando [...] Que el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en su objetivo 1 “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”, bajo el rubro de Educación Básica, estrategia 1.1, señala la necesidad de realizar una Reforma Integral de la Educación Básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI, estableciendo, entre otras líneas de acción, la de asegurar que los planes y programas de estudio estén dirigidos al desarrollo de competencias [...] Que para concluir el proceso de la Reforma Integral de la Educación Básica es necesario contar con un currículo integrado [...] y capaz de articular, actualizar y dirigir la Educación Básica en todo

²² Evaluación Nacional de Logro Académico en los Centros Escolares –ENLACE–, se aplican a partir de 3er grado de educación primaria y hasta 3° de secundaria.

²³ Programa de Evaluación Internacional de los Estudiantes, PISA, por sus siglas en Inglés -Programme for International Student Assessment-, gestionado por la OCDE y aplicado cada 3 años desde el 2000. Evalúa habilidades de pensamiento y conocimientos en alumnos de 15 años –en el caso de México suele aplicarse en 3° de secundaria– en las áreas de Español –competencia lectora–, Matemáticas –pensamiento lógico matemático– y Ciencias.

²⁴ Los exámenes EXANI son diseñados por el CENEVAL, el EXANI I se aplica a los aspirantes a Educación Media Superior, excepto en aquellas instituciones que optan por aplicar los propios, como la UNAM.

el territorio nacional, he tenido a bien expedir el siguiente Acuerdo 592...” (Diario Oficial de la Federación, 19 de agosto de 2011)

Del texto se desprende que el enfoque didáctico subyacente a la reforma curricular está planteado por competencias, no sólo en el sentido de las cinco competencias para la vida ha poco referidas, sino como propuesta que sustenta el diseño de todos los programas de estudio y de las recomendaciones didácticas para los profesores. En la práctica, esta situación implica conocer a profundidad los fundamentos educativos del enfoque así como el proceso para planear y organizar los contenidos de tal manera que el alumno alcance los propósitos de cada curso-asignatura a partir de la apropiación de conceptos y desarrollo de las habilidades y actitudes enunciados específicamente a través de los aprendizajes esperados.

Es decir, la tendencia del sistema a dictar líneas de trabajo universales, deja de lado las dificultades que se encuentran al interior de los centros escolares. Así también, se ha identificado que a los docentes les genera conflicto el hacer suyo un discurso educativo diseñado desde los tomadores de decisiones. Un discurso que utiliza términos desconocidos, e incorpora algunas propuestas de modalidades de trabajo que perciben como altamente complejas y poco dicen de lo que se vive día a día en la aulas; un discurso que aparece lejano a la realidad cotidiana de la escuela secundaria, tanto en las condiciones socio culturales de los alumnos y colectivo docente, como en las materiales –infraestructura, equipamiento, recursos-, que contextualizan el quehacer educativo.

Lo anterior es relevante si se considera que, la educación básica obligatoria corresponde al tipo educativo con mayor población escolar, 23.5 millones de alumnos para el ciclo escolar 2012-2013, equivalente al 73.4% del sistema educativo. De éstos, 25.6% asisten a secundaria, es decir, 6 030 946 alumnos, atendidos por 377 mil docentes²⁵.

²⁵ Fuente: INEGI-SEP. Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial. 2013. En <http://cemabe.inegi.org.mx/Reporte.aspx?i=es>

Contexto organizativo actual

El sistema educativo comprende tres tipos de educación: la básica, la media superior y la superior; de acuerdo con lo estipulado por la Ley General de Educación. La educación básica está conformada por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. El nivel preescolar comprende tres grados y, a partir de la reforma al Art. 3° constitucional para el ciclo escolar 2008-2009, es obligatoria. La educación primaria se imparte en seis grados, para niños de seis años hasta menores de 15, los niños deben ingresar con seis años cumplidos al 1° de septiembre (el ciclo escolar comienza en la tercer semana de agosto, regularmente); al término de cada grado escolar los alumnos reciben una “cartilla nacional de evaluación” que presenta, de forma alfa numérica, las calificaciones obtenidas en las distintas asignaturas. Su conclusión se acredita con un certificado oficial, mismo que es requisito para ingresar a la educación secundaria.

La educación secundaria se imparte en tres grados, para jóvenes menores de 18 años. Al término de dicho periodo, los estudios secundarios se acreditan mediante un certificado oficial, con validez en toda la república mexicana –al igual que el de primaria-, y que es requisito para el ingreso a la educación media superior. La ley indica que los tres niveles de educación básica cuenten con servicios que se adapten a las necesidades lingüísticas y culturales del país, de la población rural dispersa y los grupos migrantes. En el desarrollo del trabajo veremos si esto es así.

La educación media superior comprende tanto el nivel bachillerato como la educación profesional técnica. El bachillerato se imparte en tres grados, generalmente, pues existen casos que cuentan con programas de estudio de dos o cuatro años; su certificación es requisito para ingresar a la educación de tipos superior. La educación profesional técnica se imparte en tres grados, aunque hay programas que se cumplen en dos y hasta cinco años; su objetivo principal es la formación para el trabajo técnico, por lo que los programas son de carácter terminal, aunque existen instituciones que cuentan con programas de estudio que permiten a

los alumnos obtener el certificado de bachillerato mediante la acreditación de materias adicionales, es decir, los llamados bachilleratos bivalentes²⁶.

La educación de tipo superior se conforma por tres niveles: el técnico superior, la licenciatura y el posgrado. El nivel técnico superior forma profesionales técnicamente capacitados para el trabajo de una disciplina específica, sus programas de estudio son de dos años, son de carácter terminal y no alcanza el nivel de licenciatura. La licenciatura se imparte en instituciones tecnológicas, universitarias y de formación de maestros; es de carácter terminal y forma profesionistas en diversas áreas del conocimiento con programas de estudio de cuatro años o más. Para cursar el posgrado se requiere haber acreditado la licenciatura – contar con título y cédula profesionales- y se imparte en los niveles de especialidad, maestría y doctorado; forma personas que ejercen su profesión con relevante capacidad y se acredita mediante un título de grado.

Además de los tres tipos descritos, el sistema educativo nacional comprende otros servicios, como la educación inicial, la educación especial, la educación para adultos y la capacitación para el trabajo. La educación inicial atiende a niños desde los 43 días de nacidos hasta los tres años y once meses, y tiene por objetivo favorecer su desarrollo integral así como orientar a los padres de familia o tutores en la educación de su hijo.

La educación especial está orientada a la atención de individuos con discapacidades transitorias o definitivas, o de aptitudes sobresalientes e incluye la orientación para la familia. La educación para adultos está destinada a personas de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación básica y comprende la alfabetización, la educación primaria, secundaria y la formación para el trabajo.

Con relación a los métodos de enseñanza, el sistema educativo nacional contempla las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta. La escolarizada es la de mayor cobertura a nivel nacional, es presencial e implica que el alumno asista al plantel escolar para cubrir el

²⁶ El carácter bivalente se deriva del hecho de que, a decisión del alumno, este sea el último nivel escolar que curse, dado que egresa con cédula de técnico profesional o, en su caso, utilice su certificado para postularse como candidato a ingresar en una institución de educación superior.

programa de estudios. Las modalidades no escolarizada y mixta se refieren a la enseñanza abierta o a distancia, es no presencial o parcialmente presencial y funciona con el apoyo de asesores.

En la figura 5 puede observarse la organización del sistema educativo nacional, donde se identifica al nivel secundaria como parte de la educación obligatoria.

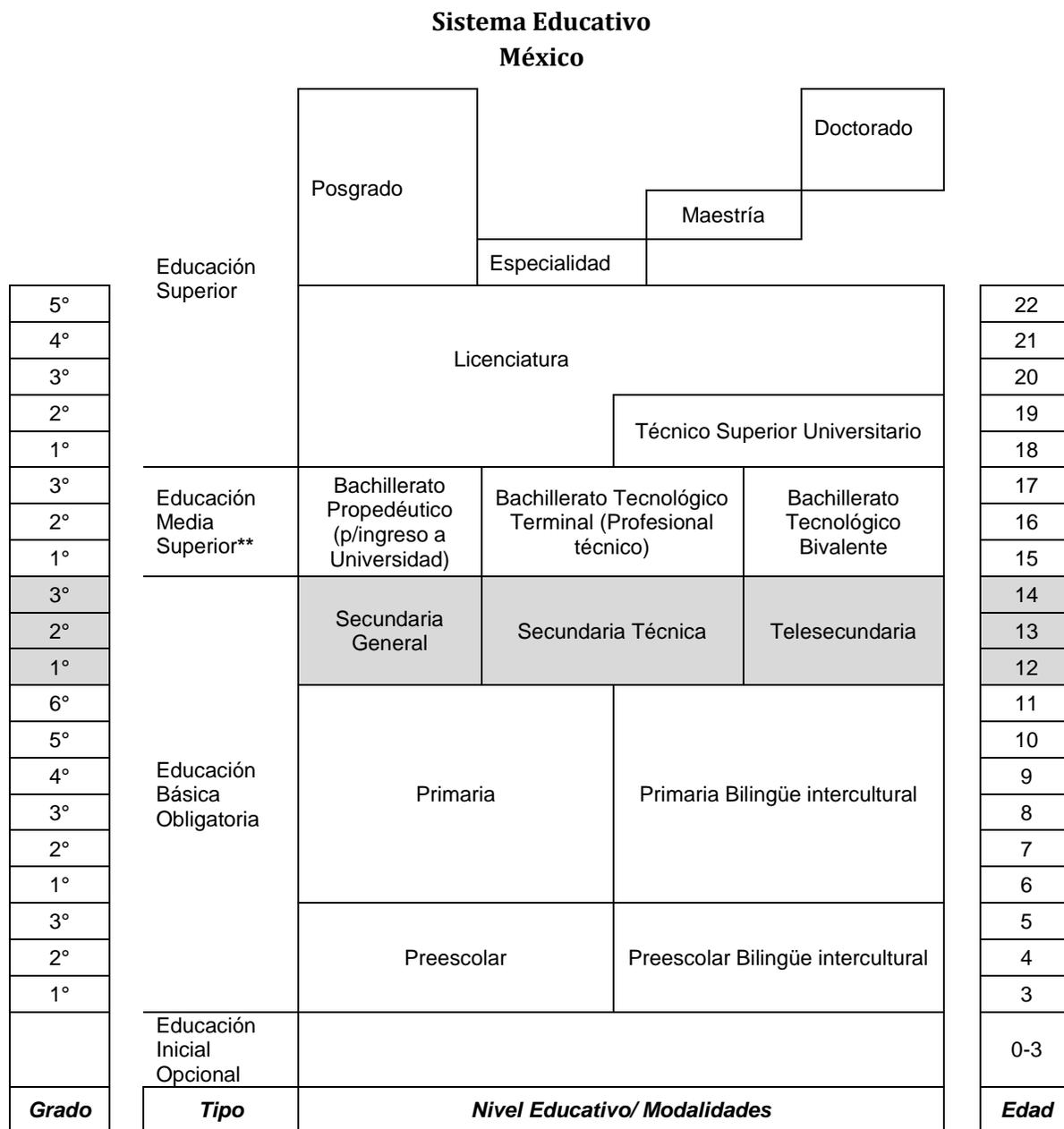
Financiamiento

Como se señaló párrafos arriba, el sostenimiento de las escuelas se divide entre las que son sostenidas por la federación, por los gobiernos estatales y por particulares. Para el ciclo escolar 2012-2013, el 90.6% de los alumnos de educación básica fue atendido en escuelas públicas (84.1% en servicios coordinados por los gobiernos estatales y 6.5% en escuelas federales) y el 9.4% en escuelas particulares.

3.1.2 Secundaria General, Secundaria Técnica o Telesecundaria, la educación secundaria en México

Durante más de 80 años de existencia -se estableció en 1925- el servicio de educación secundaria se ha ido extendiendo paulatinamente en todo el país -principalmente a partir de 1970-, adoptando distintas modalidades –secundarias generales, federales, estatales, técnicas y telesecundarias- para atender a una demanda creciente de alumnos ubicados en contextos diversos.

Al respecto, no debemos perder de vista que uno de los elementos estructurales del sistema educativo nacional ha sido su crecimiento y expansión en función de la demanda y las necesidades sociales específicas de cada etapa histórica; es decir, el sistema educativo ha ido evolucionando de manera acorde con las tendencias de los modelos económicos, la proliferación de la población, los avances tecnológicos, sin que ello redunde en un crecimiento planificado.



** Obligatoria desde 2013²⁷

Además de este “trayecto escolar general”, el sistema también otorga servicios de Educación Especial y Educación para Adultos.

Figura 5 Estructura del Sistema Educativo Mexicano

Fuente: elaboración propia con base en datos de la página web de la SEP <http://www.sep.gob.mx/>

²⁷ La obligatoriedad de la Educación Media Superior, como deber del Estado para ofrecer un lugar a quien teniendo la edad típica hubiera concluido la educación básica, se realizará de manera gradual a partir del ciclo 2012-2013 y hasta lograr la cobertura total en sus diversas modalidades a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022. (Artículo Segundo Transitorio del Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; inciso c) de la fracción II y la fracción V del Artículo 3°, y la fracción I del Artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ver http://www.iep.sep.gob.mx/images/docpdf/mmc_2013.pdf

Así, respecto de la educación secundaria, pese a su reconocimiento oficial como un nivel educativo específico, se ha mantenido una tensión constante entre considerarlo como un ciclo formativo con el que concluye la educación básica o como una etapa escolar intermedia, comprendida entre el término de la educación primaria y la iniciación de la enseñanza superior.

Dicha tensión alude a una situación actual, pues aun cuando desde 1993 se reforman los artículos 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, incorporando la obligatoriedad de la educación secundaria como etapa final de la educación básica, articulándose a la primaria y al preescolar; la secundaria no ha figurado como uno de los periodos formativos de mayor relevancia e impacto en el horizonte educativo nacional (De Ibarrola, 1996).

En relación con lo anterior, puede esgrimirse que la educación secundaria no sólo no ha sido considerada como periodo formativo de relevancia en el esquema del sistema educativo nacional, sino que esta característica es compartida en el contexto latinoamericano e, incluso, en el contexto occidental, como refiere claramente Ducoing (2007), en las siguientes líneas:

La educación secundaria continúa padeciendo de una gran indefinición [...] Para algunos, como tramo componente de la educación obligatoria y básica debe concebirse como una prolongación de la educación primaria capaz de garantizar una sólida formación general que permita a sus egresados adquirir las competencias básicas que reclama la ciudadanía contemporánea, entendidas como “saber hacer con conocimiento” y, además, asumir éticamente las consecuencias de sus actos. Para otros, aunada a la formación general [...] debe posibilitar el acceso a los mercados productivos y, en consecuencia, a una mejor calidad de vida, lo que supone lograr que el joven pueda resolver los problemas que depara la vida de adulto (Braslavsky, 2001:230-231). [...] La secundaria, institucionalizada en muchos de los países, tanto para acceder a niveles superiores de estudios como para incorporar a un segmento de sus egresados en el sector de servicios, marco su carácter elitista, cuyo ocaso estamos presenciando. (Ducoing, 2007: 17)

Apuntalando esta idea, Francisco Miranda (2008), presenta una revisión comparada que permite apreciar las características, actividades, cifras y tendencias de la educación secundaria en distintos puntos del orbe –América del Norte, el suroeste europeo y la región

Asia-Pacífico-, a fin de proporcionar elementos de análisis que enriquezcan la reflexión sobre las políticas educativas en México; considerar la viabilidad y pertinencia de las reformas en este renglón, y contrastar las acciones y resultados que en educación secundaria tienen los diversos países revisados, por un lado, así como exaltar la importancia que tiene como nivel estratégico para orientar el rumbo del sistema educativo nacional, por otro.

En contraste, en la información oficial sobre este servicio educativo, se identifica que, si bien carece de la definición ha poco referida, a este tramo se le otorga un gran peso, en tanto cierra el ciclo de educación básica obligatoria, por un lado, y se le asigna la función de ser espacio de tránsito a la vida adulta, por otro. Tenemos así que:

La Educación Secundaria constituye el último nivel de la Educación Básica, en él los estudiantes consolidan el perfil de egreso para contribuir con el desarrollo de las competencias para la vida que desde la Educación Preescolar han trabajado.

Durante la Educación Secundaria los estudiantes requieren mayor comprensión, asesoría y apoyo tutorial, pues enfrentan diferentes situaciones en su tránsito por el nivel educativo: desde los cambios físicos y psicológicos, hasta la organización misma de sus estudios, en los que cada asignatura es impartida por un docente especializado. Estos aspectos y el incremento de la presión social que se traduce en el tránsito a la vida adulta, hacen que los tres años de educación secundaria requieran de apoyos diferenciados a las necesidades de los estudiantes (SEP, 2013:73).

De las líneas anteriores se desprende que, la educación secundaria tiene una gran tarea, en tanto espacio formativo y socializador de los adolescentes que en breve se insertarán a la vida social y al ejercicio de la ciudadanía, y como lugar para consolidar la adquisición de saberes y “competencias para la vida”, que demanda la dinámica político económica actual. Para fines de este trabajo, focalizaremos la atención en su función formativa y socializadora, si bien no podemos dejar de lado el contexto normativo que regula la prestación del servicio en los distintos puntos del país.

Para atender a las tareas que le han sido asignadas histórica y formalmente, la educación secundaria en México cuenta con las siguientes modalidades: General, Técnica y Telesecundaria, que se cursa en tres años para el rango de edad de 12 a 15 años,

aproximadamente; y Secundaria para Trabajadores, turno matutino y vespertino, para menores de 15 años y turno nocturno para mayores de 15 años (SEP, 2013).

Secundaria general

Es la modalidad de mayor tradición en este tipo de servicio educativo, y su función es eminentemente propedéutica para los estudios de bachillerato educación media superior. Se caracteriza por el hecho de que, a diferencia de la primaria donde los alumnos tienen un profesor por grado, cada asignatura es impartida por un profesor distinto, que cambia de grupo cada 50 minutos. Su jornada es de 35 horas/clase por semana. Atiende al 50.3% de la población estudiantil en secundaria (SEP, 2013).

Secundaria técnica

Comparte con la general el carácter propedéutico en tanto requisito para ingresar al nivel medio superior, así como el hecho de tener un profesor por asignatura. No obstante, además de la formación básica de secundaria, brinda formación tecnológica para que los alumnos puedan incorporarse a una actividad productiva.

Su carga de trabajo está pensada para 40 horas/clase por semana –es decir, cinco horas más que las estipuladas para secundaria general y telesecundaria-, dado que deben cubrirse los “Énfasis de campo” –que anteriormente se denominaban “especialidades”-, para atender las necesidades formativas de los alumnos en los ámbitos locales y regionales; es decir, se enfoca a las actividades tecnológica industrial, comercial, agropecuaria, pesquera o forestal. Esta modalidad atiende al 28% de los alumnos de secundaria (SEP, 2013).

Telesecundaria

Al igual que la secundaria general y la técnica, tiene carácter propedéutico, y es requisito para ingresar al nivel medio superior. A diferencia de los dos tipos anteriores, se caracteriza por el hecho de tener un profesor por grupo y no uno por asignatura. Esto implica que el profesor de grupo es encargado de impartir todas las asignaturas, de manera similar a lo que ocurre en las aulas de primaria.

Desde sus orígenes, este tipo de escuela secundaria está diseñado para atender a jóvenes de localidades urbanas, suburbanas, rurales y marginadas del país, en las que no ha sido posible instalar escuelas secundarias generales o técnicas. De acuerdo con datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE, en lo sucesivo-, ello puede deberse también al reducido número de egresados de primaria (Martínez Rizo, 2005). En el caso de las telesecundarias, el modelo educativo está basado en soportes tecnológicos, principalmente la televisión y la transmisión satelital –a través de la Red EDUSAT-ILCE²⁸-. Ambos requieren del servicio básico de energía eléctrica y pueden complementarse con equipo de videograbación para referencias futuras a las lecciones recibidas por televisión. Su jornada es de 35 horas/clase por semana y atiende a más del 20% de la población de secundaria (SEP, 2013).

En el sitio oficial de Telesecundaria, SEP, se señala que la misión de este nivel consiste en...

Brindar a los grupos más vulnerables del país educación secundaria, con una sólida formación en cada disciplina con principios éticos y de solidaridad social, que les permita desarrollar sus aptitudes y capacidades para que sus egresados sean capaces de desempeñarse exitosamente en educación media, así como de aprovechar responsablemente los recursos locales para mejorar su calidad de vida, a través de espacios educativos, materiales, equipo informático, uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y métodos pedagógicos acordes a sus necesidades específicas. Al mismo tiempo de suministrar la formación y los recursos necesarios a los docentes para garantizar su óptimo desempeño (página web SEP, 2015).

No obstante tan alta misión, de acuerdo con datos del INEE, resulta alarmante que en 5,180 casos se reporta carencia de televisor, y que 17% de las escuelas cuentan con uno en mal estado; 4,588 escuelas carecen de videocasetera y una notoria cuarta parte afirma que la recepción de la señal satelital no es buena. Así también, 10.3% de las telesecundarias reporta carencia de energía eléctrica (Martínez, 2005).

²⁸ El Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa –ILCE-, coadyuva a la operación de la Red Edusat desde 1995, con base en un convenio de cooperación suscrito con la Secretaría de Educación Pública. Esta participación ha estado vinculada con las diversas modalidades y los distintos niveles educativos, la formación y la actualización docente, programas de educación a distancia y uso de tecnologías de información y comunicación.

Consultar el sitio web <http://edusat.ilce.edu.mx/>

Conforme a los resultados del informe TALIS²⁹ 2013, esta modalidad educativa posee características contextuales, estructurales y pedagógicas distintas al resto de las secundarias presenciales, que agrupan a las escuelas generales y técnicas, tanto públicas como privadas. Las telesecundarias generalmente carecen de estructuras completas, ya que sus directores suelen ser profesores de grupo asignados en comisión a la función directiva (Backhoff, Pérez & Contreras, 2015).

Desde su creación, en 1968, como servicio de “secundaria por televisión” (SEP, 2011b), la matrícula de telesecundaria ha crecido considerablemente. Así, de acuerdo con el INEE (2014; en Backhoff, Pérez & Contreras, 2015), en el ciclo escolar 2012-2013 atendió a 1 318 288 estudiantes, que representan el 21% de la matrícula nacional de educación secundaria. En el mismo periodo, existían 18 326 telesecundarias, lo que representa el 49% de los planteles escolares de secundaria en el país.

Si bien el panorama presentado en los párrafos anteriores puede parecer desalentador, es importante resaltar que, según los resultados de TALIS 2013, este tipo educativo presenta algunos resultados que la posicionan favorablemente frente a los otros dos tipos de educación secundaria; especialmente si cambiamos el foco de atención de las condiciones de infraestructura y equipamiento a las del ambiente escolar. El primero de dichos resultados favorables está ligado a la formación de los docentes, renglón en que las telesecundarias se posicionan por arriba de las generales o técnicas, en tanto poco más del 96% de los profesores cuenta con estudios de licenciatura o maestría, porcentaje superior al de los otros dos tipos de enseñanza secundaria, que no alcanzan el 90% (TALIS, 2013).

Otro aspecto a resaltar de entre los resultados que reporta TALIS 2013, es que, si bien los docentes de telesecundaria trabajan en condiciones más desafiantes –infraestructura, condiciones socio económicas del estudiantado, atención con poco personal a alumnos con

²⁹ El Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje, TALIS por sus siglas en inglés –*Teaching and Learning International Survey*–, es un programa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE– que promueve el conocimiento de la enseñanza y del entorno del aprendizaje en las escuelas, y la forma en que éstas se contrastan entre y dentro de las naciones.
<http://www.oecd.org/centrodemexico/encuestainternacionalsobredocenciayaprendizajetalis.htm>

necesidades especiales escolares, o cuya lengua materna es distinta a la de instrucción³⁰; el grado de satisfacción laboral de los docentes es generalmente alto. Destaca también el hecho de que los planteles escolares tienen mejor ambiente escolar (relaciones maestro-alumnos, maestro-maestro), y menos problemas de comportamiento de los estudiantes, en relación con las secundarias generales o técnicas.

3.1.3 La Telesecundaria No. 42, “Álvaro Fuentes y Gálvez”, Zapotlán de Juárez, Hidalgo

La unidad de análisis mexicana se localiza en el estado de Hidalgo, uno de las 32 entidades federativas de México. Hidalgo tiene una extensión de 20,846 Km² y se localiza en la zona centro del país. Colinda con los estados de San Luis Potosí al norte, Querétaro al noroeste, el Estado de México y Puebla al sur, y Tlaxcala y Veracruz al sureste. Su capital es Pachuca de Soto.

Según datos del INEGI, cuenta con una población de 2, 665,018 millones de habitantes, mismos que se concentran en las ciudades y municipios más poblados de la entidad, siendo la ciudad de Pachuca la más poblada, con 256,584 habitantes (Censo INEGI, 2010). En la figura 6 se observa la ubicación de Hidalgo –resaltado a través de una proyección- en el territorio nacional.

Hidalgo se divide en 84 municipios, organizados en 18 distritos locales³¹, el municipio número ochenta y dos es Zapotlán de Juárez. La palabra Zapotlán deriva de las raíces nahuas *zapoti* que significa *zapote*, y *tlan*, sufijo referente *lugar*, por lo que significa *lugar de zapotes*. En 1935, al escindir-se de Tolcayuca, se le añadió el antropónimo en honor a Benito Juárez, aunque en un primer momento se pretendía llamarle “Zapotlán de Santa María”.

³⁰ Es decir, español, pues el INEGI reporta escuelas bilingües y/o indígenas sólo en los niveles preescolar y primaria. www.inegi.org.mx

En la revisión de datos sobre el servicio de escuela secundaria indígena o bilingüe, se identificó que la Dirección de Planeación de la Secretaría de Educación Pública, reportó por única ocasión, para el ciclo escolar 2000-2001, la existencia de una Escuela Secundaria Técnica Indígena en el estado de Chihuahua. www.sep.gob.mx/basica/

³¹ Información consultada en la página del estado. <http://www.hidalgo.gob.mx/>



Figura 6 Ubicación del estado de Hidalgo en México

Fuente: <http://www.travelbymexico.com/estados/estados/hidalgo.jpg>

El municipio de Zapotlán de Juárez tiene una extensión de 118 Km² y cuenta con una población de 18 mil habitantes (Censo INEGI, 2010). Existen tres comunidades principales, Zapotlán con 4961 habitantes, San Pedro Huaquilpan con 4459 habitantes y Acayuca, que con 9,200 habitantes, es la más poblada del municipio.

Este municipio se localiza al sur del estado y colinda con los de Pachuca de Soto y San Agustín Tlaxiaca, al norte; Tezontepec y Tolcayuca, al sur, y Zempoala al este. Su territorio es mayoritariamente plano, con tierras de cultivo. Se cultiva principalmente cebada, aunque también maíz, frijol, trigo y calabaza. La hidrografía sólo se compone por pozos, jagüeyes, y presas, la mayor es la presa de Huatongo, situada en Acayuca. En la figura 7 se aprecia –en tono gris más oscuro-, la ubicación de Zapotlán de Juárez, en el estado de Hidalgo.

La Escuela Telesecundaria No. 42 “Álvaro Gálvez y Fuentes” (ETS 42, en lo sucesivo), es una escuela pública que se ubica en la calle Olimpia s/n Col. El Herradero, en Acayuca, municipio de Zapotlán de Juárez, Hidalgo.



Figura 7 El municipio de Zapotlán de Juárez en el estado de Hidalgo

Fuente: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM13hidalgo/municipios/mapas/13m082.jpg>

Acayuca se encuentra a muy corta distancia de la autopista México-Pachuca, y está conectada con ésta y con Zapotlán por carreteras pavimentadas, y a Santa Matilde y Pitahayas por terracería, así como a los muchos ranchos cercanos. Está conformada por las colonias: Centro, Cañada, El Cerrito, Los Jorges, Obrera, Nueva Santa María, Los Soldados, El Pedregal, El Herradero, Lázaro Cárdenas y Pueblo Nuevo.

La localidad cuenta con la presa Huatongo, así como con la Iglesia de San Francisco de Asís, que destaca como inmueble cultural e histórico de la comunidad. Tiene además, un campo de fútbol y dos de béisbol, que fungen como espacios de esparcimiento y reunión de los jóvenes.

En el renglón educativo, en Acayuca existen actualmente el CAIC (Centro de Asistencia Infantil Comunitario), dos escuelas de nivel preescolar, dos escuelas primarias que comparten el mismo plantel, una escuela secundaria que es la ETS 42 y, muy recientemente, un CBTA (Colegio de Bachilleres Tecnológico y Agropecuario). La figura 8 permite apreciar la localización del área en el municipio de Zapotlán de Juárez.

La ETS 42 cuenta con 5 grupos por grado, teniendo en total 15 grupos. Para el ciclo escolar 2014-2015 atendió a 359 alumnos, 132 en 1er grado, 126 en 2° y 101 en 3°. Oferta servicios en el turno matutino, exclusivamente. De acuerdo con datos de ENLACE 2013, su promedio es de 540.8 puntos; por lo que ocupa la posición 465 de 1155 del total estatal, con un porcentaje de 0.29% alumnos en nivel reprobatorio.

El nombre de la escuela rememora la labor de Álvaro Gálvez y Fuentes quien, estando al frente de la Dirección General de Educación Audiovisual de la SEP, inició el proyecto de alfabetización con apoyo de la radio y la televisión, contando con la colaboración de “Telesistema Mexicano” (Martínez, 2005).

La telesecundaria 42 tiene una infraestructura adecuada para cubrir la demanda estudiantil. Esto es relevante si se considera que un buen porcentaje de las escuelas telesecundarias en el país se caracteriza por tener una infraestructura pobre y limitada, llegando a ofrecer el servicio de escuelas “unitarias” (Martínez, 2005). Cuenta con dos anexos, un laboratorio atendido por un maestro específico para apoyar la parte experimental de las ciencias, lo que no es un aspecto general de esta modalidad, y un aula de medios, dotada de todo lo necesario, incluyendo el servicio de internet. El personal que atiende dicho centro es de 28 elementos que cubren todos los espacios –puestos docentes y administrativos– para atender a los alumnos³².

Entre las instalaciones de la ETS 42, destacan también sus jardines y amplias áreas deportivas, una cancha techada, un patio escolar con piso de cemento y plaza cívica, una biblioteca, un comedor escolar administrado por el DIF municipal, una “tiendita” de la cooperativa escolar e instalaciones sanitarias adecuadas y suficientes para el alumnado y personal docente. Cuenta con servicios de agua de la red pública, energía eléctrica, drenaje, internet y teléfono.

El horario escolar es de 8:00 a 15:00 hrs., durante las cuales los alumnos atienden los contenidos establecidos a nivel federal por el Plan y Programas de Estudio, Educación Básica,

³² Situación que no es la generalidad en las escuelas telesecundarias, como se señaló en el apartado 1.1.2

2011, expedido por la SEP y de observancia para todas las escuelas secundarias del país incorporadas al Sistema Educativo Nacional.



Figura 8 Acayuca, en Zapotlán de Juárez, Hgo.

Fuente: <https://www.google.com.mx/maps/place/Acayuca,+Hgo./@20.0051411,-98.8465181,13z/>

En el cuadro 1 pueden observarse las asignaturas que cursan los alumnos de 1er grado de secundaria, así como la carga horaria de cada una de ellas. Esta organización es la que también opera en la ETS 42.

1er grado de Secundaria	
Asignaturas	Horas/semana
Español 1	5
Segunda Lengua: Inglés	3
Matemáticas 1	5
Ciencias 1 (énfasis en Biología)	6
Geografía de México y el Mundo	5
Educación Física 1	2
Tecnología 1	3
Artes 1 (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3
Tutoría	1

Cuadro 1 Asignaturas para 1er grado de educación secundaria

Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de Estudios 2011, Educación Básica, SEP.

3.2 La escuela secundaria en Alemania

Una característica distintiva del sistema educativo alemán es su complejidad, al grado de que diversos estudios lo identifican como el sistema europeo más complejo. De hecho, es precisamente en la transición de la escuela primaria a la secundaria –nivel educativo que nos ocupa- donde se ubica el punto nodal de su intrincada ramificación en diversos trayectos formativos. Como veremos en el desarrollo de este apartado, éstos no sólo presentan variaciones en propósitos, contenidos, nomenclatura y duración, sino que también varían de un estado a otro de la federación.

En un afán de esclarecer y contextualizar la unidad de análisis alemana, se presenta una aproximación al sistema educativo alemán, en general; al papel y organización de la educación secundaria, en particular; para arribar a la Geschwister-Scholl-Realschule Münster, en específico.

3.2.1 Configuración del sistema educativo alemán

Desarrollo del sistema educativo

Los orígenes del sistema educativo alemán pueden situarse en las escuelas que se establecieron al interior de los monasterios (*Klosterschulen*) hacia el siglo IX de nuestra era, mismas que fueron precursoras de las posteriores escuelas gramaticales, que se abocaron a la formación en las humanidades clásicas (Döbert, 2007). Durante la Edad Media, especialmente con el incremento del comercio, la emergencia de las ciudades y la institucionalización de los oficios, se hizo necesario adquirir conocimientos básicos de lectura, escritura y conteo para segmentos cada vez más amplios de la población. A fin de responder a tales demandas, se establecieron escuelas privadas y, posteriormente, escuelas comunales donde se enseñaban dichas habilidades.

Estas escuelas de escritura y matemáticas evolucionaron con el tiempo, convirtiéndose hacia el siglo XVIII en la *Volkschule* o “escuela del pueblo” -misma que posteriormente se

transformaría en la *Hauptschule* o “escuela principal”, que mantiene tal nombre hasta hoy día. El surgimiento de la burguesía durante el citado siglo, condujo al establecimiento de un nuevo tipo de escuela: la *Realschule* o “escuela real”, cuyo objetivo era ofrecer una educación más amplia que la que se impartía en la *Volkschule*, sin llegar al grado de profundidad requerido para una carrera académica, como la que se ofrecía en las escuelas gramaticales que más tarde darían paso a los *Gymnasium* (Döbert, 2007). De este modo, la educación ofertada por el nuevo tipo de escuela, difería tanto de la educación popular como de la humanista clásica.

Derivado de lo anterior, en el transcurso del siglo XIX emergió el sistema educativo con tres trayectos escolares cuyo papel era, esencialmente, proveer y estabilizar los intereses sociales de las tres clases que conformaban la sociedad alemana. El proceso modernizador efectuado durante el mismo siglo, fortaleció el rol del Estado en el sistema escolar (Tenorth, 1992 en Döbert, 2007:299), y reconoció los intereses educativos de amplios sectores de la población. Como muestra de ello cabe destacar que, desde finales del siglo XVIII y durante el siguiente, las escuelas y universidades sólo podían ser fundadas y operar con la aprobación del estado alemán a través los gobiernos de los estados o *Länder*³³. Las diversas y, muchas veces contradictorias, raíces y tendencias de las escuelas auspiciadas por el sistema federal, el estatal y las escuelas confesionales –es decir, religiosas-, aunadas al homogeneizante ideal de una unidad educativa nacional, caracterizaron la historia de las escuelas alemanas a lo largo del siglo XVIII y hasta el XX (Döbert, 2007). A inicios de éste, sobresale la publicación del Acta de Escuelas Primarias, que hacia 1920 estableció por vez primera, a través de la introducción de una escuela primaria de cuatro años, una regulación para dicho nivel (Tenorth, 1992 en Döbert, 2007).

A la caída del régimen nacional socialista, los *Länder* de las tres zonas occidentales – que más tarde conformarían la República Federal Alemana-, adoptaron la estructura escolar existente en el país antes de 1933, desarrollando un sistema educativo federal. Esto significó que cada estado tenía facultades legislativas y administrativas propias. En contraste, en la zona de ocupación soviética, y la República Democrática Alemana, se introdujo una escuela

³³ A lo largo del trabajo se utilizará el término “*Länder*” para hacer referencia a los estados federados alemanes en plural; y “*Land*” cuando se haga referencia a un estado federado alemán específico.

general de ocho años (*Einheitschule*) y una secundaria superior de cuatro años, que posteriormente sería remplazada por una escuela general superior politécnica, de diez años (*Polytechnische Oberschule*) (Anweiler, 1996 en Döbert, 2007).

Así, desde 1949, ambos sistemas educativos se desarrollaron de forma opuesta. Resalta el fuerte contraste entre la organización, estructura, metas y contenidos educativos. Por ejemplo, en lo que respecta a la organización escolar, de un lado encontramos los tres tipos clásicos de educación escolar general, a saber: la escuela popular (*Volkschule*) –misma que a partir de 1964 se llamaría *Hauptschule*–, la escuela real (*Realschule*) y la escuela de gramática o *Gymnasium*; todas de larga tradición histórica, como ya se ha señalado. En el otro lado, se ofertó una educación superior general de diez años para todos los alumnos, focalizada en asegurar iguales oportunidades de acceso a la educación superior (Gleissler, 2002 en Döbert, 2007).

Hacia mediados de los años 60, se generan una serie de iniciativas de reforma educativa en la República Federal Alemana. De entre ellas resalta la fundación, en 1965, del Consejo Alemán de Educación (*Deutscher Bildungsrat*), establecido para promover y monitorear reformas académicas a través de una serie de recomendaciones y estudios. Como resultado de la entrada en funciones de dicho Consejo, todos los niveles del sistema educativo tuvieron cambios, e incluso nuevas instituciones fueron creadas. Así, surgieron las escuelas secundarias vocacionales generales o *Fachoberschulen*; las *Fachhochschulen* o universidades de ciencias aplicadas, y nuevas universidades. Con esta ampliación de la oferta educativa superior, finalmente la admisión a instituciones de educación post-secundaria se amplió, y la proporción de alumnos con *Abitur* –calificación necesaria para la admisión a universidad– se elevó a un 30% de cada grupo de edad (Döbert, 2007).

Por otro lado, en la República Democrática Alemana, se hicieron grandes esfuerzos por modernizar, tanto la estructura del sistema educativo, como los contenidos que se impartían a los alumnos en una forma no selectiva. La caída del comunismo en 1989, sin embargo; conllevó la abolición de un sistema educativo democrático desarrollado durante más de cuarenta años (Berengueras, 2011). Así, desde la reunificación de Alemania en 1990, los

estados de la Alemania oriental se adaptaron al sistema educativo de la occidental, siendo que para el ciclo escolar 1992-1993, en los cinco “nuevos” estados o *Länder*, se introdujo el sistema de trayectorias escolares diferenciadas, con muy ligeras modificaciones en relación con la oferta escolar tradicional de la República Federal Alemana.

Si bien lo anterior implicó grandes cambios en el sistema, especialmente en el caso de los otrora estados democráticos alemanes, el verdadero factor clave para la modificación y reforma del sistema educativo alemán contemporáneo, fue la publicación de los resultados del desempeño de los alumnos en las pruebas internacionales -TIMSS³⁴ y PISA³⁵-, a finales de los 90 y del 2001, respectivamente (Ertl, 2006).

De hecho, en el cierre del citado 2001, el Foro Educativo elaboró recomendaciones en cinco cuestiones que atañen a diversas áreas de la educación y contribuyeron a los cambios en el sistema después del llamado “PISA shock”³⁶. Estas recomendaciones centraron su atención en los objetivos educativos y de calificación para el futuro, en la promoción de igualdad de oportunidades educativas, el aseguramiento de la calidad en el contexto de

³⁴ El Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (del inglés *Trends in International Mathematics and Science Study*, TIMSS) es una evaluación internacional de conocimientos de matemáticas y ciencias de los estudiantes inscritos en los grados cuarto y octavo de todo el mundo (es decir, 4° de primaria y 2° de secundaria para el caso de nuestro país). TIMSS fue desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), para permitir que las naciones participantes compararan el logro educativo de los estudiantes.

³⁵ El *Programme for International Student Assessment*, PISA, por sus siglas en Inglés, es una prueba internacional trianual orientada a evaluar los sistemas educativos mundiales a través de pruebas que miden el grado de conocimientos y habilidades en alumnos de 15 años de edad. Se aboca a evaluar la Competencia Lectora, Competencia Matemática y Competencia Científica. Este programa forma parte de la sección educativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE-; y en la edición 2012 participaron 65 países, 34 de los cuales son miembros de la OCDE, como México y Alemania. Como dato interesante, la entrada a la página electrónica de PISA presenta un párrafo que señala su objetivo de fomentar la mejora de los sistemas educativos en distintos países y señala a Alemania como ejemplo de ello, recuperando algunas de las medidas que este país ha realizado a partir de los resultados de la prueba PISA 2000.

Ver <http://www.oecd.org/pisa/home/>

En el caso de Alemania la prueba PISA se aplica en el 10° grado, mientras que en el de México suele aplicarse en 3° de secundaria.

³⁶ Este es un término legitimado en el espacio alemán por los diferentes estudios y escritos que sobre el tema versan, véase por ejemplo el trabajo de Hubert Ertl “*Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA Study results in Germany*” (Ertl, 2006). Así también, Hans-Georg Kotthoff enumera y recupera las aportaciones que diversos académicos han realizado sobre el particular en Kotthoff, H.G. (2013): *Between Renaissance and Oblivion: Current State and Perspectives of Comparative Education in Germany*.

competitividad internacional, en el aprendizaje permanente y, en una nueva cultura de enseñanza- aprendizaje.

Pueden identificarse una amplia gama de medidas en los gobiernos de los *Länder* como consecuencia de la publicación de los resultados del PISA, en diciembre de 2001. Dichas medidas se concentran en siete campos de acción: habilidades lingüísticas, articular la educación preescolar con la primaria, calidad de la educación primaria, aseguramiento de la calidad de la enseñanza y las escuelas para atender a los niños con dificultades educativas, desarrollo profesional de los docentes y escuelas de tiempo completo.

De hecho, existe un nutrido cuerpo de textos orientados a investigar la recepción de dichos resultados, de entre los que destaca el análisis elaborado por Weigel, para contrastar la situación entre el Reino Unido y Alemania. Dicho análisis muestra que los resultados causaron una intensa reacción en los medios alemanes, que se focalizaron en cuatro temas: la enseñanza y aprendizaje, la situación de los profesores, la educación preescolar y las estructuras escolares; siendo así que esto se convirtió en un “evento discursivo” (Weigel 2004:11-12; en Kotthoff, 2013).

Aunado a lo anterior, es importante recuperar las aportaciones que Tillman y sus colaboradores hicieron en 2008, al realizar un exhaustivo y profundo estudio sobre el particular, orientado a analizar la recepción de los resultados PISA 2001 en cuatro estados de la federación alemana. En síntesis, el estudio muestra que la recepción en los cuatro estados no se dio de modo alguno de forma homogénea, y que algunas de las acciones y reformas que se dieron posteriormente tenían ya bastante tiempo en el tintero, pero que no habían encontrado la manera de darles salida; así, los resultados de PISA legitimaron la adopción de medidas que se habían considerado necesarias con antelación (Tillman, et.al., 2004, en Kotthoff, 2013).

En el mismo tenor se ubican las aportaciones hechas por Gruber, cuyo análisis subraya el profundo impacto que los resultados de PISA han tenido en el discurso educativo alemán, al grado tal de apuntar que “...[Algunas] expresiones [...] sugieren que PISA inició una

nueva era educacional, nombrada como ‘AP’ (Antes de PISA) y ‘DP’ (Después de PISA)” (Gruber, 2006:195; en Kotthoff, 2013) (la traducción es nuestra). Este mismo análisis aporta algunos elementos para comprender la enorme discrepancia entre la reacción internacional ante los resultados de la prueba y la reacción alemana. Así, Gruber refiere que en el contexto alemán pueden observarse: a) una fuerte alineación entre la investigación educativa académica y el sistema político administrativo, b) fuertes reservas acerca de la mensurabilidad de los fenómenos educativos, y c) una aproximación burocrática a la educación, orientada tradicionalmente a los procesos de aprendizaje y logro de objetivos, más que a la medición de los resultados educativos (Gruber, 2006, en Kotthoff, 2013).

Por otro lado, Kotthoff señala, apoyado en los análisis presentados en diversos estudios, que la ‘obsesión’ de Alemania por el sistema educativo Finlandés no obedece exclusivamente al hecho de que éste se encuentre posicionado con el más alto puntaje de PISA; sino que tiene una larga historia, en tanto que los académicos alemanes han identificado que el sistema finlandés ha logrado resolver dificultades –como la promoción de la lectura, la efectiva formación profesional de los profesores, la existencia de un sistema escolar comprensivo que ofrece estructuras diferenciadas de soporte para los estudiantes, entre otras- que en el panorama de su país siguen irresolutas (Kotthoff, 2013).

Así, puede decirse que, en general, los años recientes han visto una serie de iniciativas en un amplio espectro de desarrollo, algunas de las cuales son estrategias de reforma que conllevan la modificación y adecuación del sistema educativo alemán para responder a los imperativos de organismos internacionales, como la OCDE, tendientes a modelos educativos basados en competencias y logro de estándares de desempeño académico.

Contexto socio cultural del sistema educativo en la actualidad

El federalismo alemán puede verse como uno de los aspectos más importantes en la estructura del sistema educativo. El Artículo 30 de la Constitución estipula: “Exceptuando aquellos otorgados o permitidos por esta Ley Básica, el ejercicio del poder y las funciones del estado es competencia de los estados” (Berengueras, 2011). Para el sistema educativo, esto implica

que cada uno de los estados tiene competencia legislativa en todos los rubros relativos a la política y administración cultural –desde la radio y librerías estatales hasta el teatro, las escuelas y la educación superior-. Esta división de competencias es descrita como la “soberanía cultural de los *Länder*”.

Competencias de la Federación

La recién señalada soberanía cultural de los *Länder*, o estados, es restringida por una variedad de regulaciones constitucionales. Por ejemplo, el Artículo 72, sección 2, estipula que la Federación tiene el poder para legislar en dicha materia si “el establecimiento de condiciones similares de vida a lo largo del territorio o el mantenimiento de la unidad económica” pueden ser alcanzados exclusivamente de esa manera (Döbert, 2007).

Específicamente, la Federación tiene competencias e injerencia en ciertas áreas del sistema educativo: establece las bases para legislar sobre selección y contratación de personal, para el entrenamiento vocacional para el trabajo, para la ampliación y construcción de instituciones de educación superior, para el financiamiento a los estudiantes, para la planeación educativa y para la investigación.

Competencias de los estados o Länder

Para todas las áreas del sistema educativo, la división entre las competencias de cada estado o *Land* y sus autoridades locales (municipios y distritos) puede ser descrita como atención a los aspectos externos e internos de la escuela (Döbert, 2007). Así, los aspectos de infraestructura y mantenimiento escolar, la contratación y financiamiento del personal no académico (secretarías y personal de apoyo), y los programas escolares para el desarrollo comunitario, son responsabilidad de las autoridades locales. Por otro lado, los aspectos eminentemente educativos son responsabilidad de las autoridades estatales; entre ellos destacan: los propósitos y contenidos educativos (el currículo, horarios, libros de texto, promoción al siguiente grado, evaluaciones), la capacitación, contratación y financiamiento del cuerpo

docente, y la forma estructural de la escolarización (niveles educativos y duración de cada uno de ellos).

Las medidas de coordinación entre el nivel federal y estatal toman lugar en el *Bundesrat* o parlamento alemán y en la Comisión de la Federación y los Estados para la Planeación Educativa y el Fondo de Investigación (*Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*), que funciona como un foro permanente de discusión para todos los asuntos concernientes no sólo a la federación sino también a los estados y a la promoción de la investigación (Berengueras, 2011). Esto también sucede en el Consejo de Ciencia (*Wissenschaftsrat*), y en el Comité de Planeación para la Construcción Universitaria.

Por su parte, la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Relaciones Culturales de los estados en la República Federal Alemana, la *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (*Kultusministerkonferenz – KMK*), es un órgano que promueve la cooperación y coordinación entre los gobiernos de los estados; y, si bien tienen injerencia en los asuntos educativos y diseño de políticas, es importante señalar que, desde sus orígenes –se instituyó en 1948 en la RFA, y reorientó sus actividades a todos los estados luego de la unificación alemana-, sus decisiones tienen el nivel de “recomendaciones” (sección “Acerca de nosotros” en el sitio web de KMK)³⁷.

En Alemania, la educación escolar está caracterizada por atender continuamente a las prioridades de la educación formal en el marco de los procesos de globalización e internacionalización educativa, que, en la actualidad, incluyen no sólo a las recomendaciones de la OCDE, sino al cumplimiento del “Tratado de Bolonia”³⁸. Los estados, responsables de dar forma al sistema escolar, deciden los propósitos y contenidos educativos; sin embargo, los objetivos y temas educativos transversales se asientan en la legislación federal y documentos relevantes –programas, políticas, reformas- e incluyen el trabajo en las líneas de: desarrollo de

³⁷ <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns.html>

³⁸ El Tratado de Bolonia alude al proceso de adaptación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior, un ámbito de organización educativa iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia, que se propuso armonizar los distintos sistemas educativos y proporcionar una forma eficaz de intercambio de estudiantes, docentes y diplomados (Porta, 2009).

habilidades para la toma de decisiones, para el desarrollo de competencias sociales, para el aprendizaje, para emitir juicios, para comunicarse, cooperar y resolver conflictos (Döbert, 2007). Por tanto, estos objetivos se encuentran de manera explícita en la lista de principios educativos de, prácticamente, todos los estados.

Aún con lo anterior, es posible identificar diferencias en algunos puntos. Por ejemplo, la formación para el mundo del trabajo está asentada como meta únicamente en la ley escolar de cinco estados; por otro lado, las leyes escolares de casi todos los estados, a excepción de tres, aluden a objetivos como desarrollar la habilidad de tomar parte en la vida económica y vocacional (Ertl, 2006); lo que resalta la vigente diferenciación de los sistemas escolares, según el *Land* al que pertenezcan.

Contexto socio económico actual

La sociedad alemana está caracterizada, y cada vez más, por una gran heterogeneidad social y cultural. Los gobiernos federal y estatales han identificado que el sistema educativo puede contribuir a la cohesión social desde su ámbito de injerencia. Ello se ha traducido en líneas y políticas educativas que resultan en un sistema abierto, que ofrece soporte para todos: adolescentes de todos los estratos de la población, con o sin antecedentes migratorios, niños y niñas, y alumnos de las grandes ciudades y las zonas rurales.

No obstante lo anterior, la pluralidad de tipos de escuela secundaria es uno de los aspectos de la escuela alemana que mejor ilustran el principio de segregación promovido en grupos de aprendizaje separados. En este contexto, los estudiantes son colocados en distintos trayectos educativos al término de la escuela primaria; una decisión que comúnmente es tomada alrededor de los 9 o 10 años de edad, misma que, en el contexto internacional, resulta particularmente temprana. El sistema permite modificaciones posteriores, a través de cambios en el tipo de escuela y el abandono escolar antes de completar los estudios secundarios. En el mismo sentido, existe la posibilidad de repetir grado.

La decisión de los tipos específicos de escuela secundaria está regida por reglas distintas en los diferentes estados o *Länder*. En la mayoría de ellos, los padres tienen actualmente la última palabra en la elección del tipo de secundaria para sus hijos -a excepción de los estados de Baden-Württemberg, Saxony y Thuringia- (Döbert, 2007). Oficialmente, los grados 5 y 6 son considerados en muchos estados como periodos “de prueba” -descritos habitualmente como “nivel de observación” o “nivel de promoción”-; no obstante, en la práctica se observa que, debido a la política de asignación de recursos, todas las escuelas secundarias tienen el interés de mantener su matrícula y hacen lo posible para conseguirlo, por lo que solamente un muy reducido número de alumnos se cambia de escuela.

La ubicación de los estudiantes en distintos tipos de escuela secundaria es influida por su bagaje social. “Diversos estudios han mostrado que niños cuyos padres cuentan con un bajo nivel educativo deben mostrar muy altos resultados de desempeño para que puedan obtener una recomendación para asistir al *Gymnasium*, comparados con aquellos cuyos padres cuentan con un título de educación superior” (Lehmann et. al., 1997, 1999 en Döbert, 2007:304). Por tanto, se ha establecido que el éxito escolar depende en gran medida del bagaje social. Esto es especialmente claro en el caso de los niños y jóvenes con antecedentes migratorios. Un amplio espectro de ambientes educativos diferentes emerge para esos alumnos, quienes tienen las mismas habilidades de aprendizaje, sólo que desarrolladas y manifestadas en diversas formas culturales.

La homogeneización generada por la ubicación en los diferentes trayectos escolares es reforzada por el cambio de trayecto, lo cual es posible al final del “nivel de prueba”, es decir, hacia el 7° grado, donde, en el caso del *Gymnasium*, por ejemplo, las exigencias de aprendizaje se incrementan con el inicio del estudio de una segunda lengua extranjera. En numerosas ocasiones, ello conduce a posteriores cambios hacia un trayecto escolar menos demandante. Este fenómeno, denominado “movilidad descendiente” así como una alta tasa de repetición escolar, es característico del desempeño de los alumnos en el sistema escolar alemán. La frecuencia de grados repetidos por alumno, varía de estado a estado, de tipo de escuela secundaria a otro, y de año escolar a otro. Reportes de investigación señalan que,

“aproximadamente un 25% de los alumnos entre 5° y 9° grados, repiten grado al menos una vez durante su vida escolar” (Döbert, 2007:305).

Contexto organizativo actual

El sistema educativo alemán está constituido por la educación infantil, la educación obligatoria –conformada por la educación primaria (*Grundschule*) y el primer ciclo de secundaria o secundaria baja (*Sekundarstufe I*)-, el segundo ciclo de educación secundaria o secundaria alta (*Sekundarstufe II*) y la educación superior.

La educación infantil o preescolar no es obligatoria. Acoge al 91,2 % del alumnado del tramo de edad 3-6 años (Berengueras, 2011), quienes pueden asistir a tres tipos de instituciones o centros:

- *Kindergarten*, la modalidad más conocida, destinada a los niños y niñas entre los 3 y los 6 años.
- *Vorklassen* (clases preescolares), creadas en algunos *Länder* para niños y niñas de 5 años.
- *Skchulkindergärten* para los niños y niñas que todavía no se encuentran preparados para entrar en la educación primaria, a pesar de tener cumplidos los 6 años de edad.

La educación obligatoria comienza para todos los niños y niñas, a los 6 años de edad cumplidos, y abarca un periodo de diez años o grados escolares, aunque en algunos casos – dependiendo del trayecto escolar que siga cada alumno- puede llegar a ser de doce; donde los tres últimos son considerados de escolaridad parcial obligatoria.

La educación primaria, o *Grundschule*, atiende a niños y niñas con 6 años cumplidos y consta de cuatro grados (1° a 4°), excepto en los *Länder* de Berlín y Brandeburgo, en los que consta de seis (1° a 6° grados). En este nivel, fundamentalmente se enseña a leer, escribir y contar. A partir del tercer grado, los alumnos inician el estudio de una lengua extranjera – inglés, generalmente-. Las materias más importantes son el alemán y las matemáticas, que se complementan con las materias de música, religión y competencias sociales.

Al finalizar la escuela primaria, no se realiza ningún examen final ni se otorgan diplomas o certificados de estudios, pero todos los alumnos reciben una boleta de calificaciones. El paso de la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria, es decir, de *Grundschule* a cualquiera de los cuatro tipos de escuelas de secundaria existentes, está regulado de forma diferente en cada *Land*³⁹.

El nivel secundario incluye tanto la educación general como la instrucción vocacional escolar. Basadas en la legislación educativa, las leyes de los estados referentes a la administración escolar, educación básica obligatoria y las regulaciones generales para la educación general y las escuelas vocacionales, contienen detalladas consideraciones sobre los contenidos de todos los cursos, y de las calificaciones y certificados finales que pueden ser obtenidos al término de la educación secundaria baja y alta (*Sekundarstufe I und Sekundarstufe II*) (Berengueras, 2011).

Por su parte, el nivel terciario o superior, comprende los centros de enseñanza superior de carácter universitario (*Hochschule*), así como otras instituciones que ofrecen estudios de formación profesional a estudiantes del segundo ciclo de educación secundaria, y enseñanza de habilidades para estudiar en escuelas superiores. La figura 9 muestra un panorama general del sistema educativo alemán, identificando los distintos niveles y posibilidades de escolarización en cada uno de ellos; así también, señala los años lectivos o grados escolares y la edad cronológica de los alumnos para cada grado o nivel.

³⁹ Ver apartado anterior.

Años lectivos					Edad	
17	S. Terciario	Universidades	Institutos Superiores especializados	Escuelas Superiores	22	
16					21	
15					20	
14					19	
13	Secundaria 2	Gymnasium Ciclo superior (Bachillerato)	Berufsschulen Escuelas profesionales (Bachillerato especializado)	Berufsschulen Escuela profesional Sistema dual de aprendizaje	18	
12					17	
11					16	
Escuela Secundaria nivel II						
10	Secundaria 1	Gymnasium Ciclo inferior de Secundaria	Gesamtschule Integración de los 3 tipos de escuelas de secundaria (de nueva creación)	Realschule Secundaria Profesional (nivel medio)	Hauptschule (nivel inferior)	15
9						14
8						13
7						12
6						11
5						10
Escuela Secundaria nivel I						
4	Primaria	Escuela Básica de Primaria (<i>Grundschulen</i>)			9	
3					8	
2					7	
1					6	
		Educación Infantil o Preescolar (<i>Kindergärten</i>) opcional y de pago			5	
					4	
					3	

[Estructura del sistema educativo alemán]

Figura 9 Estructura del Sistema Educativo Alemán

Fuente: Berengueras (2011) El sistema educativo alemán. En *Avances en Supervisión Educativa*. Revista de la Asociación de Inspectores en España, No. 15

Financiamiento

La mayoría de las instituciones educativas son financiadas por las autoridades. Es decir, la escuela es pública y financiada por el estado, si bien existe regulación específica para el establecimiento de escuelas particulares en todos los niveles, incluyendo la universidad. La legislación educativa en todos los estados señala que pueden establecerse escuelas privadas de manera adicional a las escuelas públicas; así, menos de un diez por ciento de la población escolar asiste a este tipo de instituciones. Éstas pueden ser de dos tipos: las escuelas “reconocidas” por el estado, que tiene la facultad de otorgar certificados que gozan de reconocimiento oficial, y las escuelas “permitidas” por el estado –o escuelas complementarias-, cuyos alumnos deben presentar un examen ante las autoridades educativas, para acreditar los conocimientos adquiridos (Döbert, 2007). El mayor número de escuelas privadas pertenecen a la primera categoría y están supeditadas al control del estado en cuanto al currículo y objetivos de aprendizaje. Los certificados finales son controlados por las comisiones examinadoras de cada estado o *Land*.

Hacia 2008, el porcentaje de alumnos en escuelas públicas de nivel obligatorio y secundaria alta (*Sekundarstufe II*) era de 92.9%, aproximadamente; mientras que para el caso de las escuelas profesionales, era de 92,7 % (Eurydice, 2008).

Como ya habíamos señalado, el nivel preescolar no forma parte del sistema educativo del estado, por lo que la asistencia a escuelas maternas, kindergarten o preescolar, es opcional. Estas escuelas son co-financiadas por fondos públicos y privados provenientes de los municipios, las iglesias y asociaciones filantrópicas. Los padres pagan cuotas para apoyar con los costos del servicio, mismas que dependen de su nivel de ingresos.

El sistema escolar estatal es financiado bajo las bases de división de competencia del gobierno de los estados y los municipios⁴⁰. La asistencia a la escuela no tiene costo alguno. Los gastos absorbidos por los municipios rondan el 20% del costo de operación del sistema escolar y los estados aportan el 80% restante (Döbert, 2007). Por su parte, las instituciones de

⁴⁰ *Vid Supra* “Contexto socio-cultural del sistema educativo actual”, específicamente el apartado sobre “competencias de los *Länder*”

educación superior –excepto las universidades públicas, claro está- son financiadas hasta en un 95% por los ministerios de ciencia e investigación de los *Länder*. Éstas tienen el derecho de solicitar cuotas a los alumnos por inscripción semestral y proceso de examinación, lo que aplica tanto para estudiantes alemanes como para extranjeros.

La educación continua está a cargo de autoridades gubernamentales, empresas privadas, grupos corporativos e instituciones de educación continua.

3.2.2 *Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule o Sekundarschule; la educación secundaria en Alemania*

Como se ha señalado en el apartado anterior, la educación secundaria comprende tanto el primer ciclo de enseñanza secundaria o *Sekundarstufe I*, como el segundo ciclo secundario o *Sekundarstufe II*, cuya culminación dependerá del tipo de escuela. Se dijo también, que la oferta educativa varía de estado a estado, como resultado de la “soberanía cultural de los *Länder*”. Por tanto, y en aras de situar nuestra unidad de análisis de forma más clara, se presentan los tipos y características de la escuela secundaria en Renania del Norte-Westfalia – NRW⁴¹, en lo sucesivo-, dado que fue en este estado donde se realizó la investigación.

El sistema educativo de NRW ofrece una gran variedad de opciones para niños, adolescentes y jóvenes con distintas habilidades, talentos y antecedentes. Así, los migrantes pueden contactar a los “Centros de Integración Municipal” para información y ayuda adicional para ingresar, así como durante los distintos niveles educativos, de guardería a la escuela primaria o, más tarde, de la escuela al trabajo.

Escolaridad obligatoria

Bajo las leyes educativas de NRW, los niños deben comenzar a ir a la escuela en el año en que cumplan 6 años al 1° de octubre, dado que el ciclo escolar inicia en el verano. Niños y jóvenes deben ir a la escuela (obligatoriedad) por lo menos 10 años –o grados escolares-

⁴¹ Por sus siglas en alemán, Nordrhein-Westfalen. A lo largo del trabajo se utilizarán indistintamente las siglas NRW o el nombre del estado en español.

(*Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen*, 2015)⁴². La escuela primaria o *Grundschule* abarca del 1° a 4° grado. Al concluir, los estudiantes ingresan a la escuela secundaria, que, en general, comprende del 5° al 10° grado. A fin de concluir el tramo educativo obligatorio en un programa de educación secundaria de tiempo completo –hacia los 18 años de edad–, los estudiantes deben elegir entre las seis formas o trayectos escolares que cierran con un certificado de educación secundaria (*gymnasiale Oberstufe*) o inscribirse en una escuela vocacional (*Berufskollege*).

Necesidades especiales

Algunos alumnos requieren atención especial debido a dificultades de aprendizaje y/o alguna discapacidad. Estos estudiantes son asesorados acerca de cuáles son las áreas que requieren soporte adicional para dichas necesidades de educación especial, las cuales pueden ser otorgadas tanto en escuelas especializadas de educación general o en escuelas especiales (*Förderschule*). Como regla, es responsabilidad de los padres decidir en cuál institución inscribirán a su hijo (*Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen*, 2015).

Por lo tanto, los alumnos con dificultades de aprendizaje o discapacidades pueden, a petición de sus padres, asistir a escuelas regulares o escuelas especiales o *Förderschule*; mismas que ofertan servicios focalizados en siete áreas de dificultad: aprendizaje, lenguaje, desarrollo social y emocional, visión, audición, desarrollo mental, desarrollo físico y motor.

A fin de facilitar la revisión de los distintos tipos de escuela secundaria, la figura 10 muestra la estructura del sistema educativo en NRW señalando los niveles, tipos y grados escolares.

⁴² <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/index.html>

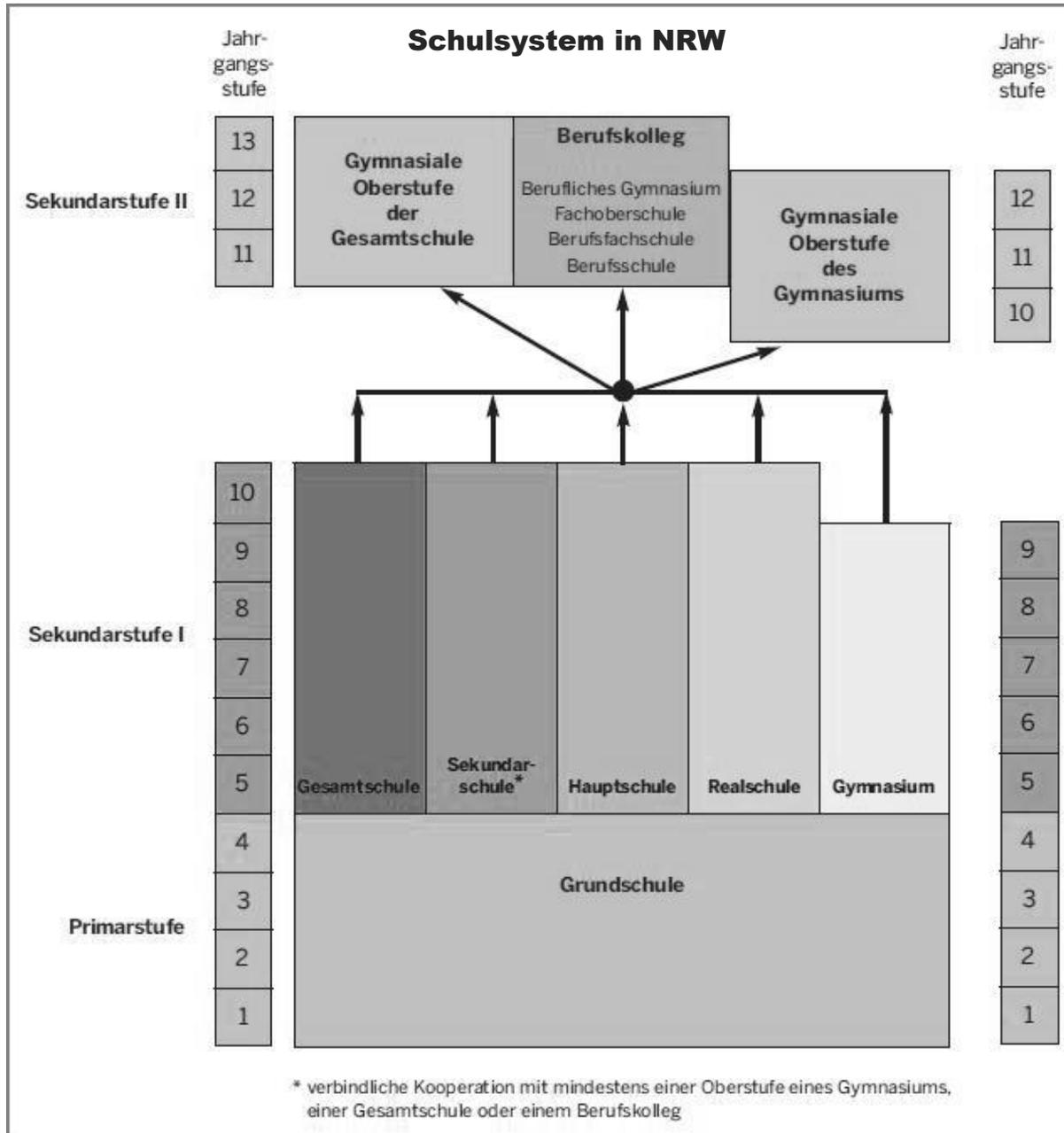


Figura 10 El sistema actual de educación escolarizada en Renania del Norte-Westfalia

En las columnas izquierda y derecha se presentan los años escolares

Fuente: Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015⁴³

⁴³ <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Eltern/Schule-in-NRW/index.html>

Grundschule

En ella los niños inician su vida escolar. La educación primaria abarca del 1° al 4° grado y toma en cuenta la situación individual del alumno así como sus habilidades y talentos especiales. La escuela trabaja para dotar a los niños de competencias, habilidades básicas y un fuerte conjunto de valores (*NRW Bildungsportal*, 2015).

Sekundarstufe I

El primer ciclo de educación secundaria o secundaria inferior, llamada *Sekundarstufe I*, trabaja a partir de los aprendizajes, competencias y habilidades desarrollados durante la educación primaria. En NRW la educación secundaria inferior es ofertada en los siguientes tipos de escuela:

- Hauptschule
- Realschule
- Gymnasium (del 5° al 9° grado)
- Gesamtschule
- Sekundarschule

Hauptschule

Aquí los alumnos reciben educación básica general. Estas escuelas favorecen un acercamiento práctico al aprendizaje y al trabajo, a fin de preparar a los estudiantes para un entrenamiento vocacional (para el aprendizaje de un oficio). Durante las sesiones de prácticas laborales, los alumnos se familiarizan con los requerimientos del mundo del trabajo, y reciben asesoría para la elección de carrera y para planificar su trayectoria escolar.

Realschule

La “escuela real” forma parte de la estructura del sistema educativo alemán, y es un tipo de educación secundaria que provee un amplio rango de educación general y trabaja para sentar las bases que posibilitan la educación continua en escuelas o en instituciones de entrenamiento vocacional. Es decir, se orienta a proporcionar las bases para el desarrollo de un oficio y/o para el ingreso a los institutos de formación profesional técnica. La distribución

de carga académica durante las clases considera, en partes iguales, el trabajo para desarrollar habilidades teóricas y prácticas, lo que resulta en una aproximación práctica al aprendizaje, complementada con aspectos científicos. Esta modalidad abarca del 5° al 10° grado.

Es importante señalar que este tipo de escuelas ha disminuido ante la emergencia de las escuelas con trayectos únicos –*Gesamtschule*–, así como de las que tienen modalidad de “escuelas secundarias” –*Sekundrschule*–. Así, y de acuerdo con datos de la Conferencia de Ministerios de Cultura –*KMK*–, para el ciclo escolar 2005-2006, existían 2976 *Realschulen*, a las que asistían 1,32 millones de alumnos; lo que representaba un 0.9% menos escuelas, y un 2% menos alumnos, que el ciclo anterior⁴⁴.

Gymnasium

Un “Gimnasio”⁴⁵ ofrece un nivel muy profundo de educación general. Los estudiantes desarrollan capacidades y aptitudes requeridas para los estudios universitarios o programas terminales de alto nivel. Una trayectoria completa en el *Gymnasium* consiste en el nivel bajo (5° a 9° grado) y el nivel alto (10° al 12° grado).

En Renania del Norte-Westfalia es la opción más rápida que tienen los alumnos para acceder al “*Abitur*”. En un trayecto escolar regular se puede acceder a este nivel luego de 8 años de escolaridad. Incluso aquellos que han elegido o tomado otros trayectos escolares pueden acceder a él. El trayecto puede así durar 5 años de nivel secundario I así como 3 años de nivel gimnasio.

Las características esenciales de esta escuela, en comparación con otros tipos de escuela de nivel secundario inferior (*Sekundarstufe I*), son: disminución de un año de estudios para concluir el nivel (hasta el 9° grado, contra el 10° que requieren los otros); un número menor de horas-clase al año durante el nivel o hasta el final de la educación secundaria superior (*Sekundarstufe II*), generalmente 265 en lugar de 290; permiso para entrar a la

⁴⁴ KMK (2006) *Vereinbarung über Schulartes und Bildungsgängen*. En <https://www.kmk.org>

⁴⁵ La denominación parte del gimnasio entendido como espacio e institución escolar, a semejanza de los gimnasios griegos, que eran instituciones dedicadas a la instrucción física y espiritual, de donde se tomó la idea del nombre de este tipo de escuelas durante la Edad Media.

secundaria superior de forma automática (sin requerir de calificación independiente); ausencia de un examen final (departamental) al final de la secundaria, así como la obligación para todos los alumnos de tomar desde el 6° grado una segunda lengua extranjera (*Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen*, 2015).

Gesamtschule

Ofrece una estructura de trayectorias diferenciadas diseñada con el fin de preparar a los estudiantes para el entrenamiento vocacional (aprendizaje de un oficio) y para los estudios universitarios. Los alumnos de diferentes niveles de aprendizaje o habilidades de aprendizaje toman clases juntos y, a diferencia de lo que sucede en la *Hauptschule*, la *Realschule* y el *Gymnasium*, no son colocados en trayectorias educativas específicas. Con el objetivo de tomar en cuenta las diversas habilidades y talentos, los grupos pueden tomar determinadas asignaturas en dos niveles (básico y avanzado). La “escuela comprensiva” abarca el nivel bajo de secundaria (del 5° al 10° grado), así como el alto (del 11° al 13° grado).

Sekundarschule

Dada su reciente creación, veremos con más detalle este tipo de escuela. A partir del 20 de octubre de 2011 se implementó una nueva forma de escuela para el nivel de secundaria inferior (*Sekundarstufe I*): la escuela secundaria. De esta forma, ahora se agrega a las otras opciones de trayectos para cursar los niveles de secundaria inferior y superior -*Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium* y *Gesamtschule*- (*Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen*, 2015).

La nueva escuela secundaria comprende los grados del 5° al 10°. Para el desarrollo adecuado de las clases, los grupos están conformados por 25 niños y niñas. La escuela secundaria habilita al alumnado tanto para una formación profesional como para ingresar a la escuela de altos estudios. La oferta educativa tiene los mismos estándares que el *Gymnasium*, a excepción de que el estudio de una segunda lengua extranjera a partir del 6° grado es opcional. Otra oferta para la segunda lengua extranjera se apertura, como en el *Gymnasium* y en la *Gesamtschule*, a partir del 8° grado.

En la escuela secundaria, los niños y adolescentes toman clases de forma conjunta en 5° y 6° grados, a partir del 7° grado pueden elegir una clase del trayecto formativo de su interés o por lo menos dos clases de tipo integradas (*Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen*, 2015). Esta escuela no otorga un certificado especial para su conclusión, pero comúnmente tiene convenios de cooperación con el certificado de algún *Gymnasium*, alguna *Gesamtschule* o algún colegio de formación para el trabajo. Para asegurar lo anterior, es importante que los padres se informen muy bien al momento de la inscripción para saber a dónde podrán sus hijos realizar su *Abitur*.

La escuela secundaria trabaja con el objetivo de preparar a los alumnos para la educación vocacional, así como para la transición a un nivel más alto (*Sekundarstufe II*). Cada escuela secundaria cuenta con un convenio de cooperación con una institución de los cinco tipos, para que los alumnos puedan elegir a cuál ingresar una vez concluido el 10° grado.

De acuerdo con la información del portal de educación del estado de Renania del Norte-Westfalia, con la nueva escuela secundaria, *Sekundarschule*, así como con la *Gesamtschule* (escuela común), existen ahora en NRW dos tipos de escuela extendidos e integrales, además de las formas tradicionales del sistema escolar estructurado (*Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium*). Ello, como resultado del deseo que los padres tienen de abrir mayores oportunidades para sus hijos, al diversificar la oferta y posibilitar la elección de trayecto formativo.

De acuerdo con información que se presenta en el portal electrónico de Educación en NRW, la nueva ley de educación facilita el establecimiento de estas escuelas de tipo “integral” o “comprensiva”. El establecimiento de las escuelas secundarias es resultado de una enmienda constitucional en el estado. El artículo 10 de la Constitución señala ahora “El Estado garantiza un sistema de educación pública suficiente y variada, que proporciona un sistema de enseñanza estructurado, formas escolares integrales, así como otros tipos de escuela de formación continua y adicional” (*Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen*, 2015).

Los antecedentes y trabajos preliminares para la nueva ley de educación y la reforma constitucional se encuentran en la Conferencia de Educación (*Bildungskonferenz*). Sobre la base de un amplio consenso social, el 19 de julio de 2011, se acordaron las directrices comunes para el diseño del sistema escolar para los próximos doce años. Así, tenemos el sistema educativo de NRW presenta innovaciones importantes, específicamente en el tramo de la educación secundaria, señaladas en la Sexta Ley de Educación, entre las que sobresalen las siguientes:

- La introducción de la escuela secundaria como una modalidad escolar regulada.
- En el plan de desarrollo escolar deben trabajar juntos los consejos escolares, a fin de encontrar soluciones pacíficas. En caso de controversia, el consejo escolar puede solicitar al gobierno del distrito que modere la situación.
- Se amplían las posibilidades para la formación de redes escolares en educación básica.
- En el caso de las escuelas que todavía son comunitarias con 10 grados, pueden laborar hasta el cierre del ciclo escolar 2019-2020, y posteriormente trabajar en periodo de prueba. Al 1° de agosto de 2020 pueden abrirse escuelas secundarias (*Sekundarschulen*) que oferten el nivel de secundaria inferior sólo cuando tengan convenio o cuenten con un nivel de certificado de *Gymnasium* (*Gymnasium Oberstufe*) así como la escuela secundaria comprensiva (*Gesamtschule*). A petición de los consejos escolares, es posible la desaparición de las escuelas comunitarias antes de la fecha señalada.
- Para el establecimiento de una escuela secundaria se requiere contar con 25 alumnos por grupo y tres grupos de cada grado.
- Para el establecimiento de una escuela secundaria comprensiva (*Gesamtschule*) las cuales siempre tienen el certificado de *gymnasium*, se requiere tener 25 alumnos por grupo y al menos 4 grupos de cada grado.
- Hasta 15 escuelas pueden participar en la fusión de escuelas primarias y secundarias durante los ciclos escolares 2013-2014, 2014-2015.
- Las escuelas federadas pueden continuar funcionando como hasta la fecha hasta el cierre del ciclo 2019-2020. A partir del 1° de agosto de 2020 se establecerán como escuelas secundarias. A petición del consejo escolar es posible hacer el cambio antes de la fecha señalada (*Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015*)⁴⁶ (la traducción es nuestra).

Sekundarstufe II

Esta constituye la continuación y el incremento de la educación recibida durante la educación secundaria inferior, la *Sekundarstufe I*. Existe una educación general (conocida como el estilo de sexta forma) y un trayecto vocacional (el colegio vocacional).

⁴⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/index.html>

El Gymnasium superior (o Gymansiale Oberstufe). Aquí los alumnos continúan su educación general. En NRW este trayecto puede ser completado en el *Gymnasium*, en la *Gesamtschule* o en una escuela vocacional superior (*Berufliches Gymnasium*) Aquellos que pasan el examen denominado “*Abitur*” al final de este periodo, reciben un certificado de acceso a la universidad y la opción de inscribirse a un instituto de educación superior. Los graduados de escuelas vocacionales superiores pueden obtener este certificado en combinación con un grado vocacional (oficio certificado).

Berufskolleg (o colegio para el trabajo). Éste dota a los alumnos de: orientación para la elección de carrera, preparación para el trabajo o los estudios académicos, grados vocacionales y educación continua o capacitación. En cada uno de los trayectos educativos, el *Berufskolleg* permite a los alumnos obtener certificados escolares finales, incluyendo el grado de acceso a la universidad o *Abitur* (*Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015*).

Como puede observarse, aún con las recientes medidas que se han tomado en Renania del Norte-Westfalia para disminuir los procesos de segregación socio-educativa de los alumnos, la educación secundaria en Alemania es una muestra perfecta de la complejidad de su sistema.

Si bien nos hemos abocado a la revisión del sistema escolar de NRW, en tanto contexto de la unidad de estudio alemana, en los anexos incluimos las figuras 33 y34, mismas que nos parecen ilustrativas, en tanto muestran los sistemas educativos de otros dos estados, Turingia (*Thüringen*) y Berlin, donde puede identificarse que éste último tiene un nivel primario de 6 años y no de 4, como en la mayoría de los *Länder*.

3.2.3 Die Geschwister-Scholl-Realschule Münster, Renania del Norte-Westfalia

Como hemos señalado en los apartados anteriores, la unidad de análisis alemana se encuentra ubicada en el estado de Renania del Norte-Westfalia –NRW-, uno de los 16 estados federados de Alemania. NRW tiene una extensión de 34 Km², y se localiza en el noroeste del país;

colinda con los estados de Baja Sajonia al norte, Renania-Palatinado al sur y Hesse al sureste. Así también, comparte fronteras con Holanda y Bélgica. La capital del estado es Düsseldorf.

Según datos al 31 de diciembre de 2013 (*Wir in NRW, Das Landesportal*)⁴⁷, cuenta con una población de 17, 570,00 millones de habitantes, mismos que se concentran prioritariamente en las grandes ciudades de la entidad, siendo Colonia la más poblada, ya que en ella habitan poco más de un millón de personas, lo que la posiciona como la cuarta ciudad más grande del país. En la figura 11 puede observarse la ubicación de este estado en el territorio alemán.



Figura 11 Ubicación del Estado de Renania del Norte-Westfalia, Alemania

Fuente: <https://bertmaes.files.wordpress.com/2010/10/map-nordrhein-westfalen.gif>

Ahora bien, Renania del Norte-Westfalia se divide en 5 regiones administrativo-gubernamentales, que son: Arnsberg, Colonia, Detmold, Düsseldorf y Münster. Esta última tiene como centro la ciudad de idéntico nombre, misma que es conocida como la “ciudad de las bicicletas” en Alemania. Su nombre significa “monasterio” y alude a los orígenes de la urbe, dado que ésta se fundó precisamente a partir del establecimiento de un monasterio, hacia

⁴⁷ <https://land.nrw.de/land-und-leute/nrw-entdecken>

(*Schulzentrum*), erigido en la calle de Von-Humboldt. El área de Kinderhaus cuenta con 15 mil habitantes, lo que la posiciona como el barrio más grande al norte de Münster (ver sitio oficial de Münster⁴⁸). La figura 13 permite apreciar la localización de Kinderhaus.



Figura 13 La zona de Kinderhaus, en Münster, NRW

Fuente: <https://www.google.com.mx/maps/place/M%C3%BCnster-Kinderhaus,+M%C3%BCnster,+Alemania/@51.973263,7.6085635,13z/>

A partir de 1995, la *Realschule*—así como el *Gymnasium* adjunto— fue nombrada como “Geschwister-Scholl”, es decir, “Hermanos Scholl”, a partir de la idea para elegir un nombre que tuviese relevancia histórica y fuese adecuado a la discusión política y social actual en el país. En el centro pedagógico puede leerse la siguiente leyenda sobre las “Rosas Blancas” — der Weissen Rose—: “No ocultaremos nuestra cobardía bajo el manto de la prudencia”. La idea es promover el conocimiento de las figuras de Sophie y Hans Scholl, así como del grupo de las Rosas Blancas⁴⁹.

⁴⁸ www.muenster.de/

⁴⁹ Con el nombre de *Weissen Rose* se identifica a un grupo de resistencia organizado en la Alemania nazi durante la Segunda Guerra Mundial, que abogaba por la resistencia no violenta contra el régimen. Fue fundado en junio de 1942 en la Universidad de Múnich y existió hasta febrero de 1943. Sophie y Hans Scholl lideraban al

Actualmente atiende a una población estudiantil 424 alumnos y alumnas. Su planta docente está conformada por casi 50 profesoras y profesores, quienes cuentan con el apoyo de aprendices que se incorporan en diversos momentos del curso escolar. Además de las aulas y salones de clase comunes, la escuela cuenta con aulas especiales para la enseñanza y el trabajo sobre ciencias, arte, música, idiomas –alemán- y computación. Existen también, dos salas para enseñanza de idiomas extranjeros y una sala de proyecciones. Asimismo, cuenta con amplias instalaciones deportivas: dos gimnasios, dos canchas de arcilla (en las que generalmente se juega fútbol), tres canchas con césped, cuatro áreas para Tenis y cuatro áreas con aparatos de ejercicio. Es importante señalar que dichos espacios son compartidos con el *Gymnasium* adjunto, de forma tal que los alumnos y profesores, tanto de una como de otra escuela, pueden hacer uso de las instalaciones.

Para la clase de natación, los alumnos utilizan la alberca municipal que se encuentra a corta distancia de la escuela. Para el servicio de lunch y comida, la escuela estableció una “*Mensa*”⁵⁰ desde 2010, que atiende a alumnos, profesores y personal.

El horario escolar es de 8:00 a 15:00 hrs., lunes, miércoles y viernes, y de 8:00 a 13:30 hrs. los martes y viernes; si bien en la modalidad de “tiempo completo” –*Ganztage*-, existen actividades opcionales que los alumnos pueden tomar, como asesoría pedagógica o trabajo para aprendizaje del idioma alemán (diseñado especialmente para los alumnos migrantes, cuya lengua materna es distinta al alemán), en cuyo caso los alumnos se retiran hasta las 16:00hrs., generalmente.

Como hemos señalado anteriormente, la libertad de los estados para administrar los servicios educativos, promueve que la organización curricular sea diversa. En el cuadro 2 pueden observarse las asignaturas que cursan los alumnos del 7° grado en la *Geschwister-Scholl-Realschule Münster*.

grupo, mismo que redactó, imprimió y distribuyó seis hojas en las que se animaba a la resistencia contra el nacional-socialismo.

⁵⁰ La palabra “*mensa*” es la abreviación de “*mensa academica*” o “*mesa universitaria para comida del mediodía*” „*Universitätsmittagstisch*”; del latín “*mensa*” que significa mesa. Actualmente es el nombre con que se denomina a los comedores universitarios y escolares.

Sekundarstufe I des Gymnasiums	
Klasse 7 Fächern bzw. Lernbereichen erteilt	Las asignaturas /áreas de aprendizaje que se cursan obligatoriamente en 7° grado son:
Deutsch	Alemán
Gesellschaftslehre (Geschichte, Erkunde, Politik)	Enseñanza Social (Historia, Geografía, Política)
Mathematik	Matemáticas
Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik)	Ciencias Naturales (Biología, Química, Física)
Englisch als Fremdsprache	Inglés como lengua extranjera
Musik /Kunst	Música / Artes
Religionslehre	Enseñanza religiosa
Sport	Deportes
Textilgestaltung	Diseño textil

Cuadro 2 Asignaturas para el 7° grado, Estudios Secundarios I

Fuente: Elaboración propia con base en la información de la página web del portal educativo de NRW –*Bildungs Portal des Landes Nordrhein Westfalen*-.

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Realschule/Unterrichtsfacher/index.html>

3.3 Los alumnos de secundaria en México y Alemania

Las aulas de secundaria están marcadas, no sólo por la características entre las que destaca lo que se ha dado en llamar “la rebeldía típica de los adolescentes”, derivada de la dificultad para aceptar figuras de autoridad; sino también por las condiciones que el contexto social macro y el contexto social micro les imprimen, haciendo que no sólo la clase, sino el ambiente de los centros escolares, tengan grandes oportunidades de impactar positivamente en la vida de los estudiantes que cruzan por ellas.

Para el caso mexicano, el contexto social macro está conformado por las características de un país latinoamericano “en desarrollo”⁵¹, cruzado por la “guerra” a causa del narcotráfico, constantes “invitaciones” al uso de fármacos, legales o ilegales, al uso inadecuado de la tecnología -donde mayor acceso a la “información” no es sinónimo de mejoramiento de la calidad de vida, en tanto dicho acceso suele quedarse, en el mejor de los casos, en uso acrítico de redes sociales-, exposición constante a estereotipos eurocéntricos y anglo sajones que impactan en su autoestima y en la configuración de su personalidad, así como a prácticas de “competencia” y segregación, que repercuten en el autoconcepto y desarrollo de relaciones sociales.

Por su parte, el contexto social micro tiene condiciones específicas de la comunidad escolar, que se encuentran relacionadas con factores de tipo socio económico –donde una buena parte de la población de Acayuca se dedica a “la maquila”, mientras que otra parte importante se desempeña en actividades de agricultura y pastoreo⁵²-, diferencias psico afectivas, cognitivas, culturales y étnicas –en el estado de Hidalgo habita un 15.7% de población “no nativa” (INEGI, 2010)-, condiciones familiares, representaciones de la comunidad sobre la escuela, entre otras.

⁵¹ Este es el apelativo que los organismos económicos internacionales otorgan a los países que, hasta hace pocos años, eran identificados como del “Tercer mundo”. Las economías en desarrollo dependen fuertemente de los países del primer mundo o potencias económico.científico-tecnológicas que, directa e indirectamente, dictan las líneas de acción para diseño de políticas públicas, y controlan los mercados. Para mayor referencia ver Noriega, 2010.

⁵² Entrevista al Profr. Aurelio Santiago, subdirector escolar de la ETS 42.

En el caso alemán, el contexto social macro está marcado por las características de un país europeo desarrollado o de “primer mundo”, posicionado desde hace más de un siglo como potencia económica y tecnológica, líder en la Unión Europea. Dichas características lo hacen sumamente atractivo para los habitantes del resto de los países que, aun no perteneciendo a ésta, no se encuentran tan distantes geográficamente. Así, el contexto macro se encuentra marcado, sí por altos índices de calidad de vida pero, también y cada vez más, por una constante afluencia de migrantes de diversos orígenes étnicos y culturales, siendo que el mayor porcentaje de inmigrantes son de origen turco, tanto recién llegados, como migrantes de segunda y tercera generación (Addick, 2009).

Lo anterior es claramente visible en el contexto social micro, en tanto las condiciones específicas de la comunidad escolar están relacionadas con atender a población de bajos recursos –para los estándares nacionales-, y diversos orígenes étnicos y geográficos –en el estado de NRW habita un 9.1% de población extranjera y un 15.1% de población con bagaje migratorio⁵³ (IT.NRW, 2013)-; pues la unidad de análisis alemana se ubica dentro del complejo escolar que se ha identificado como la institución pública que atiende al mayor número de población en riesgo en el estado de Renania del Norte-Westfalia⁵⁴. Así, no sólo las diferencias socio económicas sino también las psico afectivas, cognitivas, culturales y familiares, permean la dinámica escolar.

3.3.1 Configuración sociodemográfica del alumnado

Para identificar las características que configuran al alumnado de las unidades de análisis mexicana y alemana, a saber, la ETS 42, en Zapotlán de Juárez, Hidalgo y la GSR-Münster, en Münster, Renania del Norte-Westfalia, se determinó focalizar la atención en los indicadores de población y servicios de educación secundaria.

⁵³ Identificado como *migrationshintergrund*, que alude a la población cuyas raíces étnicas son alemanas pero que, a causa de los distintos movimientos políticos en la historia moderna europea, tuvieron que migrar a otros países, por ejemplo Rusia, y ahora han retornado a vivir en territorio alemán.

⁵⁴ Entrevista a Herr Tobias Regenbrecht, subdirector escolar de la GSR-Münster

Así, se consideraron: población por rango de edad, población por origen, número y tipo de servicio de escuelas secundarias en la entidad (ver Tabla 2, en el apartado 1.4). Es importante señalar aquí que, si bien ambos países cuentan con agencias u organismos especializados en sistemas de información estadística, se identificó que los bancos de información, así como los indicadores, no son necesariamente equivalentes; por lo que se procedió a recopilar los datos que permitieran tener un panorama de las características en ambas unidades de análisis en un nivel similar, aunque no idéntico.

Las tablas 7, 8, 9 y 10 presentan las características de la población para el caso de Hidalgo.

Tabla 7 Población en Hidalgo por rango de edad y sexo, al 12 de junio de 2010

De –a (rango edad)	Total	Hombres	Mujeres
10-14	263 026	133 304	129 722
15-19	269 602	134 493	135 109

Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI, Censo de Población, 2010

Aun cuando se consultaron diversas fuentes y bancos electrónicos de datos, se identificó que, si bien el INEGI reporta población por rango de edad (en escalas 0-9, 10-14, 15-19, etc., o bien, 0-14, 15-29, etc.) para el caso de la población total del país, o de la de cada entidad federativa; no se cuenta con la información por rango de edad para el caso de los municipios, por lo que la tabla 4 presenta datos de la población general en Zapotlán de Juárez.

Tabla 8 Población en Zapotlán de Juárez según sexo, al 31 marzo de 2014

Total	Hombres	Mujeres
18 490	8 913	9 578

Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI, *Anuario estadístico y geográfico de Hidalgo*, 2014

Por otro lado, y con miras a promover una visión integral de las características sociodemográficas de la población en Hidalgo, se presentan los indicadores de pobreza para el estado y municipio en que se ubica la unidad de análisis. Cabe señalar aquí que dichos indicadores no se localizaron para el caso de Alemania, lo que puede deberse al hecho de que

es un país desarrollado y considera otros rubros para tipificar a la población y su calidad de vida.

Tabla 9 Indicadores de pobreza para el estado y municipios 2010

Estado/ Municipio	Pobreza			Pobreza extrema			Pobreza moderada			Población no pobre y no vulnerable
	Personas	% de personas	Promedio de carencias	Personas	% de personas	Promedio de carencias	Personas	% de personas	Promedio de carencias	
Hidalgo	1 468 263	54.9	2.6	360 799	13.5	3.7	1 107 464	41.4	2.2	349 640
Zapotlán de Juárez	10 085	61.4	2.1	1 232	7.5	3.5	8 853	53.9	1.9	1 375

Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI, *Anuario estadístico y geográfico de Hidalgo*, 2014

Como puede observarse, el mayor porcentaje de población en la entidad se ubica en la categoría de “pobreza” y el menor en la de “población no pobre y no vulnerable”; mientras que para el caso de Zapotlán de Juárez, el menor se ubica en la categoría “pobreza extrema”, si bien el margen de diferencia entre ésta y la de “población no pobre y no vulnerable” es mínimo. Lo anterior permite identificar que, en general, la población de Hidalgo y de Zapotlán de Juárez vive en condiciones de pobreza, con un promedio de carencias superior al dos por ciento.

Veamos ahora como se compone la población hidalguense por origen étnico o racial. Para ello, se recupera información sobre porcentaje de población migrante, tanto de inmigración reciente –que puede apreciarse en la figura 14-, como la población no nativa de la entidad que habita en ella y genera un porcentaje de migración acumulada –como se observa en la figura 15-. La información de la tabla 6 indica que en el estado de Hidalgo existe un alto porcentaje de población inmigrante. En este punto es importante no perder de vista que dicha migración es, mayoritariamente, de tipo autóctono; es decir, población de otras entidades del país.

Tabla 10 Población inmigrante en el estado de Hidalgo, 2010

Hidalgo	Total	%
Población estatal	2 6665 018	100
Población inmigrante (migración reciente)	133 251	5.2
Población no nativa (migración acumulada)	399 753	15.7

Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI, Censo de Población, 2010

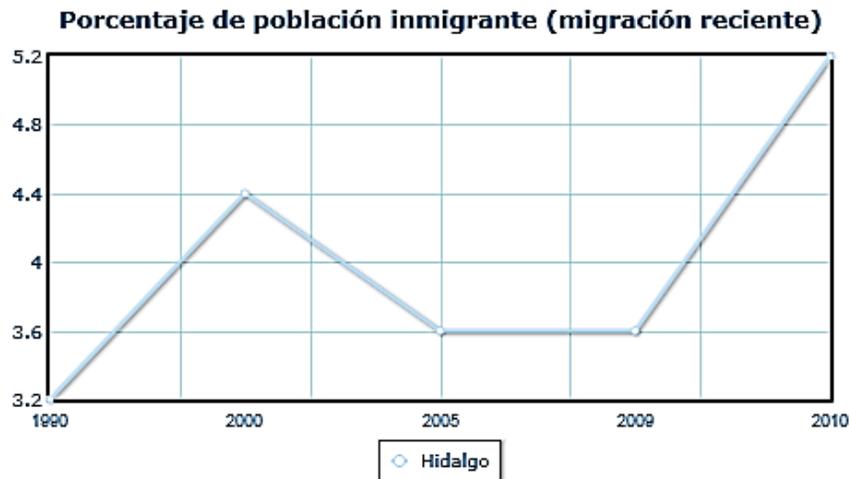


Figura 14 Gráfica de evolución y porcentaje de población inmigrante en Hidalgo al 2010
Fuente: portal INEGI, datos del Censo 2010 por entidad www.inegi.gob.mx

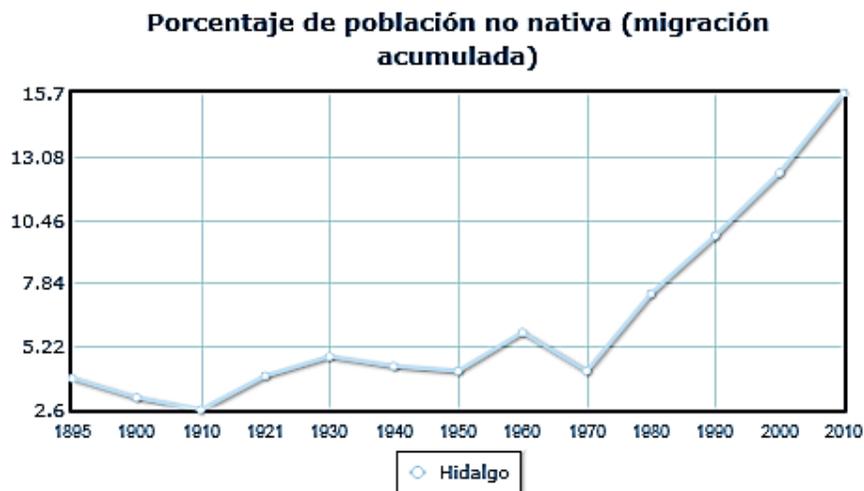


Figura 15 Gráfica de evolución y porcentaje de población no nativa (migración acumulada) en Hidalgo al 2010
Fuente: portal INEGI, datos del Censo 2010 por entidad www.inegi.gob.mx

Toda vez que se han identificado las características de la población, la tabla 11 sintetiza los datos de número de planteles escolares y alumnos atendidos por tipo de servicio de educación secundaria, en el ciclo escolar 2013-2014, en el estado de Hidalgo. Por su parte, la figura 16 muestra la distribución porcentual de las escuelas secundarias por tipo de servicio en el municipio de Zapotlán de Juárez, mismo que, de acuerdo con datos del Atlas Educativo SEP, cuenta con cinco planteles de educación secundaria en total.

Tabla 11 Escuelas y Alumnos de Educación Secundaria por tipo de Servicio para el ciclo escolar 2013-2014, Hidalgo

Tipo de servicio	Total escuelas	%	Alumnos		
			Total	Mujeres	Hombres
Secundaria General *	413	22.5	71 156	35 393	35 763
Secundaria Técnica	82	6.6	34 295	17 068	17 227
Telesecundaria	750	60.2	59 651	29 079	30 572
Total	1245	100	166 102	81 540	83 562

* Incluye los servicios "para Trabajadores" y "Comunitaria"

Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Indicadores y Estadística, SEP, 2014 y del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y especial 2013, Atlas Educativo, SEP.

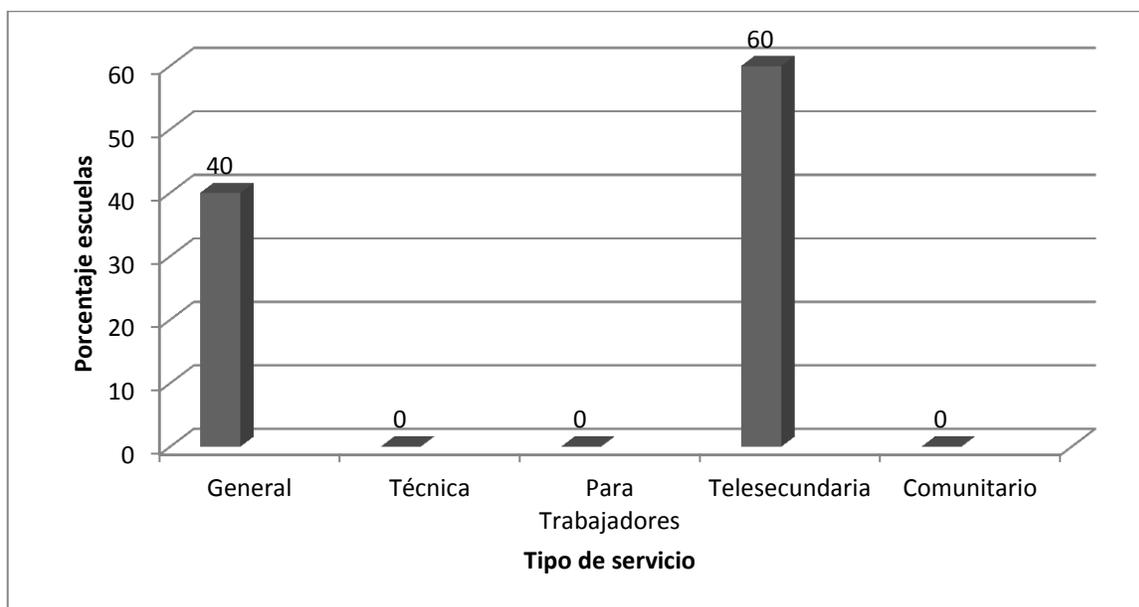


Figura 16 Distribución porcentual de escuelas de educación secundaria según tipo de servicio en el municipio de Zapotlán de Juárez, Hgo.

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y especial 2013, Atlas Educativo SEP

Por otro lado, y una vez identificados los datos más relevantes para la configuración sociodemográfica del alumnado de secundaria en la unidad de análisis mexicana, se presentan los relativos a la alemana. Así, la tabla 12 muestra la distribución de la población por rango de edad –se consideraron los relativos a la edad de escolarización secundaria básica o *Sekundarstufe I*⁵⁵–; por sexo y por origen étnico –población alemana, en este caso–, en el estado de Renania del Norte-Westfalia, en 2011.

Tabla 12 Población Alemana en NRW por rango edad y sexo al 31 de diciembre 2011

De –a (rango edad)	Total	Hombres	Mujeres
12-13	157 048	80 564	76 484
13-14	162 207	83 329	78 878
14-15	169 190	86 815	82 375

Fuente: Elaboración propia con datos de *IT. NRW Statistische Berichte (2013) Bevölkerung in Nordrhein-Westfalen 2011. Bevölkerungstand, Bevölkerungsweibung.*

Por su parte, la tabla 13 muestra la distribución de la población en el estado de NRW en 2011, igualmente por rango de edad, por sexo y por origen étnico, siendo que en este caso se presentan datos de habitantes “no alemanes”. Puede observarse que, para el rango de edad relativo a la escolarización secundaria, el porcentaje de población no alemana es superior al 10%, de forma similar al caso de la unidad mexicana. No obstante, debemos subrayar que la migración en este caso es alóctona, es decir, de origen étnico y geográfico externo; a diferencia de la que se presenta en México, donde es mayoritariamente autóctona, de origen étnico y geográfico interno.

Dado que la unidad de análisis alemana se localiza en Münster, la tabla 14 presenta la información sobre número total de habitantes –no se consideran rangos de edad, dado que no se localizó dicha información, al igual que en el caso de Zapotlán de Juárez–; así como los datos sobre la cantidad de población de origen alemán y no alemán, y el porcentaje de población migrante o no alemana, para el año lectivo 2012.

⁵⁵ Para mayor referencia, revisar la información del apartado 1.2.2

Es relevante señalar que, en el caso de Alemania, los datos referentes a migración y población no nativa acumulada no se presentan por separado, como en el caso mexicano, en tanto pueden identificarse en el global referido en las tablas 12, 13 y 14.

Tabla 13 Población No Alemana (extranjeros y con bagaje migratorio) en NRW por rango de edad y sexo al 31 de diciembre 2011

De –a (rango edad)	Total	Hombres	Mujeres
12-13	21 744	10 974	10 770
13-14	22 482	11 491	10 991
14-15	24 090	12 263	11 827

Fuente: Elaboración propia con datos de IT. NRW Statistische Berichte (2013) *Bevölkerung in Nordrhein-Westfalen 2011. Bevölkerungstand, Bevölkerungswebebung.*

Tabla 14 Población alemana y no alemana en Münster, NRW, al 31 de diciembre 2012

Total	Alemana	No alemana	% de población no alemana
296 599	273 753	22 846	7.7

Fuente: Elaboración propia con datos de IT. NRW Statistische Berichte (2013) *Bevölkerung in Nordrhein-Westfalen 2011. Bevölkerungstand, Bevölkerungswebebung.*

Respecto del número de alumnos atendidos en el nivel de secundaria básica en NRW, la tabla 15 presenta la información sobre los tipos de servicio educativo en nivel secundario, en relación con el número total de alumnos en cada uno de ellos. Se señala también el peso porcentual de cada tipo de servicio en la atención del alumnado. Las columnas 3 a 8 complementan la información anterior presentando los datos sobre cantidad y porcentaje de población tipificada como vulnerable a nivel global, a saber: alumnas (sexo femenino) y extranjeros.

La misma tabla permite tener una panorámica de los servicios de educación secundaria en Renania del Norte-Westfalia, así como de la cantidad de alumnos atendidos por cada uno

de ellos. En el caso de Münster, existen 33 escuelas que ofertan educación secundaria⁵⁶; resaltamos aquí que, aun cuando se recurrió a diversas fuentes y portales electrónicos de las dependencias gubernamentales del estado, no fue posible identificar los tipos de servicio que ofertan éstas.

Tabla 15 Datos escolares de servicios de educación secundaria básica –Sekundarstufe I- en NRW, para el ciclo escolar 2013-2014

Tipo de escuela	Alumnos/Alumnas							
	Total	% alumnos en Secundaria I	Mujeres			Extranjeros		
			Cantidad	En %		Cantidad	En %	
				De la columna 1	De alumnas de Sec. I		De la columna 1	De alumnos (as) extranjeros
1	2	3	4	5	6	7	8	
Hauptschulen	139 347	14.2	58 862	42.2	12.2	28 912	20.7	39.2
Volksschulen	250	0	116	46.4	0	14	5.6	0
Realschulen	281 947	28.6	136 976	48.6	28.4	24 073	8.5	27.4
PRIMUS-Schule	94	0	43	45.7	0	4	4.3	0
Sekundarschulen	15 951	1.6	6 975	43.7	1.4	762	4.8	0.9
Gemeinschaftschulen	3 384	0.3	1 568	46.3	0.3	180	5.3	0.2
Gesamtschulen	203 972	20.7	100 287	49.2	20.8	21 855	10.7	24.8
Gymnasien	331 493	33.7	173 189	52.2	35.9	12 098	3.6	13.7
Escuelas Waldorf	7 994	0.8	4 133	51.7	0.9	107	1.3	0.1
TOTAL								
Educación Secundaria I	984 432	100	482 149	49.0	100	88 005	8.9	100

Fuente: Traducción del original presentado Portal *IT.NRW, Information und Technik in Nordrhein-Westfalen* <https://www.it.nrw.de/> (la traducción es nuestra)

Como puede observarse, al igual que lo que sucede en el caso mexicano, donde las escuelas de educación secundaria del tipo Telesecundaria –al que pertenece la unidad de análisis– ocupan el segundo lugar en relación con el número de alumnos atendidos en Hidalgo; en el caso alemán, las escuelas secundarias del tipo *Realschule*, ocupan también el segundo lugar respecto del mismo criterio, en el estado de NRW.

Veamos ahora las características sociodemográficas específicas del alumnado de las unidades de análisis. Los datos de la tabla 16 fueron recuperados de la primera sección de la entrevista a directivos escolares.

⁵⁶ www.muenster.de/

Tabla 16 Características socio demográficas del alumnado de las unidades de análisis mexicana y alemana

	ETS 42	GSR Münster
Alumnado total	361 (de 1er a 3er grado)	424 / 216 (de 7° a 9° grado)
Alumnado 1er grado educación secundaria	132 / 5 grupos	82 / 3 gpos.
Nacionalidad	Mexicanos, en su mayoría	Alemanes, en su mayoría
Origen étnico y geográfico	“Diversos orígenes: de la comunidad o municipio, en su mayoría; de la sierra alta de Hidalgo; del Estado de México; de la sierra de Puebla; de Tlaxcala; de la Ciudad de México; tenemos familias de Guerrero, de Oaxaca, algunos nacidos en la Unión Americana [sic] que tienen dificultades para hablar español, no quieren estar aquí”.	“Diversos orígenes geográficos pero adquieren la nacionalidad alemana, ello no implica que alcancen un perfecto y/o cabal manejo de la lengua, lo que dificulta su inserción y el manejo de los códigos culturales. En 7° grado hay alumnos alemanes, así como de Turquía, África, Rumania, Hungría, Sri-Lanka, Vietnam, Iraq, Armenia, Tailandia”.
Acts. Económicas preponderantes	Maquila Comercio	“No lo sabemos con exactitud, la mayoría vive con los apoyos del gobierno”
Migración	Estatad, interestad, en contados casos internacional	60% alumnos con origen migratorio
Nivel de escolaridad padres de familia	6° primaria- 1° secundaria	Secundaria
Nivel ingresos económicos	“Mixto, variable dada la actividad de maquila. Una buena parte tiene nivel bajo pero hay algunos comerciantes prósperos”.	“Mixto en el mejor de los casos, generalmente bajo. El 70% cuenta con ayuda social KinderHaus es el centro escolar más grande en NRW que atiende población con dificultades económicas. Las casas de la zona son feas pero baratas [sic]”.
Profesores	5 para 1er grado (en virtud de que las Telesecundarias tienen un profesor de grupo) / 16 en total	15 para 7° grado (imparten diferentes asignaturas, ver cuadro XXX)

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por los directivos escolares (entrevista).

Como puede observarse, en la unidad de análisis mexicana, los “diversos orígenes étnicos” a los que se alude son de tipo autóctono, a excepción de los alumnos nacidos en Estados Unidos, refieren a población migrante dentro del territorio nacional; mientras que en el caso alemán se identifica un gran porcentaje de alumnado con procesos de migración alóctona, que, si bien pueden adquirir la nacionalidad alemana, mantienen sus códigos culturales y lengua materna.

3.4 El discurso de los directivos escolares acerca de la interculturalidad en la secundaria mexicana y alemana

En el Capítulo 1, apartado 1.5, se había señalado ya que se realizaron entrevistas a los directivos escolares de ambas unidades de análisis, a fin de identificar elementos discursivos sobre la interculturalidad en sus centros escolares. Así, en enero de 2015 se entrevistó a Herr Tobias Regenbrecht, subdirector escolar y líder académico de la *Geschwister Scholl Realschule* Münster; y en abril del mismo año al Profr. Aurelio Santiago, subdirector escolar y líder académico de la ETS 42 “Álvaro Gálvez y Fuentes”.

De lo externado en dichas entrevistas, se focalizó en “concepción de interculturalidad”, “interculturalidad en su centro escolar”, “relación entre interculturalidad y diversidad”, y, finalmente “principales retos en el centro escolar”; a fin de contrastar el discurso de estos actores escolares. A continuación se presenta la transcripción de los aspectos más relevantes acerca de dichas líneas analíticas.

Interculturalidad	
ETS 42, México	GSR Münster, Alemania
“Interculturalidad es la mescolanza de las culturas que hay en nuestro país, que tienen que convivir de una u otra manera en todos los espacios, en el pueblo, en la ciudad, en cualquiera, tenemos que ser tolerantes y respetuosos de las formas de hablar, pensar y sentir, eso nos dará como resultado una convivencia sana”.	“Interculturalidad es aprender de los otros, reunirse y compartir con otras culturas. Hay una oportunidad de tener una mirada diferente de otras culturas; abrirse a las experiencias, apreciar a las personas”.

Un primer punto a destacar es el hecho de que el discurso del subdirector alemán es bastante más estructurado, con un mayor manejo conceptual respecto del tema, lo que es coincidente la evolución conceptual que la educación intercultural ha tenido en Alemania desde la segunda mitad del siglo XX a la fecha; a diferencia de México, en donde la introducción de la noción es muy reciente y tendiente a la educación bicultural mexicana, es decir, a la atención a los pueblos originarios del país. No obstante, en ambos casos puede identificarse la clara alusión a las diferencias culturales –alóctonas o autóctonas-, y la orientación al respecto de dichas diferencias.

Interculturalidad en su centro escolar	
ETS 42, México	GSR Münster, Alemania
<p>“Claro que hay interculturalidad, de todo tipo de situación, desde lo social hasta lo religioso, sigue habiendo muchos católicos, pero ya tenemos alumnos o familias de muchas religiones (nombra diversas creencias). Tenemos entre las familias de los alumnos, patrones, maquileros, gente del campo; tenemos grados de riqueza que conviven en la escuela.</p> <p>En la parte social tenemos de todo... nuestra interculturalidad es muy rica, luego luego se ve [sic], en la forma de vestir, de hablar. Por ejemplo, cada maestro, aunque tenemos grupos y planeaciones similares, cada uno tiene su forma de enseñanza, su forma de trabajo; eso mismo ya es interculturalidad”.</p>	<p>“Sí hay interculturalidad, por la diferencia de origen de los alumnos, en la escuela hay un grupo de 22 alumnos con 19 nacionalidades distintas; este grupo hizo un film y ganó un premio estatal. Lo bueno es que no hay una nacionalidad predominante... tal vez ahora los kurdos.</p> <p>Los alumnos deben trabajar todos juntos, a veces hay dificultades como ahora entre rusos y ucranianos; o los problemas con los islamistas extremos –ISIS-. La escuela monitorea a estos alumnos pero es un gran problema actual. La escuela tiene un proyecto del 7° grado con una organización que promueve el desarrollo de la competencia intercultural, con el ESE, e.V.⁵⁷, eso les da muchos recursos que usan para la integración”.</p>

Con base en lo anterior podemos decir que ambos directivos identifican y señalan la existencia de interculturalidad en la escuela, si bien es notorio, nuevamente, que el subdirector alemán la describe circunscribiéndola al ámbito de los alumnos y refiriendo, inclusive, acciones que toma el centro escolar, a fin de capacitar a sus docentes para que puedan trabajar para conciliar las diferencias culturales en el aula. Es decir, se identifica una mayor claridad conceptual, que se refuerza con la asesoría de instancias externas sobre el tema de la interculturalidad. En contraste, el subdirector mexicano alude a la interculturalidad en la escuela refiriéndose a todos los actores, señala también las diferencias entre los profesores, si bien su manejo conceptual no es tan claro, lo que puede deberse al aspecto que se señaló en el párrafo anterior y que puede revisarse en el apartado 2.3, capítulo 2. Un punto de divergencia es que en el caso mexicano no se identifican referencias al “problema” intercultural, mientras que en alemán sí.

⁵⁷ Por sus iniciales en alemán, *Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung, e.V.*, „Antropología en la escuela y educación para adultos“, es una institución no lucrativa que se aboca a la impartición de talleres para promoción y desarrollo de la competencia intercultural; como llave para la vida en un mundo globalizado y multicultural.

Relaciones o diferencias entre interculturalidad y diversidad	
ETS 42, México	GSR Münster, Alemania
<p>“En lo social probablemente no, en cuanto a la diversidad si pienso en lo ambiental, hay mucha; pero si utilizamos la idea de diversidad cultural, lo estamos usando como sinónimo, así que no existe prácticamente ninguna diferencia, decir interculturalidad es decir diversidad, todos somos diferentes”.</p>	<p>“En la escuela hay 19 alumnos con necesidades especiales, se les da un manejo social y emocional. No hay aulas especiales, pues debemos tomar en cuenta los Derechos de los Niños.</p> <p>Diversidad es mucho más que interculturalidad, tan sólo entre los alumnos alemanes hay diversidad. Algunos son muy virtuosos, pero pocos padres están interesados en ellos. Hay chicos que no tienen cama propia, no hay espacio en su casa para trabajar, para hacer las tareas.</p> <p>En cada aula puede haber 28 diferentes personalidades, creo que las diferencias interculturales no son las más grandes, sino las otras”.</p>

Respecto de este punto es muy notoria la diferencia entre el discurso de uno y otro directivo pues, mientras que para el mexicano ambas nociones aluden a un mismo fenómeno, lo que es coincidente con las tendencias más recientes respecto de la educación intercultural, como puede observarse en el apartado 2.4, del capítulo 2; para el alemán, los términos se refieren a aspectos distintos, situados más bien en la esfera de la personalidad de cada alumno.

Principales retos para su escuela	
ETS 42, México	GSR Münster, Alemania
<p>“Uno de los más grandes retos es que hay bajo aprovechamiento debido a que hay muchas familias disfuncionales, en algunas el papá se encarga de los hijos, en otras las abuelitas son las que se encargan; tenemos niños que no sabemos con quién viven, no sabemos absolutamente nada de ellos, los vinieron a inscribir pero no vienen a saber calificaciones, cómo se comporta, qué necesita, no se establece relación... estas situaciones inciden en la educación de los niños, no vienen bien alimentados, no traen bien el uniforme, vienen desaliñados. La escuela busca apoyar a las familias, pero no es suficiente” (se observa en la visita para la entrevista que los grupos se organizaron para formar dos despensas, una para un jovencito que egresó el</p>	<p>“El principal es la falta de interés de los padres, viven bien con el dinero que les otorga el estado, pero ellos no entienden el sistema escolar alemán. Es muy complicado hacer que los padres se involucren en la escuela, no se comprometen. Si los alumnos notan que la escuela no es importante para sus padres, entonces tampoco lo es para ellos. Hay algunas excepciones, claro, la escuela ayuda económicamente, cuando puede” (en esta parte narra el apoyo para adquirir un burkini para una alumna pakistaní, a fin de que no perdiera su clase de natación).</p> <p>“Es complicado que los padres cuiden a los niños porque están enfermos, usan drogas o están en la cárcel; ese es un problema”.</p>

ciclo pasado y cuyo padre acaba de fallecer; otra para la familia de una alumna de 3° que falleció hace unos días, ahogada en la presa cercana a la comunidad... “era excelente alumna, es una tragedia”, por ejemplo).

“La comunidad tiene como foco rojo la venta de estupefacientes, todavía no es un problema fuerte fuerte [sic] en la escuela.... Sabemos que hay niños que han fumado marihuana, inhalado tiner... será un 10% de la población, no más; los hemos disminuido, las autoridades nos han ayudado, antes sí llegaban a venir alcoholizados, ya no. Antes nos grafiteaban [sic] la escuela, ya no, ahora todos cuidan, y la escuela ya se ve limpia, presentable”.

“Otro problema es no de la escuela sino del sistema educativo nacional, todo nos lo mandan a nosotros, que la semana de salud, que la semana de vacunación de mascotas contra la rabia, que eventos para bajar la obesidad, a la escuela; son programas buenos, pero restan tiempo a la enseñanza. Al maestro se le carga de trabajo administrativo, lo que no le permite cumplir al 100% con la carga de los programas de estudios. Tenemos tres grandes problemas, dos para solucionar aquí, y uno que no nos corresponde”.

“Los niños han enfrentado violencia, pobreza, guerras, tienen situaciones complicadas. Diecinueve alumnos en la escuela no hablan alemán, cuatro de ellos en 7° grado. La escuela trabaja con clases del idioma de forma extra clase, ahí también se abordan temas de cultura alemana; pero algunas veces los alumnos desaparecen [sic] hacia el 9° grado”.

Esta última línea analítica se consideró relevante en tanto puede aportar elementos para identificar si los directivos escolares referían la interculturalidad en sus escuelas como el principal reto a afrontar. Como puede observarse, no es así; de hecho, de manera coincidente, los dos directivos señalan como principal reto la falta de interés de los padres en los procesos escolares de sus hijos, y el trabajo de la escuela en busca de ofrecer apoyo a las familias e involucrarlos, a fin de promover el aprovechamiento escolar del alumnado. Es notorio también que, como segundo reto, ambos aludan al uso de drogas, si bien en el caso mexicano se hace referencia a los alumnos y a la comunidad, y en el alemán a los padres.

Finalmente, en el caso mexicano un tercer reto se relaciona directamente con cuestiones de índole administrativo pero que, a decir del subdirector, repercuten directamente en los tiempos de clase y, por ende, en el logro de los objetivos académicos y aprovechamiento de los alumnos; punto que es recurrente en su discurso, y se identifica como

preocupación central. En el caso alemán, el tercer reto sí se relaciona con los distintos orígenes étnicos de los alumnos; se identifica que el conocimiento y manejo adecuado de la lengua alemana es una de las preocupaciones centrales.

3.5 Percepciones de los actores sobre promoción de resiliencia en la escuela secundaria mexicana y alemana

En esta sección se presenta el reporte acerca de las percepciones de los alumnos y profesores acerca de los seis factores de resiliencia en la escuela propuestos por Henderson y Milstein (2007). Es importante señalar aquí que el análisis enfatiza en los tres factores que, de acuerdo con dichos autores, “construyen” resiliencia en el ambiente escolar.

Como se explicitó en el capítulo 1, a fin de obtener la información requerida para la aproximación a los objetivos de la investigación, se seleccionaron distintas técnicas. Entre ellas, la aplicación de dos cuestionarios con respuestas tipo Likert, que sondean aspectos de resiliencia en la escuela; uno para docentes y, una versión simplificada para alumnos, ambos adaptados de la propuesta de Henderson y Milstein (2007).

Tanto para la fase de validación de los instrumentos –cuestionarios-, como para la de procesamiento de los datos se utilizó el Statistical Programm for Social Sciences –SPSS, por sus siglas en inglés-. Los cuestionarios fueron probados y validados –durante la fase exploratoria y primera inmersión al campo en México-, obteniéndose un α de Cronbach de 0.90, instrumentos válidos, por tanto.

En la escuela Telesecundaria 42, Hidalgo, México, se aplicaron 23 cuestionarios a alumnos de 1er grado y 13 a profesores del centro escolar. En la GRS Münster, Renania del Norte Westfalia, Alemania, se aplicaron cuestionarios a 24 alumnos de 7° grado (equivalente a 1° de secundaria en nuestro sistema educativo), y a 11 profesores de la *Realschule*. La Tabla 17 sintetiza esta información.

Tabla 17 Instrumentos aplicados a los actores escolares –alumnos y docentes- de las unidades de análisis mexicana y alemana

Instrumento	ETS 42 “Álvaro Gálvez y Fuentes” (Mx)	Geschwister-Scholl-Realschule Münster (De)
Cuestionario Diagnóstico “Construcción de resiliencia en la escuela” Alumnos	23 Alumnos de 1er grado (1°E)	24 Alumnos de 7° grado (Sekundarstufe I)
Cuestionario Diagnóstico “Construcción de resiliencia en la escuela” Docentes	13 Profesores	11 Profesores
Periodo de aplicación	<i>Abril-mayo 2015</i>	<i>Enero 2015</i>

Ambos cuestionarios proveen datos acerca de los seis factores que promueven resiliencia en la escuela, mismos que son:

- a) Enriquecer los vínculos pro sociales
- b) Fijar límites claros y firmes
- c) Enseñar “habilidades para la vida” (life skills)
- d) Brindar afecto y apoyo
- e) Establecer y transmitir expectativas elevadas
- f) Brindar oportunidades de participación significativa

Como puede observarse en el cuadro 3, dichos factores están agrupados en dos categorías: los primeros tres ayudan a disminuir los riesgos en el ambiente, mientras que los tres restantes contribuyen a construir resiliencia en el ambiente (Henderson y Milstein, 2007).

El cuestionario para maestros cuenta con un total de 36 ítems, seis por cada factor. Cada sección por factor está compuesta de la siguiente manera: dos ítems orientados a explorar la percepción acerca de las actividades de los alumnos en la escuela; dos que exploran las relaciones entre el personal del centro escolar, y, finalmente, dos que sondan el contexto familiar en relación con la escuela.

Los cuestionarios de los alumnos son, como se señaló anteriormente, una versión simplificada compuesta por 12 ítems, dos por cada factor, y explora exclusivamente su

percepción acerca de las actividades escolares y relaciones con otros alumnos y con los docentes.

Ambos cuestionarios tienen cuatro posibles respuestas por ítem, a saber:

- 1= En esta área estamos muy bien
- 2= Tenemos grandes avances en esta área
- 3= Estamos iniciando a trabajar en esta área
- 4= No hay nada hecho en esta área

Factor	Categoría
Enriquecer los vínculos pro sociales Fijar límites claros y firmes Enseñar “habilidades para la vida” (life skills)	Disminuir riesgos en el ambiente
Brindar afecto y apoyo	
Establecer y transmitir expectativas elevadas Brindar oportunidades de participación significativa	
	Construir resiliencia en el ambiente

Cuadro 3 Los seis factores promotores de resiliencia en la escuela y sus categorías, con base en Henderson y Milstein, 2007.

Las respuestas fueron agrupadas por factor y, posteriormente, por categoría. Para identificar los datos relativos a cada unidad de análisis se utilizaron las siglas “Mx”, para el caso de México y “De”, para el de Alemania –por Deutschland-. En relación con los tres factores que “disminuyen el riesgo en el ambiente”, los datos de los alumnos arrojan los siguientes resultados:

La figura 17 muestra la comparación de los resultados respecto del factor “Enriquecer los vínculos pro sociales”, donde 73.9% de los alumnos en la unidad de análisis mexicana respondieron con la opción 1, y 26.1% eligieron la opción 2. En la unidad alemana, 33.3% de los alumnos eligieron la opción 1; 41.7% seleccionaron la 2, y 25% la 3. De acuerdo con lo anterior, puede decirse que, en general los alumnos de la ETS 42 perciben que tienen una muy buena vinculación pro social con el entorno escolar, que dista cuarenta puntos porcentuales de la percepción que tienen los alumnos de la GSR Münster, quienes reportaron una percepción de reciente inicio de ese proceso.

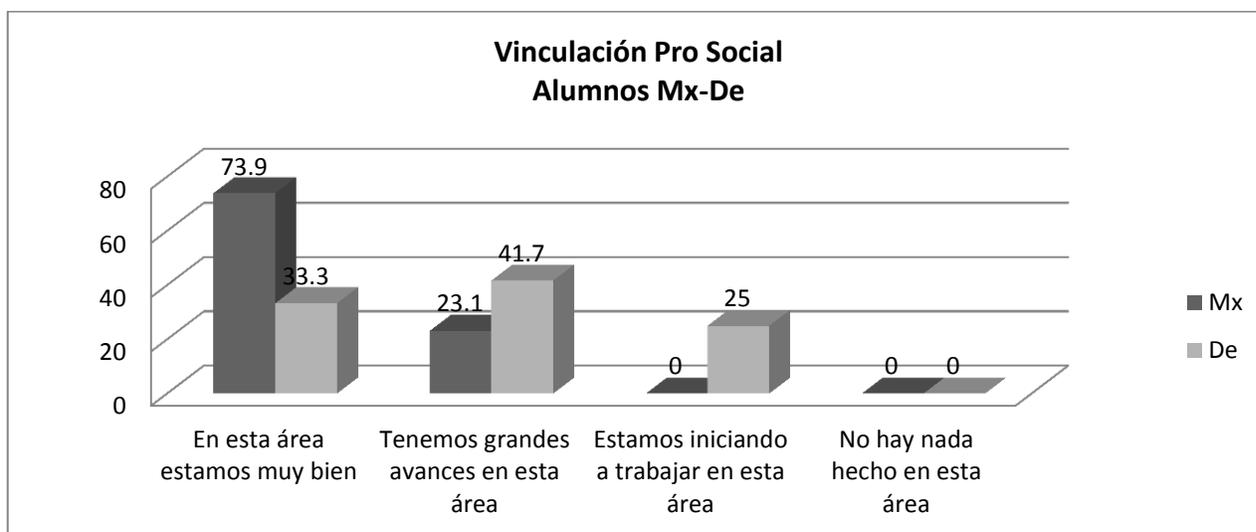


Figura 17 Percepción de los alumnos acerca del factor “Vinculación por-social”, en la secundaria mexicana y alemana

Contrariamente, y como puede observarse en la figura 18, sobre el factor “Fijar límites claros y firmes” la mayoría de los alumnos de la ETS 42 perciben que hay avances en su escuela pero no están muy bien, mientras que la mayoría de los alumnos de la GSR Münster considera que en dicha área están muy bien. Así, se encontró que un 34.8% del alumnado en México respondió con la opción 1; 47.8% con la 2, y 17.4% eligió la opción 3. Para Alemania, 70.8% de los alumnos eligieron la opción 1; 25% eligieron la 2, y 4.2% la opción 3.

En relación con el factor “Enseñar habilidades para la vida”, 47.8% del alumnado mexicano señaló la opción 1; 39.1% eligió la opción 2, y 13% la 3. En el caso alemán, 41.7% de los alumnos reportó la respuesta 1; 50% eligió la 2, y 8.3% eligió la opción 3. En la figura 19 puede observarse que el alumnado de ambas unidades de análisis considera estar muy bien y tener grandes avances en esa área., siendo así que los datos reportados muestran coincidencias en todas las opciones de respuesta.

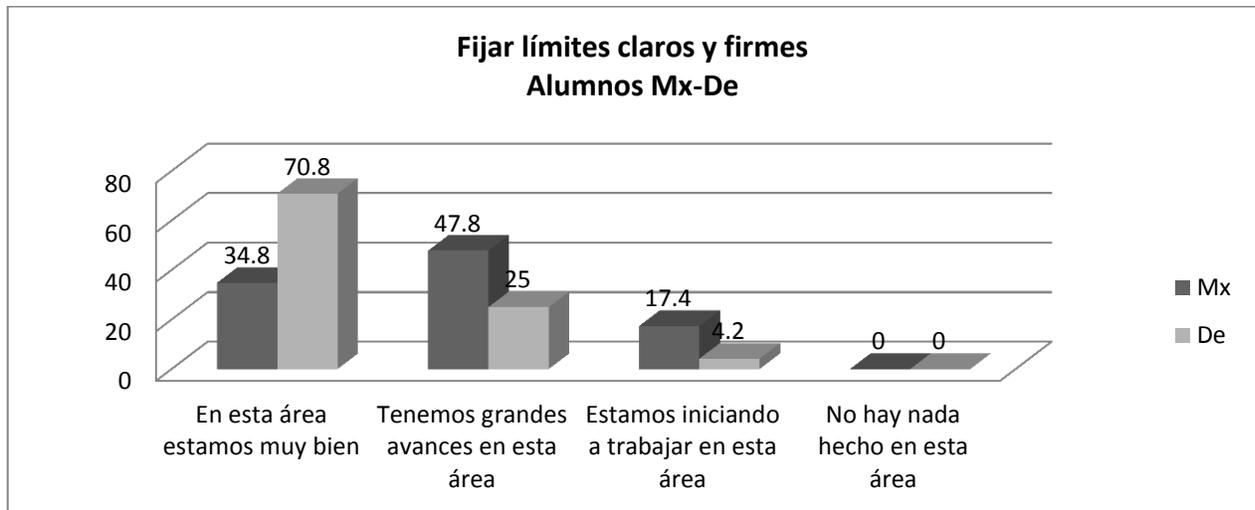


Figura 18 Percepción de los alumnos acerca del factor “Fijar límites claros y firmes”, en la secundaria mexicana y alemana

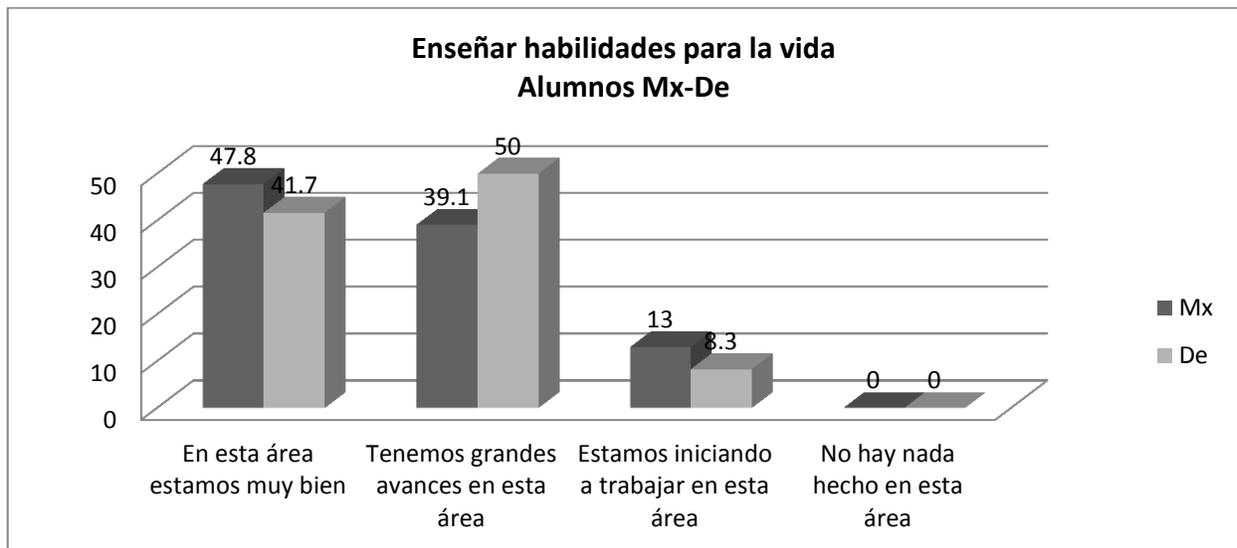


Figura 19 Percepción de los alumnos acerca del factor “Enseñar habilidades para la vida”, en la secundaria mexicana y alemana

Con referencia a los mismos factores, los resultados arrojados por el cuestionario aplicado a los docentes fueron los siguientes:

Sobre “Enriquecer los vínculos pro sociales”, 76.9% de los profesores de la escuela mexicana respondieron con la opción 2, mientras que 23.1% eligió la opción 3. Los profesores alemanes reportaron la opción 2 en un 45.5% y la 3 en un 54.5%. Así, en la figura 20 puede observarse una diferencia de poco más de treinta puntos porcentuales entre las

percepciones de los docentes de ambas escuelas en relación con la vinculación pro social entre los actores de éstas (personal escolar, alumnos, familia); siendo que la tendencia es coincidente con la percepción de los alumnos respecto del mismo factor. En términos generales, puede decirse que los actores de la ETS 42 perciben una mayor vinculación entre el centro escolar, sus miembros y el contexto, en comparación con los actores de la GSR Münster, quienes perciben estar iniciando con ese proceso. Es importante señalar que, aun manteniendo la misma tendencia, la percepción de los docentes dista de la de los alumnos en tanto que un buen porcentaje de éstos eligió la opción 1, mientras que ninguno de los docentes lo hizo. Esto puede deberse a una mayor medida del personal docente de ambas unidades de análisis al momento de contestar el cuestionario, que es visible en relación con todos los factores.

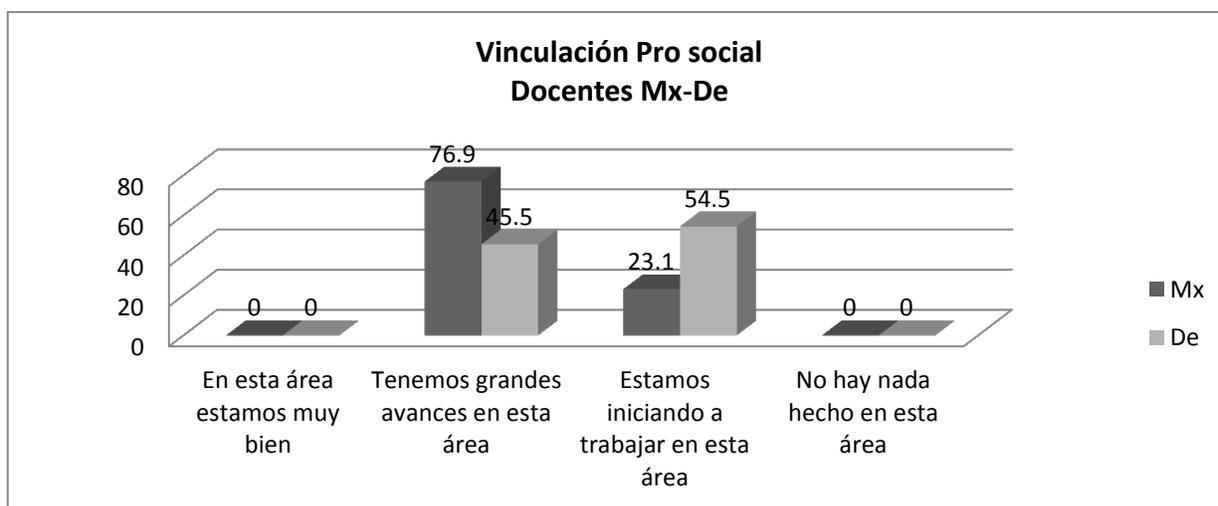


Figura 20 Percepción de los profesores acerca del factor “Vinculación por-social”, en la secundaria mexicana y alemana

Para el factor “Fijar límites claros y firmes”, el 84.6% de los profesores mexicanos eligieron la opción 2, y un 15.4% respondieron con la opción 3. Para el caso alemán, el 27.3% de los profesores respondió con la opción 1; 63.6% con la 2 y un 9.1% eligió la opción 1. Por lo anterior, puede decirse que, al igual que los alumnos, los docentes de la GSR Münster perciben un mayor y mejor trabajo en el establecimiento de límites claros y firmes en el contexto escolar. Por su parte, los datos reportados por los docentes de la ETS 42 muestran una tendencia coincidente con las percepciones de los alumnos, que apunta a la percepción de grandes avances en el área. Lo anterior puede observarse en la Figura 21.

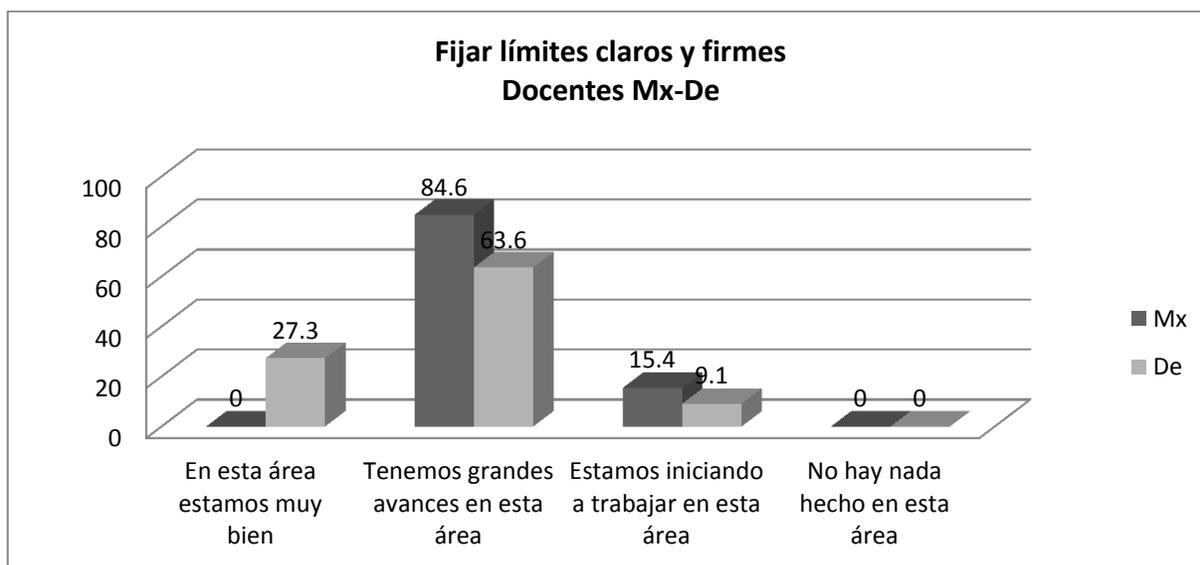


Figura 21 Percepción de los profesores acerca del factor “Fijar límites claros y firmes”, en la secundaria mexicana y alemana

En la figura 22 puede observarse la diferencia entre las percepciones de los alumnos y de los docentes, pues respecto del factor “Enseñar habilidades para la vida”, 76.9% de los profesores del caso mexicano respondieron con la opción 2, y un 23.1% con la 3. En Alemania, 9.1% de los profesores reportó la respuesta 1; 72.7% eligió la 2; 9.1% eligió la opción 3, y un 9.1% la 4. Lo anterior indica que los docentes perciben avances en el trabajo sobre este factor, pero no consideran que esté muy bien.

Por otro lado, y atendiendo a los factores que conforman la segunda categoría, es decir, los que contribuyen a “construir resiliencia en el ambiente escolar”, los datos de los alumnos proyectan los siguientes resultados:

Sobre el factor “Brindar afecto y apoyo”, 56.6% del alumnado de la unidad de análisis mexicana reportó la opción de respuesta 1; 30.4% eligió la respuesta 2, y 13% la opción 3. En la unidad alemana, 12.5% reportó la respuesta 1; 62.5% eligió la respuesta 2; 20.8% la 3, y 4.2% la opción 4. Así, la figura 23 muestra claramente que existe una diferencia de más de cuarenta puntos porcentuales en las percepciones de los alumnos en la escuela mexicana y la alemana, en relación a los lazos afectivos que se generan en el contexto escolar. Lo anterior es

de suma relevancia, en tanto éste factor es el más importante para la promoción de resiliencia en el ambiente escolar, de acuerdo con Henderson y Milstein (2007).

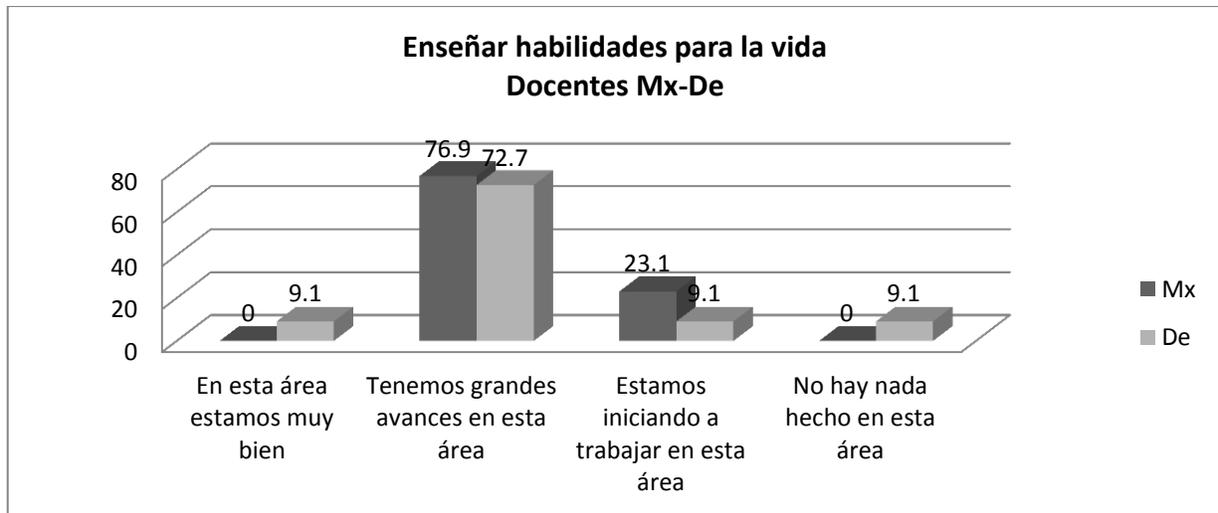


Figura 22 Percepción de los profesores acerca del factor “Enseñar habilidades para la vida”, en la secundaria mexicana y alemana

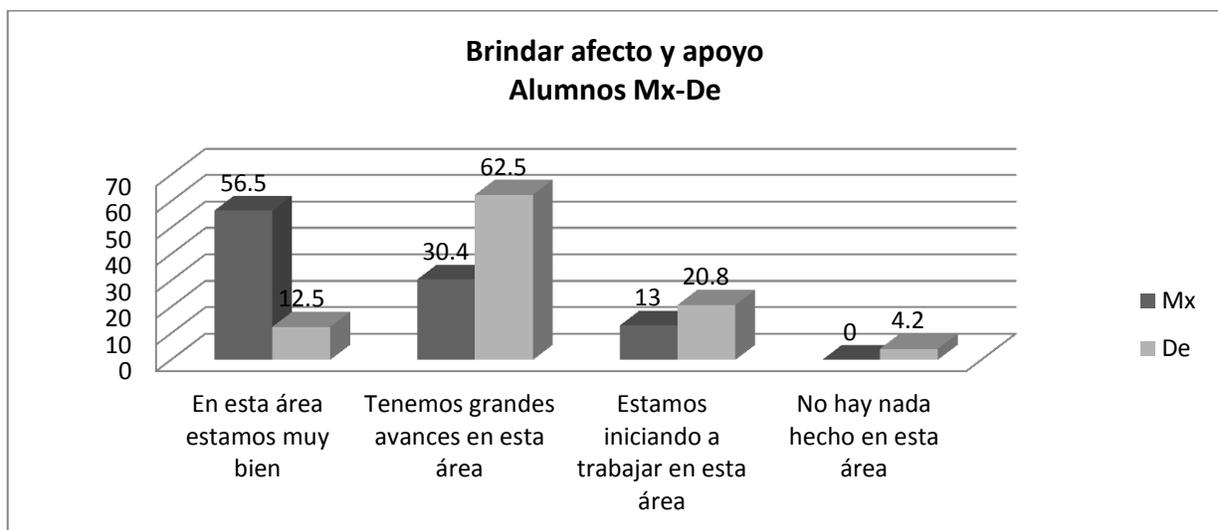


Figura 23 Percepción de los alumnos acerca del factor “Brindar afecto y apoyo”, en la secundaria mexicana y alemana

En relación con el factor “Establecer y transmitir expectativas elevadas”, 21.7% del alumnado mexicano eligió la respuesta 1; 73.9% eligió la 2, y 4.3% eligió la opción 3. En el caso alemán, 45.8% reportó la opción 1; 1.5% eligió la opción 2, y 4.2% la 3. Puede decirse, de forma general, que los alumnos alemanes perciben muy claramente que la escuela establece

expectativas más elevadas en relación con su desempeño escolar, y así se los hacen saber; mientras que los alumnos de la secundaria mexicana no lo manifiestan así, perciben avances en el área pero, no de forma tan contundente como los primeros. La figura 24 permite apreciar claramente esta diferencia entre las percepciones de los alumnos.

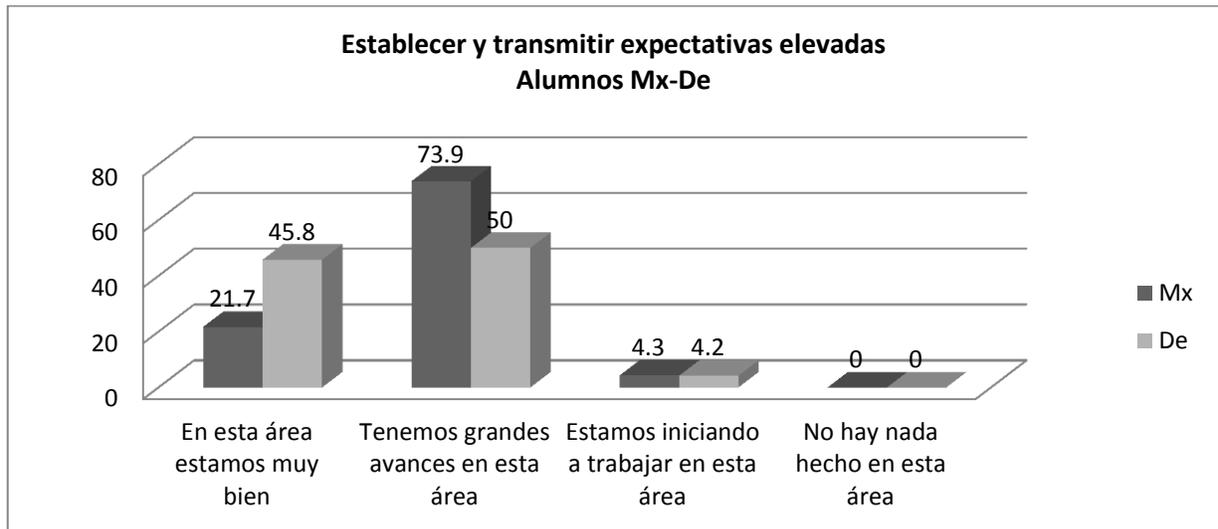


Figura 24 Percepción de los alumnos acerca del factor “Establecer y transmitir expectativas elevadas”, en la secundaria mexicana y alemana

Finalmente, la figura 25 muestra las percepciones respecto del factor “Brindar oportunidades de participación significativa”, 47.8% de los alumnos mexicanos reportaron la respuesta 1; 39.1% eligió la opción 2; 8.7% la opción 3, y 4.3% respondió con la opción 4. Para Alemania, 8.3% reportó la opción 1, 50% la 2; 37.5% eligieron la opción 3, y 4.2% contestaron con 4. Puede observarse que, en general, los alumnos de la ETS 42 perciben que su escuela les brinda muy buenas oportunidades de participación, a diferencia de los alumnos de la GSR Münster, cuyos datos muestran una percepción que alude a que su escuela no les ofrece espacios de participación significativa.

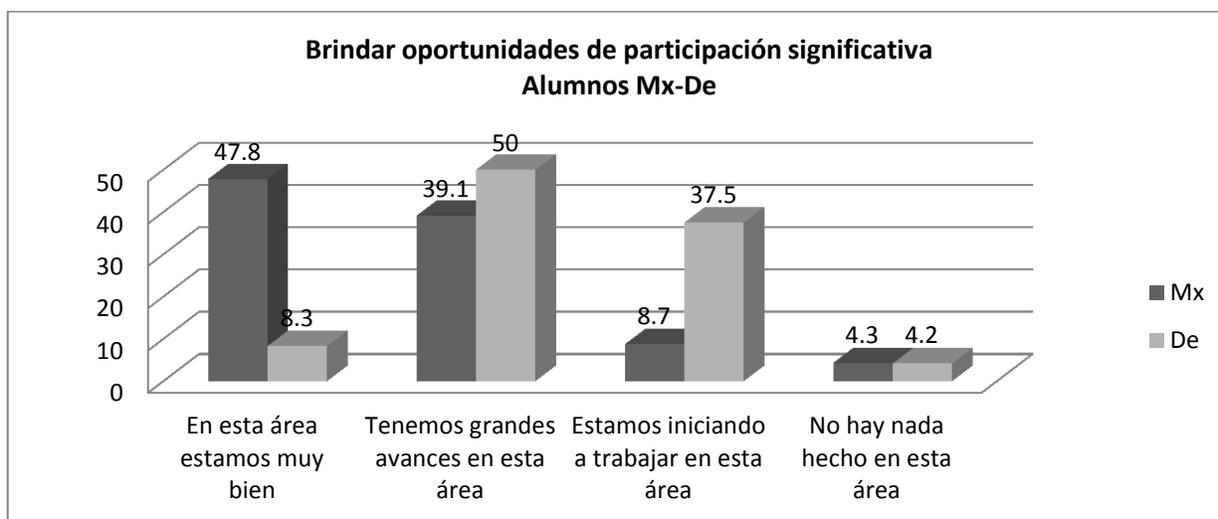


Figura 25 Percepción de los alumnos acerca del factor “Brindar oportunidades de participación significativa”, en la secundaria mexicana y alemana

Los resultados de los docentes, en relación con los mismos factores, fueron los siguientes: Acerca del factor “Brindar afecto y apoyo”, 61.5% de los profesores mexicanos respondieron con la opción 2, y 38.5% eligió la opción 3. En el caso de Alemania, 36.4% reportó la respuesta 2; 54.5% eligió la opción 2, y 9.1% la opción 1. Resulta notoria la diferencia entre la percepción de los docentes y de los alumnos sobre este factor (ver figura 26). Los datos de los alumnos arrojan una marcada diferencia entre las unidades mexicana y alemana; mientras que los de los docentes son similares, siendo que las diferencias entre sus percepciones no alcanzan los diez puntos porcentuales.

La figura 27 muestra que, para el factor “Establecer y transmitir expectativas elevadas”, se mantiene la diferencia de percepciones en relación con las de los alumnos. Así, mientras los alumnos alemanes perciben que la escuela tiene, en general, altas expectativas para ellos, la mayoría de los profesores consideran que el trabajo en esa área está iniciando. Los datos indican una gran semejanza entre los docentes de ambas unidades de análisis, si bien son bastante menos positivas que las de los alumnos en ambos casos. Se observa que el 46.2% de los profesores de la unidad mexicana reportaron la opción 2 como respuesta, y 53.8% eligió la opción 3. 36.4% de los profesores alemanes reportaron la opción 2; 54.5% eligieron la opción 3, y 9.1% la opción 4.

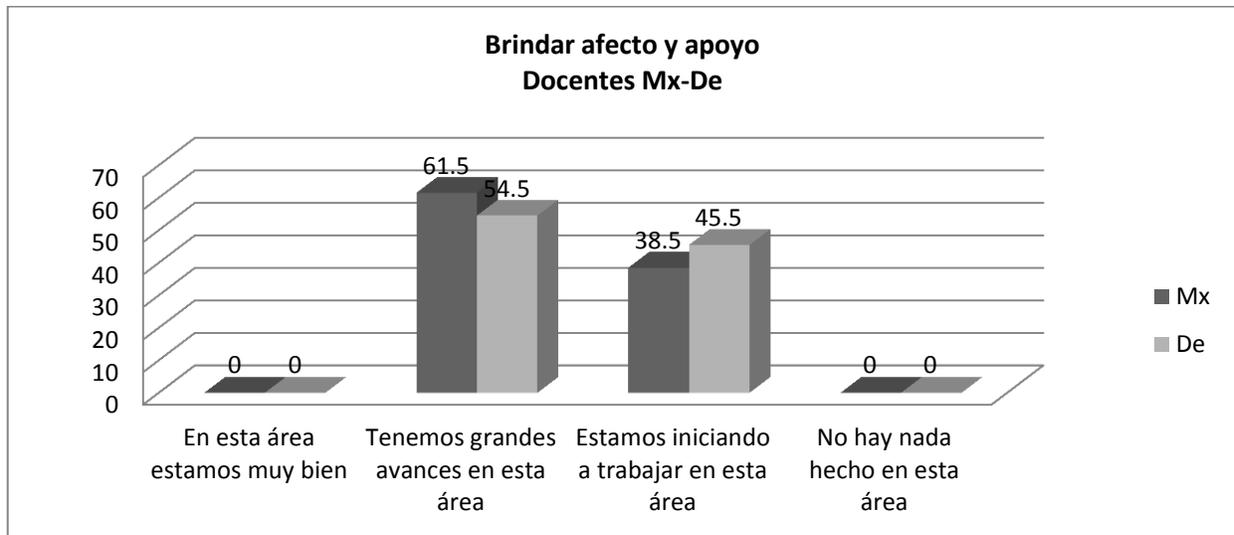


Figura 26 Percepción de los profesores acerca del factor “Brindar afecto y apoyo”, en la secundaria mexicana y alemana

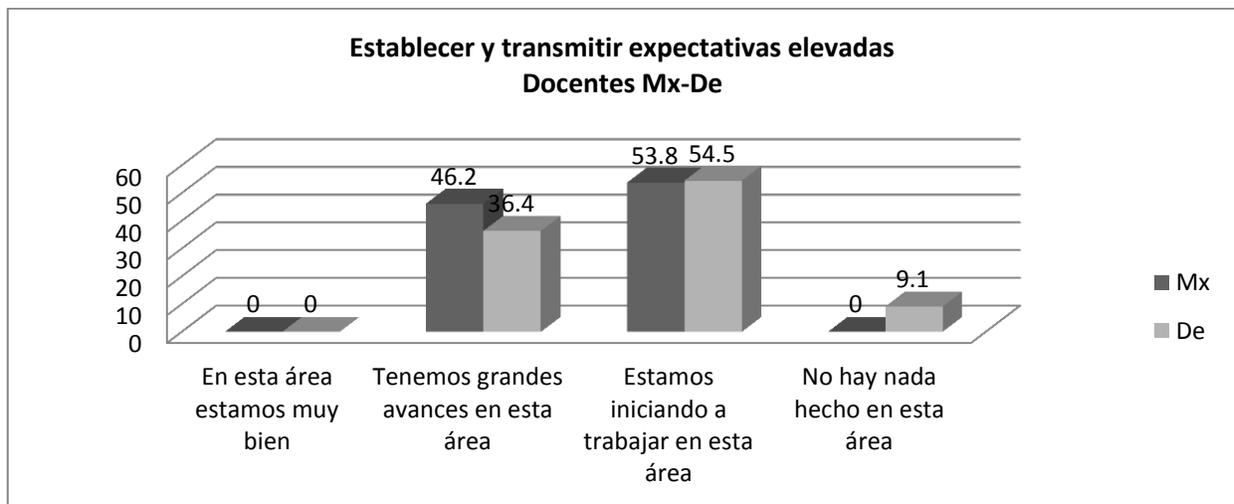


Figura 27 Percepción de los profesores acerca del factor “Establecer y transmitir expectativas elevadas”, en la secundaria mexicana y alemana

En relación al “Brindar oportunidades de participación significativa”, 69.2% de los profesores mexicanos eligieron la opción 2; 15.4% eligió la 3, y 15.4% la opción 4. Para Alemania, 9.1% reportó la respuesta 1; 54.5% eligió la respuesta 2; 18.2% tomó la opción 3, y 18.2% contestó con la opción 4. La figura 28 muestra que la percepción de los docentes de ambas unidades de análisis es muy similar y, si bien consideran que haya avances en el área, resaltan también las percepciones acerca de que no se está haciendo nada en la escuela sobre el particular. Es

notorio el contraste entre las percepciones de los alumnos y docentes de la unidad mexicana (ver figura 25), lo cual puede deberse al rol que cada uno juega al interior de la escuela.

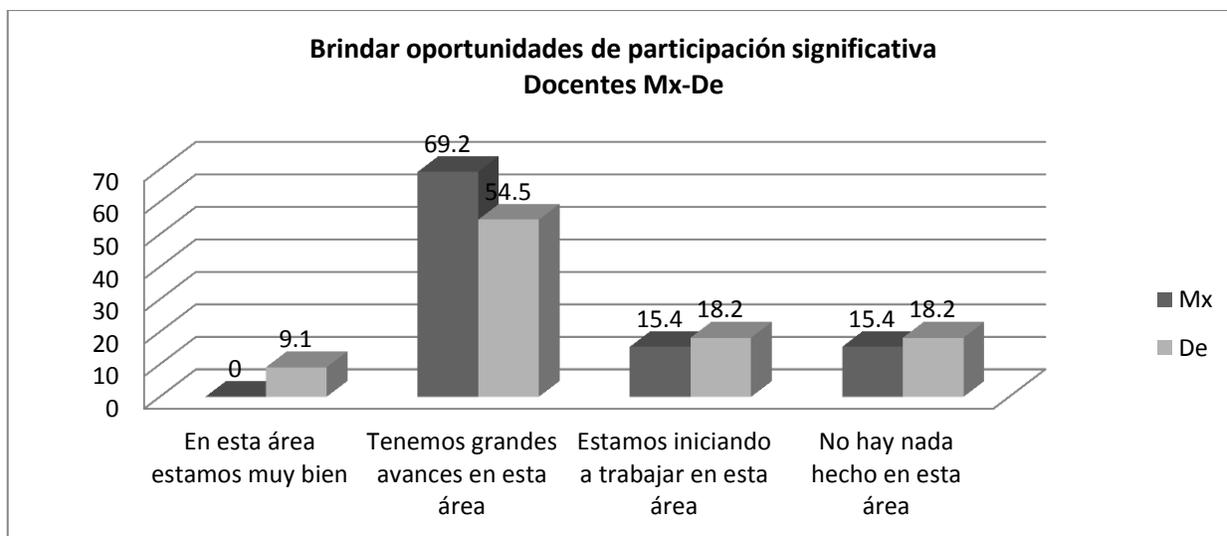


Figura 28 Percepción de los profesores acerca del factor “Brindar oportunidades de participación significativa”, en la secundaria mexicana y alemana

Por otra parte, el análisis de datos por factores agrupados, es decir, por categorías, muestra los siguientes resultados:

Para la categoría “Disminuir riesgos en el ambiente”, en la unidad mexicana se observa que el 65.2% de los alumnos se ubica en la opción 1; el 30.4% en la 2, y el 4.4% en la opción 3. Por otro lado, el 69.2% de los profesores mexicanos se posiciona en la opción 2, y el 30.8% en la 3. En el caso alemán, el 70.8% de los alumnos se ubica en la opción 2; 25% en la 3 y un 4.2% en la opción 4. En cuanto a los profesores, se identifica que el 9.1% se ubica en la opción 1; 72.7% en la 2; 9.1% en la 3 y, 9.1% en la 4. Esto se presenta en las figuras 29 y 30.

Puede decirse, al comparar las figuras 29 y 30, que las percepciones de los alumnos respecto a cómo la dinámica de su escuela favorece que los riesgos en el ambiente se vean atenuados, son muy positivas y difieren ligeramente. En contraste, las de los docentes son positivas pero en un grado menor, los datos indican que, sin bien aprecian que el trabajo y las relaciones en los centros escolares se orientan a la disminución de riesgos, consideran que

puede trabajarse más en ello. Resalta el hecho de que, aun cuando las diferencias son por pocos puntos porcentuales, la unidad alemana presenta, en ambos casos, porcentajes más altos; lo que permite inferir que en ella se trabaja de forma más consistente para reducir los riesgos a que se encuentran expuestos los alumnos y demás actores escolares.

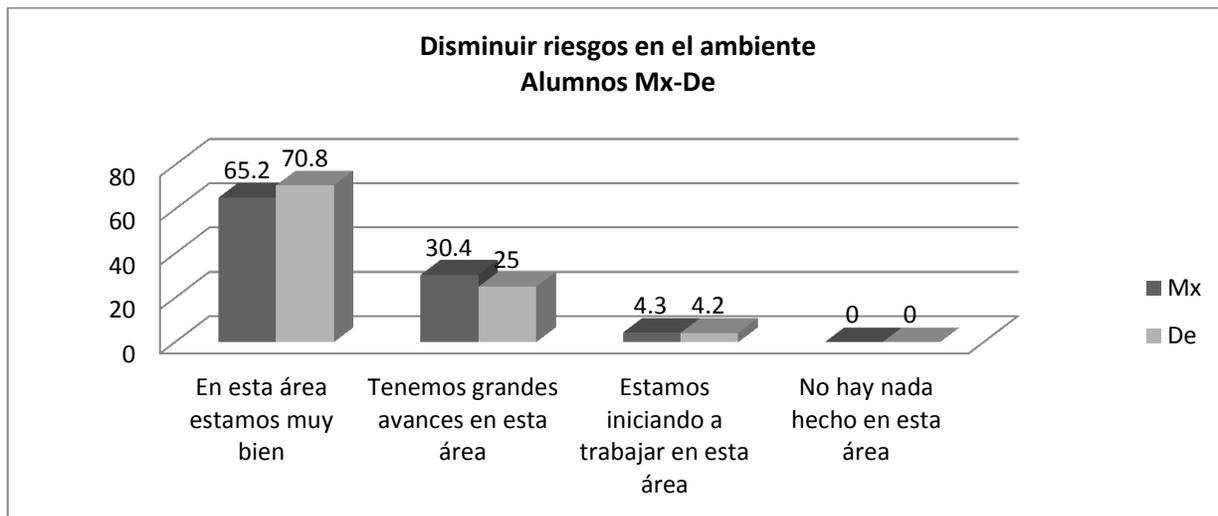


Figura 29 Percepción de los alumnos sobre la categoría “Disminuir riesgos en el ambiente escolar” (factores agrupados), en la secundaria mexicana y alemana

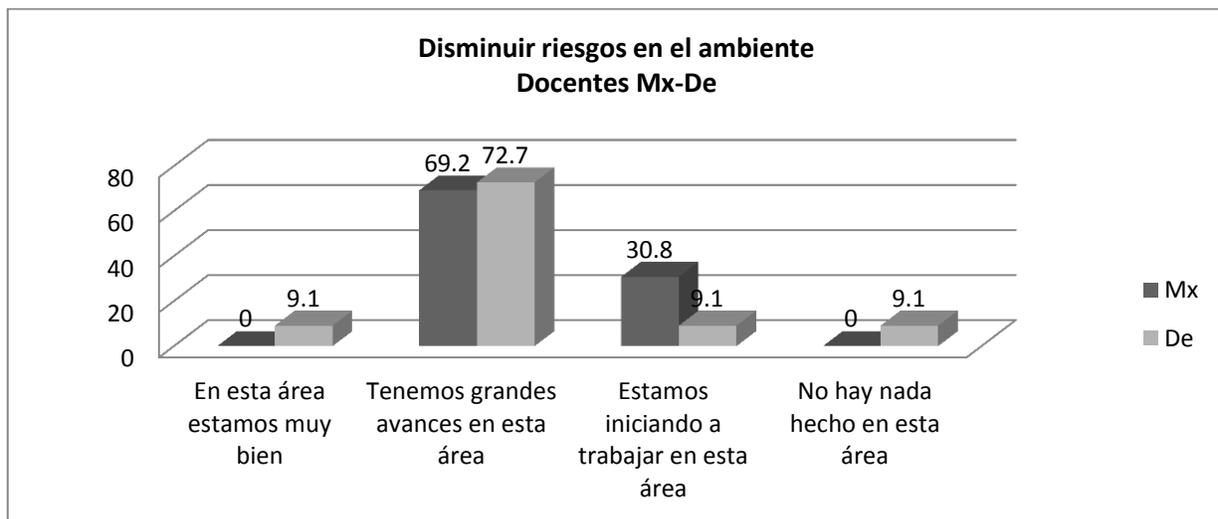


Figura 30 Percepción de los profesores sobre la categoría “Disminuir riesgos en el ambiente escolar” (factores agrupados), en la secundaria mexicana y alemana

Finalmente, y atendiendo a la categoría “Construir resiliencia en el ambiente”, 65.2% del alumnado de la escuela mexicana se posiciona en la opción 1; 26.1% en la opción 2, y 8.7% en la 3. En cuanto a los profesores mexicanos, 61.5% se ubica la opción 2; 30.8% en la 3, y 7.7% en la opción 4. Para el caso alemán, el 33.3% de los alumnos se ubica en la opción 1; 45.8% en la opción 2; 16.7% en la 3, y 4.2% en la opción 4. En el caso de los profesores, 45.5% se sitúan en la respuesta 2; 36.4% en la 3, y 18.2% en la opción 4. Las figuras 31 y 32 permiten apreciar que, contrariamente a los datos de la categoría anterior, la percepción de los actores escolares de la unidad alemana es menos positiva que la de los de la mexicana, respecto de la construcción de resiliencia al interior de la escuela. Así, se observa una distancia de más de treinta puntos porcentuales entre las percepciones de los alumnos mexicanos y alemanes; donde los primeros identifican condiciones en la dinámica escolar que pueden contribuir al desarrollo de procesos resilientes.

De igual forma, las percepciones de los docentes de la ETS 42 son más positivas que las de los de la GSR Münster, aun cuando no se sitúan en la opción 1, como las de los alumnos. Lo anterior es consistente con la tendencia observada en las figuras anteriores, donde resalta la medida en las respuestas de los docentes de ambas unidades de análisis; si bien es importante subrayar que, en general, sus apreciaciones mantienen la misma tendencia que las de sus alumnos.

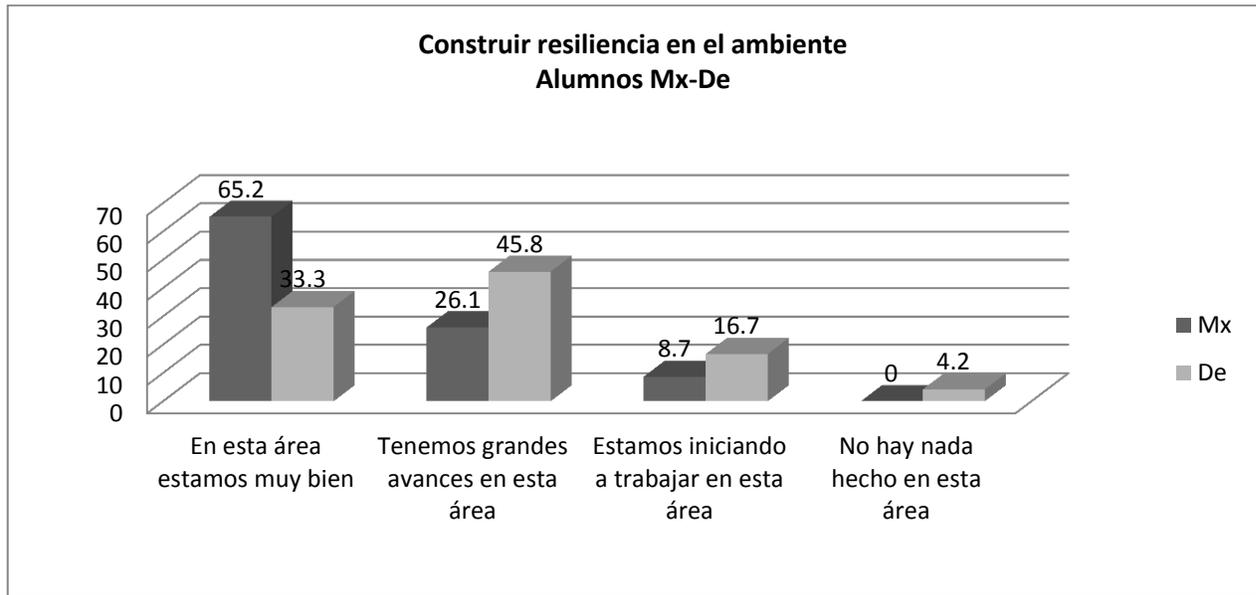


Figura 31 Percepción de los alumnos sobre la categoría “Construir resiliencia en el ambiente escolar” (factores agrupados), en la secundaria mexicana y alemana

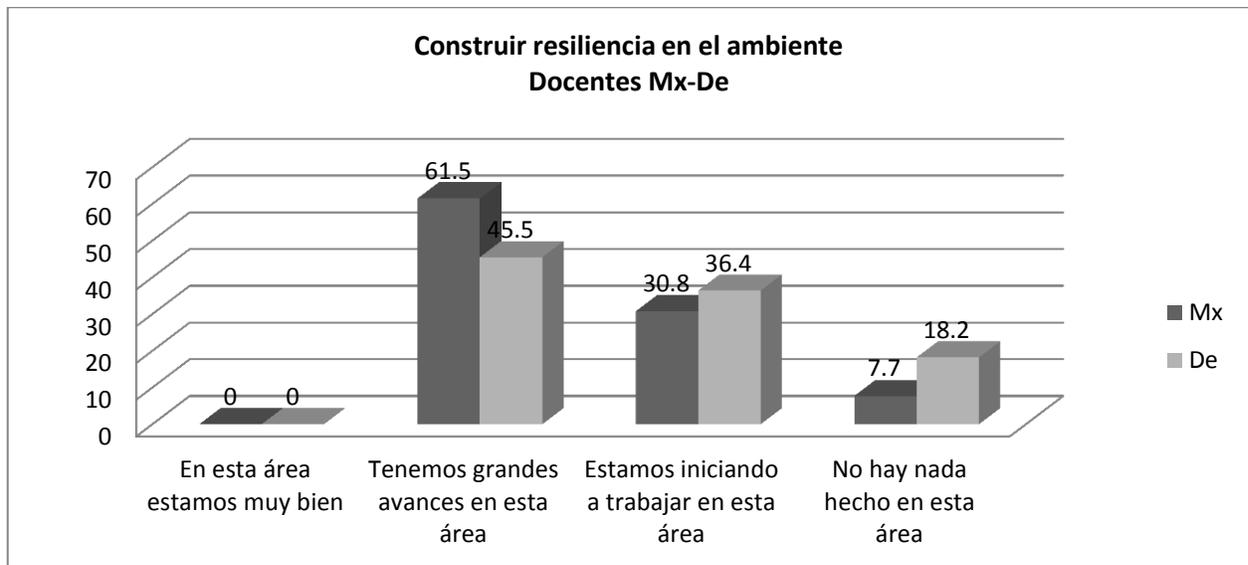


Figura 32 Percepción de los profesores sobre la categoría “Construir resiliencia en el ambiente escolar” (factores agrupados), en la secundaria mexicana y alemana

Conclusiones y recomendaciones

A fin de presentar lo que se concluye de este reporte de investigación, se procederá atendiendo a las categorías de análisis desarrolladas a partir del esquema para construcción del objeto de investigación (ver figura 3); es decir, a los factores que se determinaron como criterios diferenciadores –factores macro contextuales–, comparativos –micro contextuales–, y datos relevantes para la comparación.

En relación con los factores macro contextuales, y respecto de la categoría “Sistema educativo del país”, se identificaron notables diferencias en la configuración de éstos. Dichas diferencias están asociadas con las formas de organización, el nivel de centralización o descentralización del sistema, el financiamiento y de forma más notoria, los posibles trayectos educativos para los alumnos que asisten a la escuela secundaria o su equivalente. Así, mientras el sistema educativo mexicano está regulado a nivel nacional por una instancia (SEP) encargada de determinar las políticas educativas, los planes y programas de estudio, las modalidades, documentos y procesos de certificación de los aprendizajes, de observancia en todas las entidades federativas; el sistema educativo alemán tiene una estructura flexible, no centralizada, en la que el Ministerio de Cultura y Educación establece directrices generales –destinadas, más pronunciadamente, a la educación superior–, jugando un papel de órgano de consulta. Cada estado de la federación tiene la facultad de determinar sus políticas, modalidades, planes y programas de estudio, así como los trayectos y documentos de certificación educativa –si bien estos últimos son equivalentes–. En esta flexibilidad pueden encontrarse las razones por las que se identifica al sistema educativo alemán como uno de los más complejos en el mundo occidental, a la fecha.

Dicha complejidad está asociada con la amplia gama de trayectos escolares que se presentan en el tramo posterior a la educación primaria, producto de una tradición que se remonta al medioevo y, que respondió a la necesidad de mantener posiciones y estratos diferenciados dentro de la sociedad alemana. Al analizar el estado actual del sistema alemán

se identifican elementos que, sobre la categoría “Educación Secundaria”, permiten concluir que existe la tendencia a generar opciones escolares, específicamente en relación con este nivel educativo –*Sekundarstufe I y II*-, incluyentes y globales; que den respuesta a las directrices internacionales y posibiliten la mejora de los resultados de las pruebas PISA. Los análisis de la OCDE y estudios sobre el particular, subrayan que una de las debilidades del sistema se localiza en la discrepancia entre los resultados de los alumnos alemanes y aquellos con antecedentes migratorios –*migrationshintergrund*-, aun cuando ambos tipos de estudiante asistan a la misma escuela (Faas, 2008). Así, las modalidades de *Gesamtschule* y *Sekundarschule*, son la respuesta actual (la segunda se abrió en Renania del Norte-Westfalia en 2011, ver apartado 3.2.2), al reto de desdibujar la diferenciación y procesos selectivos que habían caracterizado al sistema educativo alemán hasta la primer década del presente siglo.

Por su parte, la educación secundaria en México, si bien se imparte en tres modalidades distintas (Secundaria General, Secundaria Técnica y Telesecundaria), con características específicas, responde a los mismos propósitos para este tramo final de la educación básica y dota a los alumnos, en todos los casos, de las mismas posibilidades para acceder a estudios de bachillerato. Los orígenes de esta perspectiva pueden ubicarse en el hecho de que el nivel emerge en el período posrevolucionario, y en el marco del proyecto educativo vasconceliano, orientado a fortalecer la unidad nacional y desdibujar las diferencias entre los diversos sectores del país.

Por otro lado, y atendiendo a la categoría “Configuración sociocultural” de los países en que se localizan las unidades de análisis, puede concluirse, de forma general, que existen marcadas diferencias entre éstos, lo que se había considerado ya desde el establecimiento de una comparación dual en contextos altamente distintos, señalada en el capítulo 1. Dichas diferencias se establecen a partir de los indicadores de población y servicios de educación secundaria en la entidad federativa en que se encuentran las unidades de análisis. Se identificó que la población en el rango de edad que atiende la escuela secundaria (12 a 14 o 15 años), es mayor en Renania del Norte-Westfalia, con una diferencia de sesenta mil alumnos, en relación con el estado de Hidalgo (ver Tablas 7 y 12). Respecto de la población migrante,

puede subrayarse el hecho de que los indicadores en ambas entidades responden a lógicas diferentes. Así, para el caso mexicano, el INEGI reporta que, en el estado de Hidalgo existe un alto porcentaje de población inmigrante –5.2% de migración reciente y 15.7% de migración acumulada–. Estos datos indican que se considera “población inmigrante” a toda aquella que no es originaria del estado. Por tanto, dicha migración es, mayoritariamente, de tipo autóctono; es decir, se considera población que, desde otras entidades del país se ha desplazado hacia Hidalgo. Por su parte, en Renania del Norte-Westfalia se reporta un 7.5% de población “no alemana”; es decir, se hace referencia a un fenómeno de migración alóctona. No se cuenta con datos de migración autóctona –alemanes que se mueven de un punto a otro del país–, como en el caso mexicano.

Lo anterior nos habla, claramente, de una conceptualización distinta respecto de aquel señalado como “inmigrante”, de una forma diferenciada de entender la migración. Puede decirse que, en el caso alemán, ésta alude no sólo al movimiento de las personas en el territorio si no a las diferencias culturales, lo que conlleva una manera de entender al “otro” – al no alemán, en este caso–, como extranjero, ajeno; lo que es coincidente con lo reportado en los estudios sobre educación intercultural y sus tendencias en dicho país, mismos que subrayan las dificultades para incorporar la “otredad” a la lengua y cultura hegemónicas, y aceptarla en condiciones de igual valor (Faas, 2008; Dietz, 2009). En el caso mexicano, y debido a que desde sus orígenes como nación, se caracteriza por la mezcla de diversos orígenes étnico- geográficos, que implicaron distintos patrones culturales; la forma de enfrentar la multiculturalidad en la escuela se ha dado desde una perspectiva tendiente a la biculturalización desde una perspectiva igualmente hegemónica, pero esta vez monolingüe, orientada a la incorporación de los grupos étnicos originarios, desde el manejo de la lengua española (Velasco, 2010). Por tanto, si bien se conceptualizan de forma distinta, existen claras coincidencias en el hecho de que ambos países tienden a la “incorporación” del “otro” a la cultura dominante, específicamente desde el abatimiento de las diferencias lingüísticas.

Respecto del perfil socioeconómico de la población, y a diferencia de Alemania, tipificado como país desarrollado, se puede señalar que la población de Hidalgo, y de Zapotlán de Juárez en específico, vive en condiciones de pobreza, con un promedio de

carencias superior al dos por ciento (ver Tabla 9). En el caso alemán dichos indicadores no se localizaron, lo que puede deberse al hecho de que considera otros rubros para tipificar a la población y su calidad de vida.

Atendiendo a la última categoría establecida para la configuración del macro contexto de las unidades de análisis, “políticas de educación intercultural”, se identifica que, si bien en ambos países el concepto de educación intercultural ha permeado las acciones y discursos oficiales educativos, dista mucho de tener connotaciones semejantes. En Alemania, alude claramente a una evolución de la pedagogía para el extranjero –*Ausländerpädagogik*–, focalizando su atención en ese “otro” que no es alemán (Faas, 2008); por su parte, en México, es resultado de la transmutación de la “educación indígena”, cuyo sujetos de atención han sido, y siguen siendo, los habitantes del país que no pertenecen a la mayoría mestiza y que no tienen por lengua materna el español.

Como se señaló en el capítulo 3, la visión educativa alemana tiene sus bases formativas en la alta Edad Media; desde entonces, ha estado constantemente caracterizada por los debates en torno a las virtudes y beneficios de una educación general alejada de la práctica, de calidad superior, y otra, opuesta, orientada hacia el trabajo. La educación escolarizada y sus objetivos se concretan en los contenidos de las asignaturas, que definen lo que se considera que los alumnos deben saber. Podría decirse que las metas y contenidos escolares organizados en mapas curriculares, horarios y planes de enseñanza han gozado de cierta estabilidad en los últimos cien años. Sin embargo -y de forma similar a numerosos países occidentales, incluyendo el nuestro-, la discusión sobre asuntos educativos ha dado un giro a partir de la introducción del concepto de “competencia”, cuyas consecuencias para la determinación de los propósitos y contenidos de la enseñanza escolar apenas comienzan a esclarecerse.

Los constructos “competencia” y “educación” difieren sustancialmente, tanto en su conceptualización formal, como en los aspectos relacionados que cada una conlleva. Es necesario identificar que algunas pruebas estandarizadas como PISA -cuyo impacto en la reforma del sistema educativo alemán es insoslayable-, siguen claramente un enfoque de la

educación escolar orientado a las competencias, que difiere sustancialmente de la tradición educativa alemana (Kotthoff, 2009).

Así las cosas, la escuela alemana se enfrenta hoy día a un panorama complejo en que debe considerar: a) la “evaluación” de los organismos internacionales le insta a seguir tomando medidas de reforma, tendientes a dejar de lado su tradición filosófica y pedagógica educativa para incorporar el trabajo por competencias, cumplimiento de estándares y generación de evidencias de logro académico; b) la constante llegada de inmigrantes, refugiados y asilados elevan su, ya de por sí, gran heterogeneidad socio cultural, y le conducen a seguir trabajando la línea de la integración y la pedagogía intercultural; y c) como resultado del proceso de globalización –en este caso de los sistemas educativos–, la modificación de los esquemas escolares tradicionales para responder a las tendencias internacionales, y dejar atrás los procesos de segregación escolar⁵⁸; que es a lo que tiende la instauración de la escuela secundaria –*Sekundarschule*– en Renania del Norte-Westfalia, por ejemplo.

Es importante señalar aquí, que se concluye enfatizando sobre la noción de competencias, en virtud de que las tendencias actuales alemanas para educación intercultural se sintetizan en los principios de la Comunicación Intercultural –*Interkulturelle Kommunikation*–, y la promoción del desarrollo de la Competencia Intercultural –*Interkulturelle Kompetenz*–. Por su parte, el plan y programas de estudio para la educación básica vigentes en México, están formulados por competencias.

Así, en el caso de nuestro país, el impacto del enfoque por competencias en educación no dista mucho del panorama recientemente descrito para el caso alemán; antes bien, las dificultades para desarrollar la práctica docente desde esta visión, se agudizan en el caso de la escuela secundaria y más en el de la telesecundaria, en virtud de las discrepancias entre los programas de estudio y vigentes, y aquellos con los que se forma a los docentes (SEP, 2011b),

⁵⁸ De hecho, la discusión acerca de la conveniencia y legitimidad de determinar el futuro académico de los alumnos desde el término de la escuela primaria, fue uno de los puntos reiterativos en las distintas ponencias que se presentaron en el Congreso de Educación “*Lerner von Ort, Bildungskongress 2014*” celebrado el 29 de julio de 2014 en la Universidad de Osnabrück; Renania del Norte-Westfalia, Alemania.

así como entre los primeros y materiales y recursos didácticos con que se dota a esta modalidad educativa. Podemos decir que, si bien el Plan de Educación Básica 2011, SEP, refiere tener un enfoque multicultural, éste se aborda en someros contenidos de las asignaturas de Geografía de México y el Mundo, así como de Formación Cívica y Ética, para el caso de secundaria, sin que se hayan identificado otros espacios de trabajo sobre el particular. De manera similar al caso alemán, la noción de calidad educativa está constituida en torno a la educación por competencias, la mejora de los indicadores de aprovechamiento y logro académico en pruebas nacionales e internacionales (como PISA).

Subrayamos el hecho de que las políticas de educación intercultural en México se abocan a la atención de población mexicana con una lengua distinta al español –pueblos originarios–, con una tendencia bilingüe bicultural que en 2007 cambió a bilingüe intercultural pero orientada a los mismos grupos poblacionales (Jablonska, 2010), dejando un vacío en la atención escolarizada a migrantes de otras nacionalidades. Falta por ver el impacto que tenga la implementación de las directrices que se desprenden del *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*, publicado en abril de 2014, en el Diario Oficial de la Federación. Esta investigación no tuvo el alcance de sondear sobre ello.

Ahora bien, atendiendo a los factores micro contextuales, y específicamente en relación con la categoría “contexto geográfico escolar”, se concluye que, si bien ambas unidades de análisis se ubican en contextos geográficos altamente diferenciados, ello responde tanto a las condiciones socio económicas nacionales, como a la configuración sociocultural de la comunidad; pues en ambos casos, la escuela secundaria se localiza en la periferia de una ciudad de relevancia económica y cultural –Münster, en el caso de Alemania; Pachuca, en el caso de México–. Así, la Escuela Telesecundaria 42 “Manuel Álvarez y Gálvez”, se ubica en una zona semi urbana, cuyas actividades económicas son, mayoritariamente, la maquila, el comercio y el pastoreo, y donde buena parte de la población es originaria de la región o la comunidad (Acayuca), si bien como se señaló en el apartado 3.4 y la Tabla 10, se identifica migración autóctona.

Por su parte, la *Geschwister Scholl Realschule- Münster* se localiza en una zona que podemos etiquetar como suburbio de la ciudad, en tanto en Alemania no se tipifican poblaciones semi-urbanas o rurales como en nuestro país. No se identificaron las actividades económicas de la población, si bien más de un 50% vive de lo que recibe como apoyo gubernamental para la manutención, y la comunidad de *Kinderhaus* se caracteriza por su multiculturalidad (ver Tabla 16).

En este mismo orden de ideas, sobre la categoría “configuración socio cultural de la escuela”, se concluye que en ella encontramos las mayores semejanzas entre las unidades de análisis; en virtud de que ambos centros escolares se caracterizan por atender a una población tipificada como de “escasos recursos” (ver Tabla 16), cuyas familias tienen un nivel de escolaridad que alcanza la educación secundaria –en el mejor de los casos–, y que se caracterizan por hogares mono parentales o de familia extendida, y la falta de atención a los procesos educativos de sus hijos o tutorados. De acuerdo con los datos obtenidos en la entrevista a directivos escolares, en ambos casos, la escuela se enfrenta a problemas como desapego escolar por parte de los alumnos, uso de sustancias psicotrópicas en la comunidad y desatención familiar (ver apartado 3.4). Aquí se localiza la similitud de las condiciones cotidianas que enfrentan los alumnos en ambas unidades de análisis, aun cuando las categorías macro contextuales nos refieren realidades dispares.

Por otro lado, y respecto de los datos relevantes para la comparación, específicamente de las “percepciones de los actores sobre construcción de resiliencia en la escuela”, podemos señalar, de forma general que, de acuerdo con los datos, existe una fuerte relación entre las percepciones de los alumnos y profesores de ambas unidades de análisis, con relación a los factores que promueven la construcción de resiliencia en el ambiente escolar. Ello es relevante, en tanto uno de los objetivos específicos de la investigación era analizar y contrastar las percepciones de los actores respecto de la promoción de resiliencia en la escuela secundaria. De acuerdo con Manciaux (2003), la escuela ocupa un lugar prominente y privilegiado en la comunidad; de forma tal que el ambiente escolar se constituye en la segunda fuente de seguridad personal, después de los hogares de los alumnos.

Se identificó que, aun cuando la escuela mexicana tiene condiciones más adversas, consistentes con las condiciones económicas, políticas y sociales del país, los alumnos y profesores reportan puntuaciones más altas que los actores de la unidad de análisis alemana, especialmente con relación al factor “brindar afecto y apoyo”. Los datos muestran una diferencia de más de 40 puntos porcentuales entre las respuestas de los alumnos mexicanos y alemanes respecto de este factor. En contraste, sólo se identifica una diferencia de 7 puntos porcentuales entre las respuestas proporcionadas por los docentes en ambas unidades de análisis; si bien se mantiene la misma tendencia.

De acuerdo con Henderson y Milstein (2007), el factor “brindar afecto y apoyo” es el aspecto más importante para la promoción de la resiliencia en la escuela, y pilar en su construcción. Por lo tanto, es importante señalar que, aun cuando los discursos y políticas de educación intercultural se encuentran más avanzadas en el contexto alemán, el establecimiento de relaciones de confianza y afecto entre los alumnos y los docentes, como las reportadas en la unidad de análisis mexicana, pueden contribuir más efectivamente a la generación de espacios escolares promotores de resiliencia.

Probablemente éste sea el mayor reto para el trabajo con adolescentes en condiciones de vulnerabilidad socio cultural, reconocerlos como grupo con sus propias necesidades y, a partir de ello, estar en condiciones de identificar de qué formas el contexto escolar puede proveerles de las condiciones necesarias para su desarrollo.

Respecto del discurso de los directivos escolares sobre la categoría “interculturalidad”, podemos decir, de manera general que existen marcadas diferencias. Así, si bien se identifica que el directivo de la unidad de análisis alemana posee mayores referentes teóricos sobre el concepto, su discurso está focalizado en las diferencias de tipo étnico-geográfico-culturales, acordes con los objetivos y nociones inherentes al paradigma alemán de la pedagogía intercultural –*Interkulturelle Pädagogik*–, orientada al respeto y aceptación de las diferencias culturales, entendidas estas como pautas culturales específicas en virtud de las distintas nacionalidades. Por otro lado, el discurso del directivo mexicano, si bien carente de referentes teóricos claros –lo que es coincidente con la muy reciente incorporación del término a los

discursos educativos en el país–, se aproxima más a la tendencia mundial actual de entender la interculturalidad desde una perspectiva que rebasa las diferencias culturales por nacionalidad, situándolas en las diferencias en patrones culturales en torno a la diversidad lingüística, cultural, ideológica, sexual, etc. (UNESCO, 2006).

Lo anterior es apuntalado al abordar la categoría “interculturalidad y diversidad”, en la que el discurso de ambos directivos mantiene diferencias en la misma línea señalada en el párrafo anterior. Así, mientras para el directivo alemán la diversidad es claramente identificada como alusiva a la personalidad de cada alumno, señalando que dista mucho de ser semejante a la noción de interculturalidad, de forma que “aún entre alumnos alemanes hay diversidad”; para el mexicano ambos términos pueden utilizarse como sinónimos, abriendo así el concepto de interculturalidad al de diversidad cultural, misma que se localiza “tanto en la naturaleza como en las personas, todos somos diferentes”.

Lo señalado respecto de las categorías anteriores, permite contextualizar lo que se concluye sobre la de “interculturalidad en su escuela”, de la que podemos decir que, si bien los directivos refieren su clara existencia al interior de sus centros escolares, al analizar el discurso de ambos actores, destaca que, mientras para uno esto es un problema, para el otro es una condición natural de los grupos sociales. Puede que esta sea la razón por la que en el caso mexicano, la escuela mantiene contacto con los alumnos aun cuando éstos han egresado, generando una red de soporte en la que la escuela juega un papel importante en la comunidad (ver apartado 3.4), mientras que, en el caso alemán, se distingue un desapego manifiesto discursivamente al señalar que, hacia el 9° o 10° grado –equivalentes a 3° de secundaria y 1° de bachillerato–, los alumnos “desaparecen” [sic], y la escuela no tiene mayor registro ni seguimiento de ellos. Identificamos aquí un punto de convergencia entre el discurso de los directivos respecto de las características de multiculturalidad y diversidad del alumnado, y los datos reportados por los alumnos de ambas unidades sobre el factor “Brindar afecto y apoyo”. Así, podemos decir, de forma general, que la unidad de análisis mexicana favorece la construcción de resiliencia entre su alumnado, al trabajar desde la perspectiva de respeto y aprecio a la diversidad.

Finalmente, sobre la promoción de resiliencia en la escuela secundaria, es destacable que los resultados obtenidos se ubican en la línea de investigación que, recientemente –de una década a la fecha–, liga la perspectiva intercultural al enfoque de la resiliencia en espacios escolares. Se han identificado investigaciones que se han abocado a sondear las relaciones entre procesos migratorios y resiliencia en alumnos de distintas escuelas en el contexto europeo, desde la perspectiva del multiculturalismo, como Martínez y Vasquez-Bronfman (2006), quienes han incorporado dicha perspectiva al trabajo con niños exiliados en países como Francia y España. En la misma línea, Villalta y Saavedra (2012), han orientado su análisis hacia las prácticas de enseñanza y la promoción de resiliencia en contextos sociales vulnerables.

Podemos concluir que la hipótesis planteada para el desarrollo de esta investigación no se cumple, pues si bien en la unidad de análisis mexicana se identificaron factores de promoción de resiliencia, ésta no está ligada a los postulados de la educación intercultural como discurso oficial (desde la política educativa), sino a un discurso y percepciones de los actores tendientes a construir prácticas incluyentes, basadas en el reconocimiento y respeto de la diversidad; donde destacan las relaciones positivas reportadas por alumnos y profesores. En el caso alemán, si bien los discursos oficiales sobre educación intercultural son bastante más estructurados y difundidos en los diversos espacios educativos y formativos, el discurso y percepciones de los actores no apuntan a la promoción de resiliencia en la escuela, en tanto es preciso trabajar para alcanzar relaciones de “afecto y apoyo” entre alumnos y profesores.

Sugerencias

Las que se desprenden de esta investigación están relacionadas con dos aspectos, primordialmente: el enfoque metodológico y los elementos para hacer frente a una incursión en campo en un país distinto al de origen, –Alemania, en este caso–.

Respecto del primer aspecto, se identificó una falta de coincidencia en torno a las especificidades metodológicas de la educación comparada, lo que resultó en una búsqueda incierta orientada, en un primer momento, al método comparativo –cuyos principios han sido

claramente desarrollados en distintas áreas de las ciencias sociales– para, posteriormente, arribar a las especificidades teórico metodológicas de la educación comparada. Resalta aquí que dicho arribo –y la mayor claridad que conllevó–, tuvo lugar hacia la fase final del proceso de investigación. Se ha identificado que, en nuestro país, es muy reciente la emergencia de las sociedades de educación comparada, a diferencia de lo que sucede en el contexto europeo, donde la disciplina hunde sus raíces en las aportaciones de Julien de Paris, a inicios del siglo XX. Por tanto, es recomendable contar con sólidos conocimientos sobre educación comparada, a fin de favorecer la construcción del objeto de investigación de forma más rigurosa y menos azarosa.

Con relación al segundo aspecto, incursión al campo en un país distinto al de origen, se sugiere que, para realizar investigaciones comparadas los estudiantes de posgrado cuenten con un amplio conocimiento o dominio del idioma específico, así como con conocimientos de la cultura de ambos países –se precisan nociones exactas de los calendarios escolares en ambas unidades de análisis, por ejemplo–. El investigador debe poseer conocimiento de técnicas e instrumentos diversos, así como el manejo de metodología mixta, lo que puede resultar útil en el momento del diseño de instrumentos, el análisis y la interpretación de datos, así como en la redacción de los resultados.

Recomendaciones

Esta investigación aporta un modelo para realizar investigación comparada sobre promoción de resiliencia en la escuela en dos países, orientando a futuros estudios que quieran profundizar sobre el tema y enriquecer los instrumentos diseñados y aplicados en ella, o ampliar los marcos explicativos. Cabe destacar que los instrumentos para indagar sobre las percepciones de los actores sobre construcción de resiliencia en la escuela, se recuperan desde una mirada del centro escolar, lo que puede favorecer el engrosamiento de propuestas investigativas que incorporen este enfoque desde la esfera social superando la mirada individual con la que, a la fecha, se ha identificado se desarrollan la mayor parte de los trabajos sobre resiliencia.

Así, se recomienda aproximarse a los procesos que viven los adolescentes del siglo XXI en su escuela, desde el análisis y la reflexión sobre los discursos educativos interculturales al interior de ella para dar respuesta a la diversidad y constituirse en espacios promotores de resiliencia. Espacios que realmente favorezcan la permanencia y el egreso exitoso de las aulas de secundaria, no sólo para alcanzar los indicadores que los numerosos organismos internacionales solicitan y evalúan, sino para ser un espacio de crecimiento personal, en el que el alumnado heterogéneo, diverso, desarrolle habilidades que le permitan relacionarse consigo mismo y con los otros en un marco de respeto, aceptación y colaboración.

Se identifica que uno de los principales retos para la secundaria en nuestro país, se localiza en la imperiosa necesidad de replicar la calidez y apertura a la diversidad del alumnado, observadas en la ETS 42. La unidad de análisis mexicana destaca por la armonía que se percibe en todo el centro escolar desde el momento de ingresar a él, por la evidente preocupación (discursiva y observable) de los profesores con relación al aprendizaje de los alumnos, y con el compromiso de toda la comunidad escolar por establecer y promover relaciones respetuosas y armónicas.

Por tanto, se recomienda:

- a) Promover la emergencia de escuelas constructoras de resiliencia a partir del establecimiento de relaciones positivas, pro activas y afectuosas entre la comunidad escolar;
- b) Derivado de lo anterior, trabajar con los actores escolares –directivos y profesores– para incrementar las prácticas de respeto, tolerancia y promoción de la diversidad en las escuelas;
- c) Indagar más ampliamente sobre la correlación entre promoción y construcción de resiliencia en la escuela y los fenómenos de deserci
- d) Desarrollar investigaciones sobre el tema con mayor proyección –y financiamiento– a fin de tener elementos para análisis y enriquecimiento de política educativa sobre educación intercultural y promoción de la diversidad en las aulas de educación básica.

Referencias Bibliográficas

- Adick, C. (2009). Reflexionsebenen und Wissensformen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. En S. Hornberg, I. Dirim, G. Lang-Wojtasik, & P. Mecheril, *Beschreiben-Verstehen-Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland* (págs. 129-156). Münster: Waxmann.
- Backhoff, E., Pérez, J.C. & S. Contreras (2015) *Las Telesecundarias en México. Resultados de TALIS 2013*. México: Colmee
- Berger, K. S. (2006). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia* (Séptima ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Briseño, L. (et. al) (1991) *Valentín Gómez Farías y su lucha por el federalismo, 1822-1858*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, Gobierno del Estado de Jalisco
- Bray, M., & Thomas, M. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analysis. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472-491.
- Cabrera, V., Aya, V., & Cano, A. (Julio-Diciembre de 2012). Una propuesta antropológica para la comprensión de la resiliencia en niños: las virtudes humanas. *Persona y Bioética*, 16(2), 149-164.
- Canales, E. L., & Dimas, S. S. (2010). *Resiliencia y manejo de emociones en Secundaria. ¿Qué dicen los alumnos, padres y maestros en el espacio de Orientación y Tutoría?* México: Ángeles Ed.-CONACyT.
- Canales, E. L., & Martínez, R. (2009). Identificación de jóvenes con características resilientes en educación secundaria de Pachuca, Hidalgo. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (págs. 1-13). México: COMIE.
- Canales, E. L. (2011). El espacio de Orientación y Tutoría. En E. L. Canales , & T. Moreno, *Resiliencia y emociones en secundaria en el espacio de Orientación y tutoría*. México: Ángeles Editores-CONACyT.
- Canales, E. L., & Moreno, T. (2011). *Resiliencia y emociones en secundaria en el espacio de Orientación y Tutoría*. México: Ángeles Editores-CONACyT.
- Cyrułnik, B. (2008) *Los patitos feos: la resiliencia una infancia infeliz no determina la vida* (9ª edición). Barcelona: Gedisa.

- Czarny, G. (2010). Indígenas en la Educación Primaria General (Regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales. En S. Velasco Cruz, & A. Jablonska Zaborowska, *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. (págs. 187-222). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Dietz, G. (2009). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Díez, E. J. (Enero-Abril de 2014). La práctica educativa intercultural en secundaria. *Revista de Educación*.
- Directorate General for the Internal Policies of the Union . (2008). *Intercultural education in schools. A comparative study*. Culture and Education, Policy Department: Structural and Cohesion Policies. Brussels: European Parliament.
- Döbert, H. (2007). Germany. En W. Hörner, H. Döbert, B. von Kopp, & W. Mitter, *The Education Systems of Europe* (págs. 299-325). Dordrecht: Springer.
- Ducoing, P. (enero-mzo. de 2007). La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 7-36.
- Ertl, H. (2006). Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany. En *Oxford Review of Education*. Vol. 32, No. 5, November 2006, pp. 619-634
- Faas, D. (2008). From Foreigner Pedagogy to Intercultural Education: an analysis of the German responses to diversity and its impacts on schools and students. En *European Educational Research Journal*, Vol. 7, No. 1, pp. 108-123
- Fachelli, S., López, N., López-Roldán, P., & Sourrouille, F. (2012). *Desigualdad y Diversidad en América Latina: hacia un análisis tipológico comparado*. Francia: IPEE-UNESCO-OEI.
- Fell, C. (1989) *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925)*. México, Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM
- Galván, L. E. (1985) *Los maestros y la educación pública en México*. México, Centro de Investigaciones Sobre Antropología Social

- García, J. L. (1982). *Educación Comparada: fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson.
- García-Vesga, M. C. & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 63-77.
- Grotberg, E. H. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. España: Gedisa.
- Guerrero, P. (2002). *La Cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito: Ed. Abya-Yala.
- Henderson, N. (2007). *Resiliency in Action: Practical Ideas for Overcoming Risks and Building Strengths in Youth, Families and Communities*. California: Resiliency in Action, Inc.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2007). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós .
- Hernández, M., & Cabrera, L. (2014). El abandono escolar temprano en la población inmigrante: ¿Falta resiliencia o falta de apoyo escolar y sociofamiliar? En E. Soriano, A. J. González, & V. Cala, *Retos actuales de educación y salud transcultural, Tomo II*. España: Universidad de Almería.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill
- Hörner , W. (1993). Zur Methodologie vergleichender Forschung. En Ders., *Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse in internationalen Vergleich* (págs. 4-11). Köln: Böhlau.
- INEGI. Datos del Censo 2010 en <http://www.inegi.org.mx/>
- INEGI (2014). *Anuario estadístico y geográfico de Hidalgo*. En http://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/HGO_ANUARIO_PDF.pdf
- Jablonska, A. (2010). La política intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. En S. Velasco Cruz, & A. Jablonska Zaborowska, *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (págs. 25-62). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kotthoff, H.G. (2013) *Between Renaissance and Oblivion: Current State and Perspectives of Comparative Education in Germany*. Rome: CESE-SICESE
- Krüger-Portratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Germany: Waxmann Verlag GmbH.

- Lafragua, J. M. & Orozco y Berra, M. (1987) *La ciudad de México, 1ª edición 1853-1856*, Pról. de Ernesto de la Torre Villar, México, Editorial Porrúa
- López, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. (ITESO, Ed.) *Revista Electrónica Sinéctica*(29), 4-18.
- Manciaux, M.(2003) *La resiliencia: resistir y rehacerse*. España: Gedisa.
- Manzon, M. (2007). Comparing Places. En M. Bray, B. Adamson, & M. Mason, *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (págs. 85-121). Hong Kong: The University of Hong Kong u.a.
- Martínez, B., & Almeida, E. (2006). *Cómo organizar un trabajo de investigación*. México: Universidad Iberoamericana Puebla-Universidad Madero.
- Martínez, F. (2005) *La Telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual*. México: INEE
- Martínez, I., & Vásquez-Bronfman, A. (2006). *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Gedisa.
- Melillo, A., y Suárez, E. (2001). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós
- Melillo, A. (2005) Sobre resiliencia. El pensamiento de Boris Cyrulnik. En *Perspectivas Sistémicas*, no. 85, marzo-abril 2005.
En <http://www.redsistemica.com.ar/sumarios17.htm>
- Mertens, Donna (2010) *Research and evaluation in education and psychology, integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*, 2nd edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications Ltd
- Paredes, J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio. *Tendencias Pedagógicas*(9), 737-748.
- Parreira, M. (2014). Methodologie und Methode in der International Vergleichende Erziehungswissenschaft. En M. Parreira & K. Amos, *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methods und Forschungsfelder: eine Einführung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Poder Ejecutivo- Secretaría de Educación Pública. (28 de Abril de 2014). Decreto por el que se aprueba el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018. *Diario Oficial*. Distrito Federal, México.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(1), 81-89.

- Quirarte, M. (1970) *Gabino Barreda, Justo Sierra y el Ateneo de la Juventud*. México, UNAM
- Real Academia Española. (Octubre de 2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 30 de octubre de 2014, de Real Academia Española: <http://lema.rae.es/drae/?val=resiliencia>
- Rodríguez , D., & Valldeoriola, J. (s/f). Metodología de la Investigación. *FUOC-PID Universidad Abierta de Cataluña*, 31-80.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Schmelkes, S. (11 de Octubre de 2005). *Interculturalidad, Democracia y Ciudadanía en México*. Recuperado el 07 de Mayo de 2014, de CONAPRED: www.conapred.org.mx/userfiles/files/M0003-03.pdf
- Schmelkes, S. (2009) Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Consultado el 29 de octubre de 2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-schmelkes2.html>
- Secretaría de Educación Pública (1970) *Cien años en la Educación de México*, México: SEP- Dirección General No. 4 en el DF.
- Secretaría de Educación Pública (2011) *Plan de estudios. Educación Básica*. México:SEP
- Secretaría de Educación Pública (2011b) *Modelo educativo para el fortalecimiento de la Telesecundaria. Documento base*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Qué hacemos-Educación Secundaria*. Recuperado el 21 de octubre de 2014, de Secretaría de Educación Pública en el DF: http://www2.sepdf.gob.mx/que_hacemos/secundaria.jsp
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *SEP Secundaria*. Recuperado el 11 de octubre de 2014, de SEP Portal de la Educación Básica en México : <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-secundaria>
- Secretaría de Educación Pública, *Sistema Nacional de Información y Estadísticas*. En <http://www.sniesep.gob.mx>
- Sourrouille, F., & López, N. (2012). Desigualdad, diversidad e información. En S. Fachelli, N. López, P. López-Roldán, & F. Sourrouille, *Desigualdad y Diversidad en América Latina: hacia un análisis tipológico comparado* (págs. 10-22). Francia: IPE-UNESCO-OEI.
- Staples, Anne (1985) *Educación: panacea del México independiente*. México, SEP- Caballito

- Statistische Berichte (2013) *Bevölkerung in Nordrhein-Westfalen 2011. Bevölkerungstand, Bevölkerungsbewegung*. Düsseldorf: Information und Technik, NRW, Geschäftsbereichstatistik
En: <https://www.it.nrw.de/>
- Tanck, D. (1984) *La educación ilustrada, 1786-1836*. México, El Colegio de México
- Tenti, E. (7-9 de junio de 2000). Culturas juveniles y cultura escolar. Seminario "Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio". Brasília, Brasil: Ministerio da Educacao.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*. Recuperado el 22 de Septiembre de 2014, de Sitio web de UNESCO:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- UNICEF. (2014). *La infancia- La adolescencia*. Recuperado el 24 de Octubre de 2014, de UNICEF México: http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6879.htm
- Unión Europea. Comité de las Regiones. (1999). *Educación intercultural en la Unión Europea. Actividades locales, regionales e interregionales. Ejemplos de buenas prácticas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Uriarte, J. D. (2005). La Resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 61-80.
- Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 7-23.
- Vanistendael, S., Vilar, J., & Pont, E. (2009). Reflexiones en torno a la Resiliencia. Una conversación con Stefan Vanistendael. *Educación Social*(43), 93-103.
- Vázquez, J. et. al. (1985) *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México, El Colegio de México
- Velasco, S. (2010). Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste. En S. Velasco Cruz, & A. Jablonska Zaborowska, *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (págs. 63-112). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Villalta, M. A., & Saavedra, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Univ. Psychol.*, 11(1), 67-78.

ANEXOS

Anexo 1 Guión de entrevista a directivo de la escuela secundaria (versión en español e inglés).



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
 Área Académica de Ciencias de la Educación
 Maestría en Ciencias de la Educación

Guión de entrevista para el Directivo Escolar⁵⁹

Las respuestas son confidenciales y para fines de investigación, exclusivamente

Datos Generales

Fecha				
Nombre la escuela				
Nivel Educativo				
Tipo de escuela (según financiamiento)	Pública		Privada	
Domicilio				
Nombre del Director(a)				

I. Información sobre los alumnos de 1er a 3er grado de secundaria

1. ¿A cuántos alumnos asciende la matrícula escolar para el ciclo en curso?

1er grado _____

Total (1° a 3°) _____

2. ¿Cuál es el origen étnico y geográfico del alumnado de la escuela?

3. ¿La escuela atiende a estudiantes con procesos de migración?

4. En caso afirmativo ¿a cuántos y con qué características?

5. ¿Cuál es el nivel de escolaridad de los padres de familia? (Primaria/ Secundaria/ Bachillerato/ Educación superior) (en promedio)

⁵⁹ Desarrollado para fines de investigación. Contribuye al proyecto de estudios de Maestría "Promoción de resiliencia en la escuela para un alumnado diverso. Un estudio en secundarias de México y Alemania".

6. ¿Cuál es el nivel de ingresos de las familias de los alumnos? (Alto/ Medio/ bajo/ Mixto) (en promedio)

7. ¿Cuántos profesores atienden 1er grado de secundaria

8. ¿Qué cantidad de docentes colaboran en total en la escuela?

II. Información sobre la interculturalidad en la escuela

9. ¿Cuáles considera usted que son los principales retos que enfrenta la escuela?

10. ¿Por qué?

11. En sus propias palabras ¿Qué es interculturalidad?

12. ¿Considera usted que existe interculturalidad en la escuela?

13. ¿Por qué?

14. En caso de que la pregunta 10 se haya respondido afirmativamente ¿qué hace la escuela para trabajar con la “interculturalidad”?

15. Desde su perspectiva ¿existe relación entre “interculturalidad” y “diversidad”?

16. ¿Por qué?

Muchas gracias por su participación.



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
 Área Académica de Ciencias de la Educación
 Maestría en Ciencias de la Educación

Interview script for the School Principal⁶⁰

Responses are confidential and solely for research purposes.

General Data

Date				
School				
Educational level				
School Type (according to financing)	Public		Private	
School's Address				
Principal's Name				

1. Information and data about the school Students in grades 7th to 9th:

1. How many students in grades 7 to 9 are there in the school?

7th grade _____

7th to 9th _____

2. What is the ethnic and geographic origin of the students?

3. Are there students with migration background?

4. If there are, how many and with which characteristics?

5. What is the schooling level of the student's parents? (Elementary / Secondary/ Bachelor/ Higher Education) (in average)

⁶⁰ Developed for research purposes. Contributes to the Project "Promotion of resilience in the school. An analysis in Mexican and German secondary".

6. What is the level of family income? (High / Medium/ Low / Mixed) (in average)

7. How many teachers collaborate with the school to work with class 7th?

8. How many teachers collaborate with the school to work with classes 7th to 9th.?

II. Information about “Intercultural” (interkulturelle) in the school

9. What do you consider are the main challenges facing your school?

10. Why?

11. In your own words, what is “intercultural”?

12. Do you think there is intercultural in your school?

13. Why?

14. In case that question 10 has answered affirmatively, what does the school to work with the intercultural?

15. Do you think there is a relation between “intercultural” and “diversity”?

16. Why?

Thank you very much!

Anexo 2 Cuestionario diagnóstico de la construcción de resiliencia en la escuela-Docentes (versión en español y en alemán).



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
 Área Académica de Ciencias de la Educación
 Maestría en Ciencias de la Educación

Diagnóstico de la Construcción de Resiliencia en la Escuela- Docentes⁶¹

Adaptado de Henderson y Milstein 2007⁶²

El presente diagnóstico es absolutamente confidencial y con fines de investigación, exclusivamente.

Escuela

Le pedimos atentamente que evalúe con la mayor sinceridad posible los siguientes elementos de su escuela. Utilice una escala de 1 a 4, donde cada número indica lo siguiente:

- 1= en eso estamos bien
- 2= hemos avanzado mucho en esta área
- 3= estamos empezando
- 4= no hay nada hecho

<i>Vinculación prosocial</i>					
1	Los <i>alumnos</i> tienen un vínculo positivo con al menos un adulto protector en la escuela	1	2	3	4
2	Los <i>alumnos</i> participan en muchas actividades de su interés al interior de la escuela antes, durante y después del horario de clases.	1	2	3	4
3	Los miembros del <i>personal escolar</i> (directivos, profesores, personal de apoyo) entablan interacciones significativas unos con otros	1	2	3	4
4	Los miembros del <i>personal escolar</i> intervienen en crear una visión del futuro y declaraciones significativas de la misión de la escuela	1	2	3	4
5	Las familias tienen un vínculo positivo con la <i>escuela</i>	1	2	3	4
6	El ambiente físico de la <i>escuela</i> es cálido, positivo y acogedor	1	2	3	4
<i>Límites claros y firmes</i>					
1	Los <i>alumnos</i> tienen claras las conductas que se esperan de ellos y sienten que los límites son consistentes	1	2	3	4
2	Los <i>alumnos</i> emplean un proceso de intervención (equipo de orientación) que los ayuda cuando tienen problemas	1	2	3	4

⁶¹ Desarrollado para fines de investigación. Contribuye al proyecto de estudios de Maestría "Promoción de resiliencia en la escuela para un alumnado diverso. Un estudio en secundarias de México y Alemania".

⁶² Henderson, N. & Milstein, M (2007) *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós

3	Los miembros del <i>personal escolar</i> tienen claro qué se espera de ellos y sienten que las expectativas son consistentes	1	2	3	4
4	El <i>personal escolar</i> modela las expectativas de conducta planteadas para alumnos y adultos	1	2	3	4
5	La <i>escuela</i> promueve un debate permanente de las normas, reglas, metas y expectativas para el personal escolar y los alumnos	1	2	3	4
6	La <i>escuela</i> brinda la capacitación necesaria a los miembros de la comunidad escolar para que establezcan expectativas conductuales atinadas y se guíen por ellas	1	2	3	4
Enseñar habilidades para la vida					
1	Los <i>alumnos</i> emplean estrategias de resolución sana de conflictos, toma de decisiones, solución de problemas y técnicas de manejo del estrés, en general	1	2	3	4
2	Los <i>alumnos</i> practican el aprendizaje cooperativo orientado tanto a las habilidades sociales como al rendimiento académico	1	2	3	4
3	El <i>personal escolar</i> trabaja de manera cooperativa y pone de relieve la importancia de la colaboración	1	2	3	4
4	El <i>personal escolar</i> posee las habilidades interpersonales necesarias para mantener el buen funcionamiento institucional y las habilidades profesionales requeridas para proporcionar una enseñanza eficaz	1	2	3	4
5	La <i>escuela</i> brinda capacitación en las habilidades necesarias para todos los miembros de la comunidad escolar	1	2	3	4
6	La <i>escuela</i> promueve la filosofía del aprendizaje permanente	1	2	3	4
Afecto y apoyo					
1	Los <i>alumnos</i> se sienten apreciados y cuidados en la escuela	1	2	3	4
2	Los <i>alumnos</i> perciben muchos tipos de incentivos, reconocimientos y gratificaciones	1	2	3	4
3	Los miembros del <i>personal escolar</i> se sienten apreciados y valorados en la escuela	1	2	3	4
4	El <i>personal escolar</i> percibe muchos tipos de incentivos, reconocimientos y gratificaciones	1	2	3	4
5	La <i>escuela</i> tiene un clima afable y alentador	1	2	3	4
6	La <i>escuela</i> cuenta con los recursos necesarios para los alumnos y el personal, y éstos son distribuidos equitativamente	1	2	3	4
Expectativas elevadas					
1	Los <i>alumnos</i> creen en sus posibilidades de tener éxito	1	2	3	4
2	Los <i>alumnos</i> no son etiquetados (formal o informalmente) ni encasillados	1	2	3	4
3	El <i>personal escolar</i> cree en sus posibilidades de tener éxito	1	2	3	4
4	El <i>personal escolar</i> es recompensado por la disposición a asumir riesgos y la excelencia (por ejemplo, retribución por méritos)	1	2	3	4

5	La <i>escuela</i> ofrece planes de desarrollo para el personal escolar y los alumnos con resultados claros, revisiones regulares y retroalimentación positiva	1	2	3	4
6	En la <i>escuela</i> prevalece la actitud de “se puede”	1	2	3	4
<i>Oportunidades de participación significativa</i>					
1	Los <i>alumnos</i> participan en programas dirigidos a prestar servicio a otros alumnos, a la escuela y a la comunidad	1	2	3	4
2	Los <i>alumnos</i> intervienen en la adopción de decisiones de la escuela, incluyendo las referentes a la conducción.	1	2	3	4
3	El <i>personal escolar</i> interviene en la adopción de decisiones de la escuela, incluyendo las referentes a la conducción	1	2	3	4
4	Los miembros del <i>personal escolar</i> tienen responsabilidades tanto específicas de sus cargos como correspondientes a la escuela en su conjunto	1	2	3	4
5	Todos los integrantes de la <i>escuela</i> (alumnos, padres, personal) son considerados como recursos y no como problemas, objetos o clientes	1	2	3	4
6	El clima de la <i>escuela</i> promueve “hacer lo verdaderamente importante” y asumir riesgos	1	2	3	4

Muchas Gracias

Favor de no anotar nada en esta área

	VPS	LCF	EHV	AA	EE	OPS	T
A							
P							
E							



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
 Área Académica de Ciencias de la Educación
 Maestría en Ciencias de la Educación

Diagnose des Aufbaus der Resilienz (Widerstandskraft) in der Schule – Lehrer/Lehrerinnen

Angepasst von Henderson und Milstein, 2007⁶³

Diese Diagnose ist absolut vertraulich.

Schule

Wir bitten Sie, die folgenden Fragen zu Elementen Ihrer Schule aufmerksam und gewissenhaft zu bewerten. Antworten Sie bitte in einer Skala von 1 bis 4, wo jede Nummer Folgendes bedeutet:

1= darin sind wir gut (ich stimme zu)

2= auf diesem Gebiet sind wir bereits fortgeschritten (ich stimme eher zu)

3= damit haben wir begonnen (ich stimme eher nicht zu)

4= hier haben wir noch nichts unternommen (ich stimme nicht zu)

Prosoziale Bindungen					
1	Die <i>Schüler/innen</i> haben eine positive Bindung mit wenigstens einem schützenden Erwachsenen in der Schule	1	2	3	4
2	Die <i>Schüler/innen</i> nehmen an vielen, ihren Interessen entsprechenden, Tätigkeiten innerhalb der Schule teil (während und nach dem Unterricht)	1	2	3	4
3	Das <i>schulische Personal</i> (Direktor/in, Lehrer/innen, Hilfspersonal) pflegen signifikante Interaktionen untereinander	1	2	3	4
4	Das <i>schulische Personal</i> nimmt zukunftsorientiert und aktiv an Gestaltung der Schule und ihrer Mission teil	1	2	3	4
5	Die Familien haben eine positive Bindung mit der <i>Schule</i>	1	2	3	4
6	Das physische Milieu der <i>Schule</i> ist warm, positiv und gastlich	1	2	3	4
Klare und feste Grenzen					
1	Die <i>Schüler/innen</i> bekommen klare Anweisungen, was von ihnen verlangt wird und erfahren, dass es konsequente Grenzen gibt	1	2	3	4
2	Die <i>Schüler/innen</i> erfahren einen Prozess des Eingreifens (Unterstützung), was ihnen hilft, wenn sie Probleme haben	1	2	3	4
3	Das <i>schulische Personal</i> gibt den <i>Schüler/innen</i> zu verstehen, was von ihnen erwartet wird und geht davon aus, dass die Erwartungen	1	2	3	4

⁶³ Henderson, N. & Milstein, M. (2007) *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós

	klar sind				
4	Das <i>schulische Personal</i> erfüllt die Führungserwartungen der <i>Schüler/innen</i> und der Erwachsenen (Eltern)	1	2	3	4
5	Die <i>Schule</i> fördert eine anhaltende Debatte über Regeln, Ziele und Erwartungen für das schulische Personal und die Schüler	1	2	3	4
6	Die Mitglieder der schulischen Gemeinschaft sind befähigt, Verhaltenserwartungen zu begründen und die <i>Schüler/innen</i> dementsprechend anzuleiten	1	2	3	4
Fähigkeiten für das Leben zu unterrichten					
1	Die <i>Schüler/innen</i> wenden Strategien der gesunden Auflösung von Konflikten, Treffen von Entscheidungen, Lösen von Problemen und Handhabungstechniken von Stresssituationen im Allgemeinen, an	1	2	3	4
2	Das Lernen der <i>Schüler/innen</i> ist gleichermaßen viel auf die Ausbildung sozialer Fähigkeiten und akademischer Inhalte ausgerichtet	1	2	3	4
3	Das <i>schulische Personal</i> arbeitet auf kooperative Weise und hebt die Wichtigkeit der Mitarbeit hervor	1	2	3	4
4	Das <i>schulische Personal</i> besitzt die notwendigen zwischenmenschlichen Fähigkeiten, um das gute institutionelle Funktionieren und die berufsmäßig verlangten Fähigkeiten zu erfüllen, um eine wirksame Lehre zu bieten	1	2	3	4
5	Die <i>Schule</i> bietet die Fortbildung aller notwendigen Fertigkeiten für alle Mitglieder der schulischer Gemeinschaft an	1	2	3	4
6	Die <i>Schule</i> fördert die Philosophie der permanenten Lehre	1	2	3	4
Zuneigung und Unterstützung					
1	Die <i>Schüler/innen</i> fühlen sich in der Schule verstanden und umsorgt	1	2	3	4
2	Die <i>Schüler/innen</i> erhalten viele Arten von Anreizen, Anerkennung und Wertschätzung	1	2	3	4
3	Das <i>schulische Personal</i> fühlt sich in der Schule angesehen und geschätzt	1	2	3	4
4	Das <i>schulische Personal</i> erhält viele Arten von Anreizen, Anerkennung und Wertschätzung	1	2	3	4
5	Die <i>Schule</i> hat eine freundliches und ermutigendes Klima	1	2	3	4
6	Die <i>Schule</i> erkennt die notwendigen Mittel für die <i>Schüler/innen</i> und das Personal und diese sind gerecht verteilt	1	2	3	4
Hohe Erwartungen					
1	Die <i>Schüler/innen</i> glauben an ihre Möglichkeiten, Erfolg zu haben	1	2	3	4
2	Die <i>Schüler/innen</i> sind weder formal bzw. informal gekennzeichnet noch eingeordnet	1	2	3	4
3	Das <i>schulische Personal</i> glaubt an seine Möglichkeiten, Erfolg zu haben	1	2	3	4

4	Dem <i>schulischen Personal</i> wird die Fähigkeit gedankt, Risiken aufzunehmen und Leistungen werden anerkannt (zum Beispiel in Form von Vergütung bestimmter Verdienste)	1	2	3	4
5	Die <i>Schule</i> bietet Entwicklungspläne für das schulische Personal und die Schüler/innen mit klaren Ergebnissen, geordneten Untersuchungen und positiven Rückmeldungen an	1	2	3	4
6	In der <i>Schule</i> setzt sich die Einstellung durch: „Es ist möglich.“	1	2	3	4
<i>Gelegenheiten der aktiven Teilnahme</i>					
1	Die <i>Schüler/innen</i> nehmen an Programmen teil, die anderen Schüler/innen, der Schule und der Gemeinschaft zugutekommen	1	2	3	4
2	Die <i>Schüler/innen</i> greifen in das Fällen von Entscheidungen mit ein, auch in jene, die die Schulführung betreffen	1	2	3	4
3	Das <i>schulische Personal</i> greift in das Fällen von Entscheidung ein, auch in jene, die die Schulführung betreffen	1	2	3	4
4	Das <i>schulische Personal</i> hat eine spezifische Verantwortlichkeit gegenüber seines Amtes sowie entsprechend in der ganzen Schule	1	2	3	4
5	Alle Mitglieder der <i>Schule</i> (Schüler/innen, Eltern, Personal) gelten als Hilfe und nicht als Probleme, Objekte oder Kunden	1	2	3	4
6	Das Klima der <i>Schule</i> fördert, das wirklich Wichtige zu machen und positive Risiken zu übernehmen	1	2	3	4

Vielen Dank

Diese Felder bitte *nicht* ausfüllen!

	VPS	LCF	EHV	AA	EE	OPS	T
A							
P							
E							

Anexo 3 Cuestionario diagnóstico de la construcción de resiliencia en la escuela-Alumnos (versión en español y en alemán).



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
 Área Académica de Ciencias de la Educación
 Maestría en Ciencias de la Educación

Diagnóstico de la construcción de Resiliencia en la Escuela-Alumno

Adaptado de Henderson & Milstein, 2007⁶⁴

Este cuestionario es absolutamente confidencial.

Responde seleccionando una opción; utiliza una escala de 1 a 4, donde cada número indica lo siguiente:

1= en eso estamos bien (estoy de acuerdo con el enunciado)

2= hemos avanzado mucho en esta área (estoy parcialmente de acuerdo)

3= estamos empezando (estoy parcialmente en desacuerdo con este enunciado)

4= no hay nada hecho (no estoy de acuerdo con el enunciado)

I					
1	Los alumnos tienen un vínculo positivo con al menos un adulto protector en la escuela	1	2	3	4
2	Los alumnos participan en muchas actividades de su interés al interior de la escuela antes, durante y después del horario de clases.	1	2	3	4
II					
1	Los <i>alumnos</i> tienen claras las conductas que se esperan de ellos y sienten que los límites son claros y firmes	1	2	3	4
2	Los alumnos conocen y hacen uso de un proceso de intervención escolar (equipo de orientación) que los ayuda cuando tienen problemas	1	2	3	4
III					
1	Los <i>alumnos</i> emplean estrategias de resolución sana de conflictos, toma de decisiones, solución de problemas y técnicas de manejo del estrés, en general	1	2	3	4
2	Los <i>alumnos</i> practican el aprendizaje cooperativo orientado tanto a las habilidades sociales como al rendimiento académico	1	2	3	4
IV					
1	Los <i>alumnos</i> se sienten apreciados y cuidados en la escuela	1	2	3	4
2	Los <i>alumnos</i> perciben muchos tipos de incentivos, reconocimientos y gratificaciones	1	2	3	4
V					
1	Los <i>alumnos</i> creen en sus posibilidades de tener éxito	1	2	3	4

⁶⁴ Henderson, N. & Milstein, M. (2007) *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós

2	Los <i>alumnos</i> no son etiquetados ni encasillados	1	2	3	4
<i>VI</i>					
1	Los <i>alumnos</i> participan en programas dirigidos a prestar servicio a otros alumnos, a la escuela y a la comunidad	1	2	3	4
2	Los <i>alumnos</i> intervienen en la toma de decisiones de la escuela, incluyendo las referentes a la conducción.	1	2	3	4

Muchas gracias

Favor de no anotar nada en esta área

	VPS	LCF	EHV	AA	EE	OPS	T
A							



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
 Área Académica de Ciencias de la Educación
 Maestría en Ciencias de la Educación

Diagnose des Aufbaus der Resilienz (Widerstandskraft) in der Schule

Angepasst von Henderson und Milstein, 2007⁶⁵

Diese Diagnose ist absolut vertraulich.

Antworten Sie bitte in einer Skala von 1 bis 4, wo jede Nummer Folgendes bedeutet:

1= darin sind wir gut (ich stimme zu)

2= auf diesem Gebiet sind wir bereits fortgeschritten (ich stimme eher zu)

3= damit haben wir begonnen (ich stimme eher nicht zu)

4= hier haben wir noch nichts unternommen (ich stimme nicht zu)

I					
1	Die <i>Schüler/innen</i> haben eine positive Bindung mit wenigstens einem schützenden Erwachsenen in der Schule	1	2	3	4
2	Die <i>Schüler/innen</i> nehmen an vielen, ihren Interessen entsprechenden, Tätigkeiten innerhalb der Schule teil (während und nach dem Unterricht)	1	2	3	4
II					
1	Die <i>Schüler/innen</i> bekommen klare Anweisungen, was von ihnen verlangt wird und erfahren, dass es konsequente Grenzen gibt	1	2	3	4
2	Die <i>Schüler/innen</i> erfahren einen Prozess des Eingreifens (Unterstützung), was ihnen hilft, wenn sie Probleme haben	1	2	3	4
III					
1	Die <i>Schüler/innen</i> wenden Strategien der gesunden Auflösung von Konflikten, Treffen von Entscheidungen, Lösen von Problemen und Handhabungstechniken von Stresssituationen im Allgemeinen, an	1	2	3	4
2	Das Lernen der <i>Schüler/innen</i> ist gleichermaßen viel auf die Ausbildung sozialer Fähigkeiten und akademischer Inhalte ausgerichtet	1	2	3	4
IV					
1	Die <i>Schüler/innen</i> fühlen sich in der Schule verstanden und umsorgt	1	2	3	4
2	Die <i>Schüler/innen</i> erhalten viele Arten von Anreizen, Anerkennung und Wertschätzung	1	2	3	4

⁶⁵ Henderson, N. & Milstein, M. (2007) *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós

V					
1	Die <i>Schüler/innen</i> glauben an ihre Möglichkeiten, Erfolg zu haben	1	2	3	4
2	Die <i>Schüler/innen</i> sind weder formal bzw. informal gekennzeichnet noch eingeordnet	1	2	3	4
VI					
1	Die <i>Schüler/innen</i> nehmen an Programmen teil, die anderen Schüler/innen, der Schule und der Gemeinschaft zugutekommen	1	2	3	4
2	Die <i>Schüler/innen</i> greifen in das Fällen von Entscheidungen mit ein, auch in jene, die die Schulführung betreffen	1	2	3	4

Vielen Dank

Diese Felder bitte *nicht* ausfüllen!

	VPS	LCF	EHV	AA	EE	OPS	T
A							

Anexo 4 Los sistemas educativos de Turingia y Berlín, Alemania

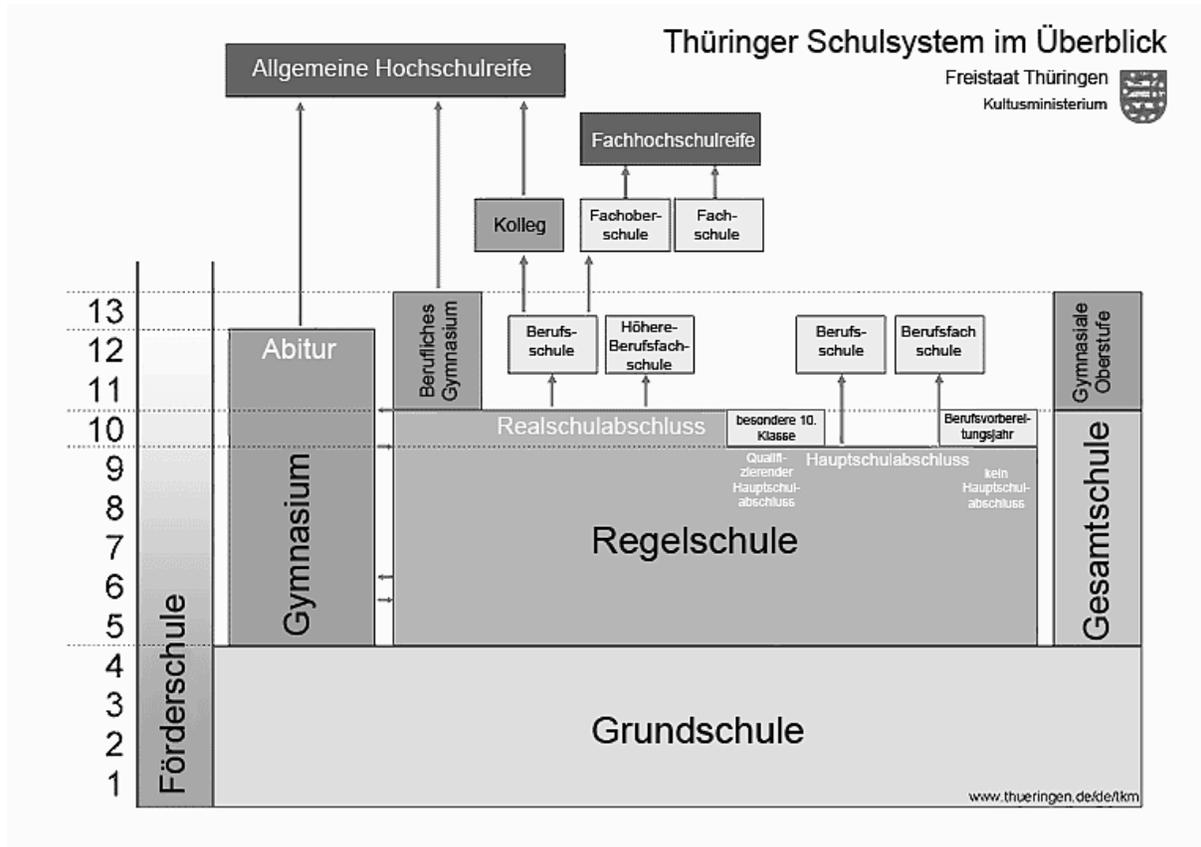


Figura 33 El sistema educativo en el estado de Turingia
 Fuente: Thüringen Kultusministerium portal, 2015

Das Berliner Schulsystem (allgemeinbildende Schulen)

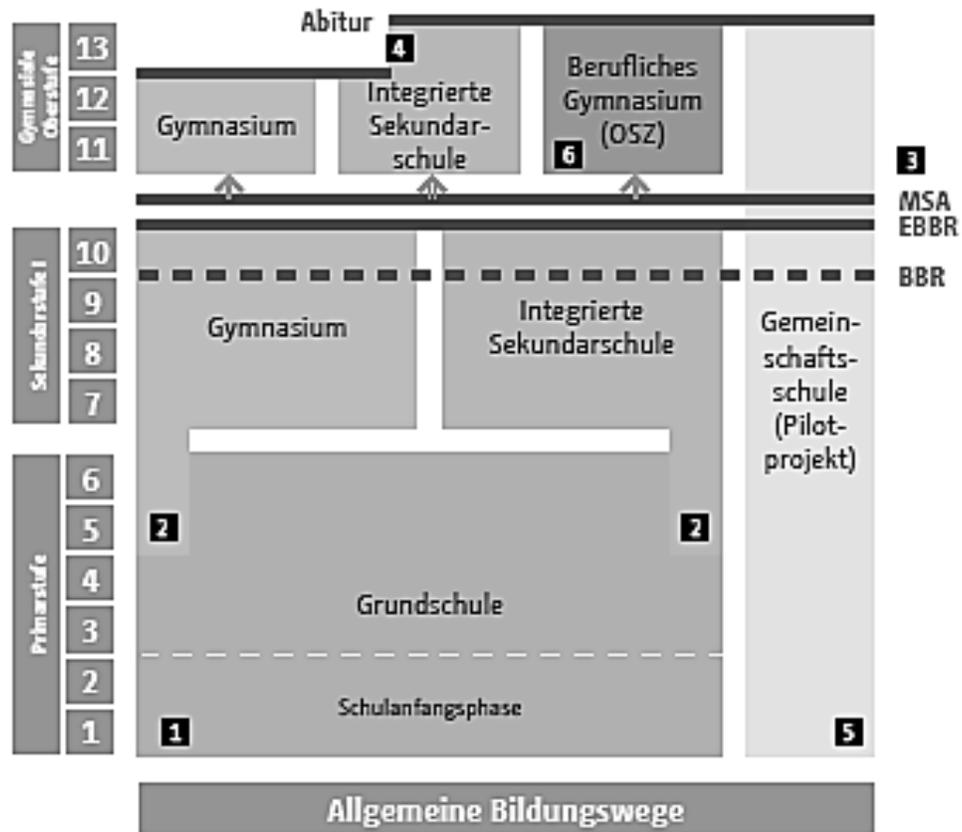


Figura 34 El sistema educativo en el estado de Berlín

Fuente: Bildungswege-Berlin.de / Das offizielle Hauptstadtportal 2015