

Bachillerato Intercultural

Modelo educativo,
características y operación



Ana Laura Gallardo Gutiérrez • María Guadalupe Alonso Aguirre
Hermelinda Schulz Pérez (coord.) • María del Pilar Rico Sánchez

Bachillerato Intercultural

Modelo educativo,
características
y operación

Bachillerato Intercultural. Modelo educativo, características y operación

Primera edición, 2014

Ana Laura Gallardo Gutiérrez
María Guadalupe Alonso Aguirre
Hermelinda Schulz Pérez (coordinadora)
María del Pilar Rico Sánchez

Autoras

Heriberto Rodríguez
José Martiniano Gardea Carrillo, p. 34
Fotografía

Dirección de Información y Documentación de la CGEIB-SEP
Cuidado de la edición

D.R. © Secretaría de Educación Pública
Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
Barranca del Muerto núm. 275, piso 2, Col. San José Insurgentes,
Del. Benito Juárez, C.P. 03900, México, D.F.
Tel. +52 (55) 3601-1000, 3601-1097, 3601-3300 ext. 68583, 68556
<http://eib.sep.gob.mx>
correo-e: cgeib@sep.gob.mx

Se autoriza la reproducción, parcial o total, de esta obra siempre que se cite la fuente, sea con propósitos educativos y sin fines de lucro.

Este programa es público, ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa.

Impreso y hecho en México.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Bachillerato Intercultural

Modelo educativo,
características
y operación

Ana Laura Gallardo Gutiérrez • María Guadalupe Alonso Aguirre
Hermelinda Schulz Pérez (coord.) • María del Pilar Rico Sánchez



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Lic. Emilio Chuayffet Chemor
Secretario de Educación Pública

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE

Fernando I. Salmerón Castro
Coordinador General

Beatriz Rodríguez Sánchez
Directora de Investigación y Evaluación

José Francisco Lara Torres
Director de Diseño y Apoyo a Innovaciones Educativas

María Guadalupe Alonso Aguirre
Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural

Juan Manuel Jiménez Ocaña
Director de Formación y Capacitación de Agentes Educativos

Bibiana Riess Carranza
Directora de Educación Informal y Vinculación

María de Lourdes Casillas Muñoz
Directora de Educación Media Superior y Superior

María Guadalupe Escamilla Hurtado
Directora de Información y Documentación

Índice

Presentación	7
Introducción	13
El derecho de los jóvenes indígenas a una educación media superior pertinente	19
Antecedentes del modelo educativo del Bachillerato Intercultural (BI)	21
Propuesta 2013 del BI	22
El modelo educativo del Bachillerato Intercultural (BI)	33
El <i>currículum</i> en la oferta educativa del BI	37
Características del BI	40
<i>Es intercultural y pertinente</i>	37
<i>Es flexible y está articulado a la RIEMS</i>	44
<i>Favorece el desarrollo de competencias multilingües</i>	45
<i>Está vinculado a la comunidad</i>	46
<i>Fortalece el componente de formación profesional</i>	47
<i>Impulsa el alto desempeño</i>	49
Mapa curricular del BI	51
Estudiantes a quienes va dirigido	55
Rasgos del perfil de egreso	58
<i>Competencias genéricas</i>	60

Docentes del BI	62
<i>Perfil del docente del bachillerato intercultural</i>	63
Instrumentación y operación del BI	71
Condiciones necesarias para la instrumentación	73
<i>Docentes altamente formados</i>	73
<i>Trabajo colegiado</i>	74
<i>Infraestructura</i>	75
<i>Esquema de organización</i>	75
<i>Consideraciones específicas</i>	78
Proceso de creación, operación y financiamiento	81
<i>Organismo descentralizado local (ODE)</i>	81
<i>Procedimiento general</i>	82
Referencias	87

Presentación





El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) establece como prioridad lograr un México con educación de calidad. Para la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) esto implica considerar la diversidad cultural y lingüística como la base para la reforma del sistema educativo, en el entendido de que una educación de calidad debe ser pertinente y congruente con la diversidad de la sociedad mexicana. La calidad de la educación no puede prescindir de la pertinencia en su sentido más estricto, lo que implica responder a las distintas características culturales y lingüísticas de la población. Una educación pertinente es aquella que constituye un factor para el desarrollo y el fortalecimiento de la cultura de los grupos sociales, e incluye el respeto a las distintas perspectivas desde las cuales se comprende y explica la vida. En este sentido, la educación intercultural para todos resulta clave para el logro de los ejes del PND, así como para los objetivos y estrategias establecidos en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. De allí su importancia como enfoque transversal en el ámbito educativo. Con base en estas consideraciones, la CGEIB preparó el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 (PEEI), firmado por el Presidente de la República el 25 de abril de 2014 y publicado en el *Diario Oficial* tres días más tarde.

Una propuesta clave del PEEI para la educación media superior es el Bachillerato Intercultural (BI), un modelo educativo destinado a los egresados del último nivel de la educación básica, centrado en una visión pluralista de la sociedad. Dicho modelo parte del principio de que las personas, las comunidades y las culturas que componen la nación son diversas, por lo que merecen reconocimiento y trato equitativo. Esta base de la interculturalidad busca trasladarse al *currículum* y a la práctica educativa.

El BI está dirigido a los jóvenes que habitan en regiones con una significativa presencia indígena y que hoy se

enfrentan a un contexto cada vez más complejo. La disminución de hablantes de lenguas indígenas, el crecimiento de la escolaridad y el deterioro de la vida comunitaria sitúan hoy a los jóvenes de estas regiones en condiciones difíciles para la reproducción de sus formas de vida y sus visiones del mundo. La escolaridad ha implicado la aparición de una etapa de la vida que no tenía lugar en las regiones indígenas, para la que no existen formas tradicionales de atención y que no recibe el cuidado debido en el sistema educativo. A esto se suma la exposición abrumadora a los mensajes de los medios de comunicación, sin guía ni orientación crítica, o el poco frecuente acompañamiento —en estos contextos— de otros procesos formativos, como la lectura o el cine.

En la educación media superior, la escuela debe asegurar un papel formativo para la vida y el trabajo, tarea que hoy no cumple cabalmente. El BI se presenta como **intercultural** porque incorpora los saberes de los pueblos indígenas y establece un diálogo con los contenidos del *currículum* nacional; **de alto desempeño**, en la medida en que ofrece un fortalecimiento académico y de nivelación, sin descuidar las exigencias de este tipo educativo; **pertinente** porque atiende a las necesidades de los jóvenes provenientes de regiones indígenas; **flexible** porque se articula plenamente con las competencias planteadas en el Marco Curricular Común para el ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB); y **multilingüe** porque plantea el uso de una lengua indígena, del español y del inglés como instrumentos de comunicación social, como parte de la formación integral. El modelo se basa, además, en un perfil docente de alta calidad disciplinaria y pedagógica con dominio del enfoque intercultural. El mapa curricular, desarrollado por especialistas y expertos en el enfoque intercultural, establece campos disciplinarios acordes a las exigencias del SNB. Asimismo, plantea dos vertientes de especialización: una propéutica y otra de formación profesional técnica, que lo complementan y enriquecen.

Las condiciones actuales de México y del mundo nos obligan a pensar en formas novedosas de avanzar hacia una sociedad abierta, justa, plural y democrática. En países pluriculturales como el nuestro, la educación intercultural representa la posibilidad de desarrollar las potencialidades de todos sus habitantes. Los jóvenes que tengan acceso a ella lograrán aprendizajes significativos, relevantes y duraderos, pues esta visión sostiene la defensa de saberes, valores y normas de convivencia, enriquecidas con múltiples aportaciones que son comunes a partir de un ejercicio de negociación y evaluación crítica y respetuosa de las diferencias con el otro. El BI amplía la formación básica en habilidades y competencias de comunicación bajo la premisa de lenguas en contacto; desarrolla el aprendizaje de las lenguas desde la cultura que les da sentido, mediante la investigación de estudiantes y docentes; y fortalece estas prácticas con esquemas de vinculación con la comunidad que permiten reforzar en la práctica estas competencias y que imprimen un rumbo claro a la formación profesional.

Confiamos en que propuestas innovadoras como la que aquí se presenta impulsarán mejoras a la calidad de la educación, tanto la que se dirige a la población indígena, afrodescendiente y migrante del país, como la que está destinada a toda la población. El BI es un camino por medio del cual el sistema educativo desarrolla alternativas adecuadas para atender a la población de diverso origen cultural y lingüístico. Estamos convencidos de que con este tipo de modelos puede promoverse una sólida formación en valores ciudadanos como los de respeto y equidad, así como mejorar las prácticas en la escuela, la práctica docente y la vinculación con la comunidad para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

Fernando I. Salmerón Castro
Coordinador General CGEIB
Noviembre 2014

Introducción





El reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística es uno de los acontecimientos mundiales que ha caracterizado al siglo XXI. En México, en 2001, la reforma del Artículo 2º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y en 2003, la promulgación de la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas se han sumado a esta visión en la que las diferencias individuales y comunitarias se conciben como riqueza y patrimonio de la humanidad.

En el ámbito educativo, los alcances logrados hasta hoy no han dado respuestas pertinentes a las necesidades reales de niños, jóvenes y padres de familia, quienes buscan en la educación un camino que les asegure un futuro mejor. En este contexto, los jóvenes que egresan de la educación secundaria y llegan a la educación media superior —en particular los estudiantes indígenas— no cuentan con una suficiente oferta educativa en sus localidades que les asegure el desarrollo académico y profesional con pertinencia cultural y lingüística y esto se refleja en altos índices de deserción, fracaso escolar y migración, entre otras consecuencias.

En este escenario, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) ha rediseñado el modelo educativo del Bachillerato Intercultural (BI) a partir de la propuesta formulada e instrumentada en el año 2005. Esta nueva versión —que retoma la experiencia de docentes y estudiantes indígenas que han sido parte de este modelo educativo— ha sido articulada con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Es una propuesta bivalente de calidad dirigida a cumplir con los derechos de los jóvenes indígenas de recibir una educación que dé sentido a su formación académica, identitaria y político-social. Plantea formar estudiantes para un mundo plural, para una convivencia respetuosa en la diversidad y, al mismo tiempo, fortalecer y fomentar el orgullo de la propia identidad cultural. En este sentido, se concibe más allá de una respuesta a la ampliación de la cobertura

a partir del decreto de obligatoriedad del Estado de garantizar la Educación Media Superior a todos los jóvenes del país;¹ se propone como una opción educativa para que los jóvenes continúen sus estudios superiores o bien se inserten en el ámbito laboral a partir de una formación profesional técnica.

En su modelo educativo, el BI reconoce y valora las comunidades y los modos específicos de producción de culturas y lenguas; promueve el conocimiento y la valoración de la cultura propia, así como su relación con las culturas con las que está —o podría estar— en contacto; es una oferta con pertinencia cultural que propicia el diálogo intercultural con los conocimientos de otras culturas de México y del mundo, lo cual repercute en resultados de calidad.

El BI se propone ofrecer una educación que considera las características y el contexto de la diversidad cultural; fomentar el diálogo de saberes; articularse con las vocaciones de las comunidades en las que se ubican los planteles; e impulsar la construcción de aprendizajes en los diferentes campos disciplinares, desde una perspectiva intercultural que asegure una mayor posibilidad de éxito para los egresados.

El presente documento plantea las características y la operación del modelo educativo del BI; está organizado en tres apartados: el primero expone la revisión sobre las características de los jóvenes a quienes está dirigida esta propuesta educativa, y destaca el derecho a recibir una educación que considere su contexto cultural y lingüístico, contrarrestando las asimetrías escolares y valorativas que han vivido en su trayecto escolar previo. Se menciona como antecedente básico de esta propuesta, el modelo formulado en 2005, que continua ofreciendo servicio en dos

¹ Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del Artículo 3º., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, DOF, 9 de febrero 2012.

planteles en el estado de Tabasco, bajo la administración del Colegio de Bachilleres de esa entidad.

En este primer apartado se retoman los resultados de la práctica docente y de la evaluación desarrollada por la CGEIB, en 2009, al Bachillerato Intercultural; ahí se reitera la relevancia de los campos de lenguaje y comunicación, de vinculación comunitaria y formación para el trabajo, así como el ejercicio en los campos disciplinarios de descen- trar los procesos de construcción de conocimiento desde la *mirada occidental*, para posibilitar la expresión de otras formas de construir conocimiento desde las cosmovisiones presentes en las aulas, todo esto como antecedente de la reformulación del modelo educativo.

En el segundo apartado se presenta la nueva propuesta del BI en articulación con los planteamientos de la reforma; se enuncian las características que definen el modelo edu- cativo: intercultural y pertinente; flexible; favorecedor del desarrollo de competencias multilingües, vinculado con la comunidad, en la que se desarrolla un diagnóstico como referente inicial para derivar acciones que aportan al tra- bajo de los diferentes campos disciplinarios, a partir de su contexto; promotor de una formación profesional e impul- sor del alto desempeño.

En este apartado se describe el mapa curricular en el que se aprecian los componentes de formación básica, prope- déutica y profesional, y el perfil de egreso en términos de las competencias del Marco Curricular Común establecido por la RIEMS y las competencias interculturales formuladas ex profeso para el BI. Asimismo, se incluyen las competen- cias docentes y del director, así como las competencias para desarrollar esta propuesta educativa con enfoque intercultural.

El tercer apartado enuncia las condiciones necesarias para la instrumentación del modelo educativo del BI, que implica la formación y profesionalización de docentes como un elemento clave para una práctica educativa de calidad,

el trabajo colegiado como un espacio de desarrollo académico, la infraestructura y equipamiento como una condición necesaria para el buen funcionamiento del plantel y el desarrollo de los estudiantes y docentes, así como una propuesta de organización para la creación de una coordinación nacional que coadyuve en la operación y seguimiento de este servicio educativo. Asimismo, se describe el proceso para la creación, operación y financiamiento de los planteles del BI que implica la fundación de un organismo descentralizado local (ODE), y finalmente se refiere el procedimiento general con el que se cuenta para la apertura de planteles.

El derecho de los jóvenes indígenas a una educación media superior pertinente





Antecedentes del modelo educativo del Bachillerato Intercultural (BI)

La propuesta de bachillerato intercultural (BI) surgió en el ciclo escolar 2005-2006² y continúa su aplicación principalmente en el estado de Tabasco. Desde sus inicios se ha planteado como una propuesta de atención a la diversidad cultural del país desde un enfoque intercultural, signado por el marco curricular de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

Las ideas generales que guiaron el trabajo del modelo inicial refieren a lo intercultural como proyecto educativo complejo, en el que, entre otros aspectos, se trata de modificar las consecuencias de partir de una cultura dominante que determina todo lo que se espera saber o conocer mediante el acto educativo.

En este sentido, la oferta del BI que opera en la actualidad plantea como intencionalidad educativa explícita propiciar el fortalecimiento de la identidad y de la pertenencia cultural de los estudiantes, así como revitalizar las lenguas indígenas, el diálogo de saberes entre las culturas, y la formación profesional técnica como una herramienta de apoyo para el estudiante.

El impacto del modelo 2005 se ubica en al menos dos rutas: por un lado, los estudiantes inscritos alcanzaron una escolaridad superior al promedio de lo que alcanza-

² Las experiencias de BI más significativas han sido las siguientes:

- BI del Colegio de Bachilleres de Tabasco: Plantel 01 Guatacalca, Municipio Nacajuca, y Plantel 02 Melchor Ocampo 3ª Sección, Municipio Macuspana, 2005–a la fecha. El total de egresados de 2008 –cuando salió la primera generación– a 2014 fue de 431 jóvenes.
- BI del Colegio de Bachilleres de Chiapas: plantel 142 San Jerónimo Tulijá, plantel 143 Nuevo Progreso, plantel 157 Jol Sacjún, los tres en el Municipio de Chilón, y plantel 144 Amado Nervo; municipio Yajalón, 2005–2009. El total de egresados del 2008, en que salió la primera generación, a 2012 fue de 445 jóvenes.

ron otros jóvenes que habitaban en las mismas regiones. Incluso, un porcentaje accedió a la educación superior, en opciones educativas como la Universidad Pedagógica Nacional y las Universidades Interculturales. Por otro, los proyectos comunitarios que desarrollaron como parte de su plan de estudios, tuvieron un impacto significativo tanto en la formación académica de los estudiantes como en su arraigo en las comunidades de origen las cuales, además, se vieron beneficiadas con la consolidación de proyectos productivos, sociales y culturales, a través de convenios con las dependencias municipales o programas como el de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias.

Por lo tanto, el modelo 2005 tiene potencialidades importantes por recuperar en esta nueva etapa.

Propuesta 2013 del BI

El 9 de febrero de 2012, se firmó el decreto por el que se declara la obligatoriedad de la Educación Media Superior (EMS). En este marco, el modelo educativo del Bachillerato Intercultural (BI) forma parte de la política educativa dirigida a cumplir los derechos de los jóvenes indígenas:

- Recibir una educación que no han conocido las generaciones que les antecedieron.
- Reconocer y valorar sus comunidades, sus modos específicos de producción, su cultura y su lengua.

En este sentido, el cambio constitucional se conjuga con otros realizados, tiempo atrás, en términos del reconocimiento de la diversidad.

La Constitución Mexicana, en su Artículo 2º., expresa: “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que

descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2013). Lo anterior indica que si el modelo de Estado-nación está cambiando, también su sistema educativo, en tanto es subsidiario de un cierto modelo de desarrollo avalado por sus instituciones, en este caso la Educación Media Superior.

Para el ámbito educativo, el Artículo 3º., sección II, inciso C), expresa que la educación “contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2013.)

Asimismo, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, vigente desde marzo de 2003, señala en su Artículo 4:³ “Las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico, y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen.” El Artículo 5 afirma: “El Estado a través de sus tres órdenes de gobierno —Federación, Entidades Federativas y municipios—, en los ámbitos de sus respectivas competencias, reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales.” Además, determina en su Artículo 8: “Ninguna persona podrá ser sujeto a cualquier

³ Para este trabajo, los numerales de los artículos aparecerán conforme el criterio usado en los documentos oficiales originales.

tipo de discriminación a causa o en virtud de la lengua que hable.” Finalmente, cobra relevancia el Artículo 11, el cual consigna: “Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.” (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2013).

Aunado a ello, la Ley General de Educación asienta en su Artículo 7º., fracción IV, que uno de los fines de la educación será: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español.”

Estas leyes se articulan en función de los cambios que la educación media superior mexicana ha experimentado en los últimos años, para sentar las bases normativas del actual modelo de bachillerato intercultural.

Como se establece en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018: “Al iniciar el ciclo escolar 2013-2014, entra en vigor la reforma que obliga al Estado a proporcionar EMS. El horizonte previsto para arribar a una cobertura universal es el año 2022. Hoy se atiende a dos terceras partes de la población en edad de cursar la educación media superior y la meta para 2018 es 80%. El desafío no se limita a aumentar los espacios educativos disponibles en el bachillerato y la educación técnica, sino que se requiere tener la capacidad de desarrollar una oferta pertinente que atraiga a los jóvenes a la escuela, que ésta sea capaz de retenerlos a partir de entender y atender las razones que motivan

el abandono, y prepararlos para que puedan acceder a mejores empleos o continuar sus estudios en el tipo superior. Asimismo, se requiere revalorar la formación para el trabajo, e impulsar con renovado vigor el reconocimiento de las competencias adquiridas en el desempeño laboral” (PSE, 2013:12). En este sentido, el Programa Sectorial de Educación, en su objetivo 2, establece la necesidad de “Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México”; y en el objetivo 3: “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa”; y la estrategia 3.4, derivada de este mismo objetivo: “Impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y bilingüe para poblaciones que hablen lenguas originarias”. Por su parte, la línea de acción 3.4.8 consiste en: “Crear el telebachillerato comunitario, así como fortalecer el bachillerato intercultural y las universidades interculturales, asegurando su pertinencia educativa y cultural” (PSE, 2013).

Cabe mencionar que en 2008 se consolidó la creación del Sistema Nacional de Bachillerato, el cual regula y organiza la diversidad de oferta en este tipo educativo mediante un Marco Curricular Común (*Diario Oficial de la Federación*, 2009b), donde se establecen las competencias que todas las opciones de EMS deben cumplir.

Es interesante resaltar que dicho marco considera como competencia genérica que el estudiante mantenga una actitud respetuosa “hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales”. Sus atributos son los siguientes:

- Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.

- Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales, mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
- Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional. (*Diario Oficial de la Federación*, 2009a.)

La categoría de competencia genérica conlleva un carácter nacional; es decir, que toda la oferta de EMS debe concretar esta competencia como parte del perfil de egreso de sus estudiantes. También es genérica porque se desarrolla en cualquier contexto, de manera personal y social a lo largo de la vida; transversal, porque el conjunto de campos disciplinares de cualquier modelo educativo contribuye a desarrollarla, y transferible porque refuerza la capacidad de construir otras competencias. Las competencias genéricas abren, a su vez, la necesidad de brindar una atención intercultural y pertinente para los jóvenes, en especial para la juventud indígena mexicana.

Aunque no es suficiente este reconocimiento, es un puntal para este modelo, pues se asume a los jóvenes indígenas como sujetos de derecho que demandan más y mejor educación de acuerdo con su cultura y lengua, en un contexto cambiante.

Impartir más y mejor educación implica considerar un sujeto educativo diverso, entendiendo que los jóvenes indígenas hoy pueden ser hablantes y no hablantes de una lengua originaria, situados en un contexto complejo con las siguientes características:

- a) Se observa que la escuela secundaria se ha convertido en el espacio propio de la juventud rural e indígena (Urteaga, 2011:268), se afirma que la educación en este nivel determina a la juventud como una etapa definida entre la niñez y la adultez —tema que no se

consideraba hace 30 años en las comunidades rurales e indígenas—, y se reorganizan actividades etarias tradicionales, por ejemplo, los matrimonios en esas mismas edades (Meneses Cárdenas, 2002, citado en Urteaga, 2011:269). Lo anterior implica la posibilidad de cambio, tanto positivo como negativo, para las comunidades: conservación y cambio son procesos muchas veces tensos y contradictorios que los jóvenes necesitan enfrentar con herramientas interculturales, como el análisis crítico y la toma de decisiones informada que la escuela media superior debe proporcionarles.

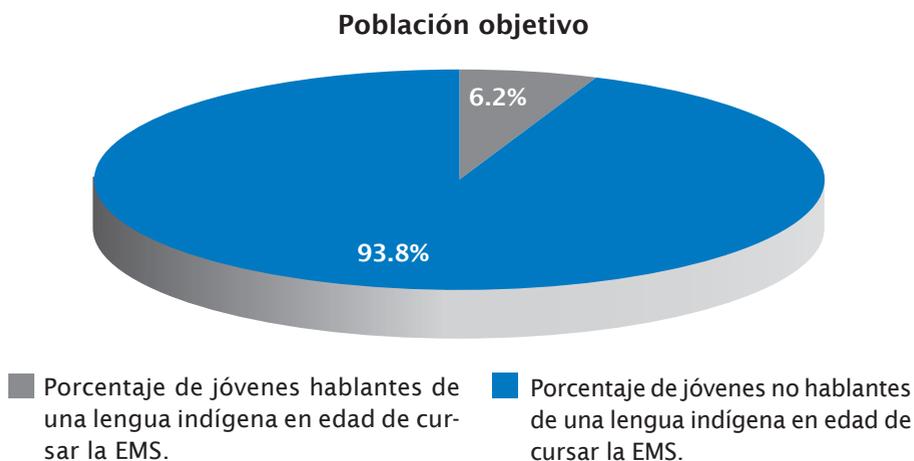
- b) Esta situación conecta directamente con otro aspecto del contexto actual de los jóvenes indígenas (y no indígenas): la formación crítica hacia el consumo de contenidos de los medios de comunicación, así como el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Si bien los jóvenes indígenas tienen acceso a las TIC, la brecha digital es un reto grande que habrá de atenderse con mayor intensidad que antes, pues los medios de comunicación, en particular la televisión abierta, los enfrentan a un sinnúmero de estereotipos, y a la reproducción de actitudes discriminatorias y racistas que la escuela en su conjunto —y en específico, un modelo pertinente de bachillerato— necesita contrarrestar como parte de las trayectorias por las que los jóvenes indígenas transitan hacia su conformación identitaria.
- c) Un tercer aspecto de este contexto complejo es la migración que imponen las condiciones económicas de la globalización actual a los jóvenes indígenas y a sus familias, introduciéndolos en procesos de resocialización más amplios, donde las tensiones culturales de nuevo aparecen.

Los tres aspectos contextuales anteriores posicionan a los jóvenes indígenas en las siguientes condiciones de marginación: educativa porque después de la telesecundaria o la secundaria comunitaria no hay oportunidades para seguir estudiando; económica porque las situaciones de pobreza los orillan a migrar; social porque son discriminados y luego autodiscriminados, y política porque no son considerados como sujetos de derecho que precisan acciones equitativas, no compensatorias o igualitarias.

El modelo educativo del BI intenta responder a este contexto complejo al aproximarse a la caracterización de los jóvenes indígenas. Urteaga (2011:259) refiere que los actores “que emergen con claridad” son los siguientes:

- Las y los jóvenes indígenas migrantes.
- Las y los jóvenes estudiantes indígenas.
- Los jóvenes solteros que no migran y no estudian.

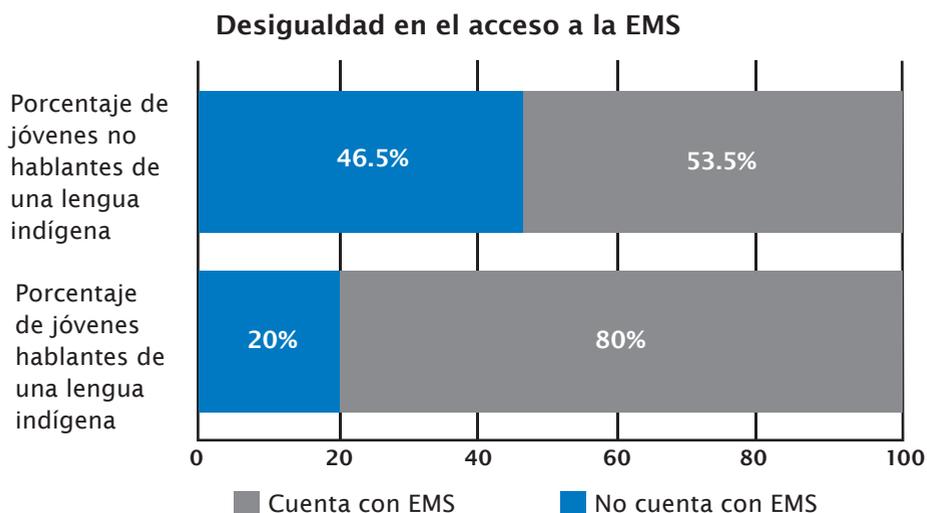
Si se considera este análisis, se podría afirmar que la oferta del BI intenta atender a estos tres grupos con la premisa de incrementar la cobertura en el servicio y así abatir el rezago en este tipo educativo.



Los datos señalan que la juventud indígena que habla una lengua originaria, sea migrante, permanezca en la comunidad o sea estudiante, conforma 6.2% de la población hablante de lengua indígena en condiciones de cursar la EMS (INEE, 2013c). Aunque no se cuenta con el dato, es importante decir que a este 6.2% habría que agregar el porcentaje de jóvenes indígenas que no hablan la lengua de su pueblo.

Con dicha salvedad, conviene explorar la situación de la población hablante de lengua indígena respecto de los siguientes aspectos:

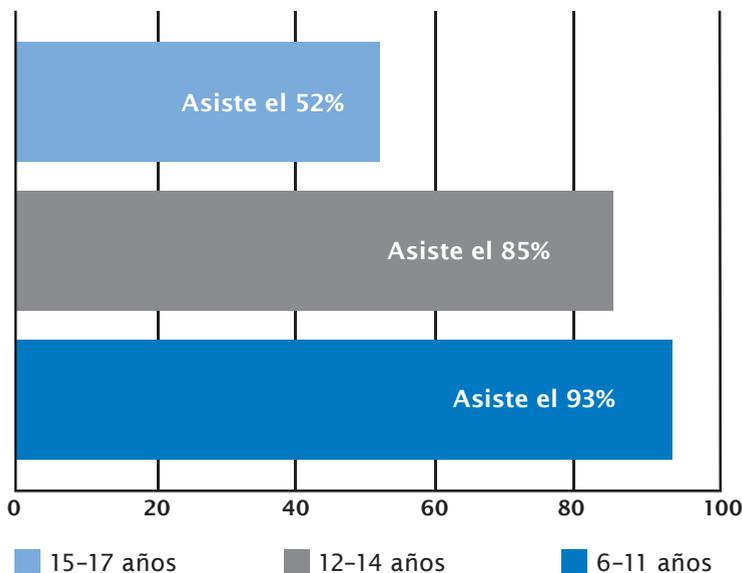
- a) **La desigualdad** en la escolaridad de los hablantes de lengua indígena en relación con el resto de la población se amplía notablemente al comparar la proporción de jóvenes y adultos que, en sus respectivas subpoblaciones, concluyen la EMS o superior. En 2010, sólo la quinta parte (20%) de los hablantes de lengua indígena de 20 a 24 años contó con EMS completa, mientras que la proporción correspondiente a sus pares que sólo hablan español fue mayor que el doble (46.5%) (INEE, 2013a).





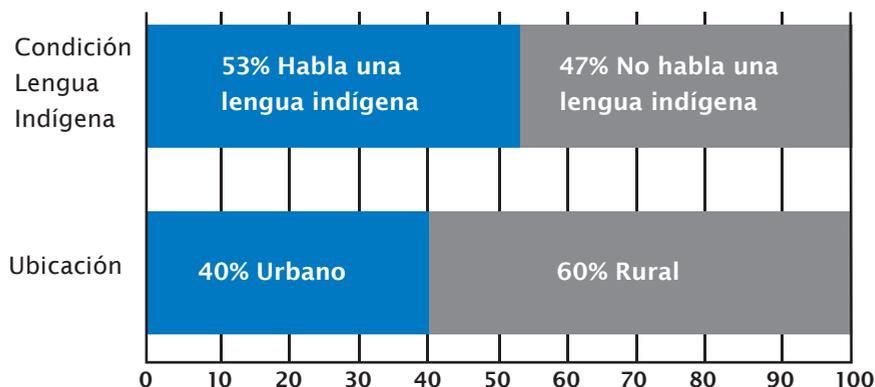
b) **El rezago** en la escolaridad de la población indígena joven y adulta se gesta cuando una parte considerable de la población infantil no asiste a la escuela. Entre los niños hablantes de lengua indígena de 6 a 11 años, 93 de cada 100 asistieron; lo cual significó una disminución del porcentaje de asistencia de 85% para los alumnos de 12 a 14 años, y de 52% para los de 15 a 17 años (INEE, 2013a).

Rezago en la escolaridad de la población hablante de una lengua indígena



c) **Respecto a la situación de la lengua indígena**, se sabe que de los cerca de 325 mil jóvenes indígenas en condiciones de ser atendidos por el modelo, más de 40% vive en entornos urbanos y, entre éstos, sólo 53% habla un idioma originario (De Popolo, citado en Bertely, 2013:232).

Perfil de jóvenes indígenas 10-19 años



Fuente: Elaboración propia de la CGEIB con base en Popolo, citado en Bertely, 2013, p. 232.

La información anterior se complementa con la del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la cual indica que la condición de la lengua indígena en la EMS es alarmante, pues en el último grado de ésta no hay alumnos cuya lengua materna sea indígena; asimismo, en el bachillerato general público esta condición la tiene sólo 2% de la matrícula, y 1.5% en el bachillerato tecnológico público (INEE, 2013b:43).

Con este panorama, se advierte entonces la urgencia de generar modelos educativos pertinentes y en muchos casos de revitalización de las lenguas indígenas. A continuación se describe el modelo educativo.

El modelo educativo del Bachillerato Intercultural (BI)





El principio básico que sustenta el modelo educativo del Bachillerato Intercultural (BI) es la perspectiva intercultural, en tanto proyecto o posibilidad de establecer nuevas formas de relación entre las sociedades, a partir del respeto y el diálogo que se ha asumido como conflictivo, pues entran en contacto visiones culturales diferentes que confrontan —en este caso específico— las formas de relación asimétricas o multiculturales que han signado la relación del Estado mexicano con sus pueblos indígenas.

En este sentido, se requiere transitar del mero reconocimiento de la diversidad —posicionamiento aceptado por las nociones de multiculturalidad y pluriculturalidad— hacia la interculturalidad, que busca generar condiciones para la interacción entre culturas, valorando sus particularidades. La noción de interculturalidad implica reconocer que este tipo de interacción es complejo, básicamente porque el mundo vive y sobrevive inmerso en asimetrías sociales, económicas y políticas, que constituyen limitantes para reconocer la identidad, la diferencia y los derechos que los seres humanos necesitan como mínimo para dialogar en condiciones de igualdad.

El tránsito hacia la interculturalidad supone trascender el modelo de hegemonía cultural y humana que ha dado origen a la discriminación en todas sus formas (Fornet Betancourt, 2004).

Como referente en construcción, se visualizan los conflictos que la tarea intercultural conlleva. Al respecto, se pueden citar los retos en los campos científico-tecnológico, político-social y educativo. En el científico-tecnológico se reflexiona sobre y se analizan las implicaciones y posibilidades de construir referentes epistemológicos que permitan conocer y valorar otras formas del conocimiento.⁴ Por ejem-

⁴ Se identifican los enfoques de la multi y pluridisciplinariedad, la transferencia metodológica, la transdisciplinariedad y la visión holística (CGEIB, 2005).

plo, el urgente llamado de atención sobre el daño ambiental en el planeta lleva a repensar la manera en que se entiende el desarrollo y la aplicación de los conocimientos científicos y tecnológicos en “beneficio de la humanidad”.

En el campo político-social se ubica la necesidad de replantear la manera en que se están relacionando las culturas, sobre todo como resultado del tipo de interacciones derivadas de la aplicación del modelo económico neoliberal.

Es importante, entonces, la búsqueda de referentes ético-políticos que ayuden a contrastar el énfasis en el individualismo y el impacto de una economía de mercado donde las relaciones sociales y culturales giran alrededor del consumo.

Por último, en el campo educativo, estos debates empiezan a permear las síntesis culturales que se definen para los diferentes niveles y proyectos, así como las intencionalidades formativas; de esta manera se pretende impactar los contenidos, las habilidades y las actitudes que las sociedades consideran necesario transmitir a sus generaciones jóvenes, en los distintos tipos educativos.

Nuestro país no es ajeno a las preocupaciones antes referidas, así que han surgido iniciativas para discutir la necesidad y las implicaciones de transitar hacia relaciones sociales y culturales de mayor respeto por la diversidad.

En este proceso de repensar nuestra sociedad, la diversidad cultural de México interpela desde varios planos: por un lado, se identifican los movimientos de los grupos originarios que demandan el justo reconocimiento al valor de sus culturas; por otro, se encuentra la necesidad de atender la diversidad expresada en las características de género y edad; uno más es la presencia de otras culturas producto de la migración. Estos planos llevan a la reflexión sobre todas las manifestaciones de la diversidad que se encuentran en México y el quehacer de las instituciones, así como del propio Estado para favorecer su reconocimiento y valoración, lo cual es más urgente para el caso de los pueblos

indígenas, dada su condición de marginación y aislamiento que los está llevando a un empobrecimiento cultural con la extinción de lenguas y culturas en todo el país.

El *currículum* en la oferta educativa del BI

A partir de lo anterior, es evidente que los cambios educativos que se necesitan en México habrán de combatir distintas problemáticas: mala calidad de la educación, altos índices de deserción y repetición, y falta de cobertura en el acceso, entre otras. Cabe señalar también la centralidad cultural que propicia la falta de pertinencia étnica, cultural y lingüística de la educación, en tanto problema del cual derivan la mala calidad y los altos índices de reprobación y deserción, entre otros que se consideran estructurales o sistémicos (Schmelkes, 2009).

Se trata de una problemática central y de atención prioritaria porque la mala calidad, así como los índices de reprobación y deserción, pone de manifiesto que hay grupos que necesitan “compensar” sus diferencias para acceder a los beneficios del sistema.

El defecto que subyace en esta última visión es que las diferencias se organizan de manera jerárquica, de tal forma que una de éstas se convierte en el referente a partir del cual el resto de las diferencias se vuelven de los *otros*. Dicha jerarquía organiza los aspectos valiosos de la formación escolar que automáticamente se imponen como lo “bueno”, lo “básico” o lo “mínimo” y, por tanto, las diferencias que no forman parte del referente tienen que compensar su diferenciación original.

Como puede advertirse, se necesita un concepto de justicia curricular que ayude a situar la concepción del *currículum* intercultural del BI (Connell, 1993; Torres, 2011; Besalú, 2010).

La justicia curricular se refiere a las maneras con las que el *currículum* concede y retira el poder, autoriza y desautoriza, reconoce y desconoce diferentes grupos de personas, sus conocimientos e identidades. De esta manera, refiere a la justicia de las relaciones sociales producidas en los procesos educativos y a través de ellos. (Connell, 2004.)

El modelo, en este sentido, intenta reorganizar las bases culturales y étnicas que sustentan el *currículum* del BI, en el sentido de potenciar el diálogo de saberes de distinto cuño y eficacia cultural como parte de la formación de los estudiantes.

En concordancia con la perspectiva descrita anteriormente, se entiende el *currículum* del BI como “una propuesta político-educativa que permite la síntesis de elementos culturales: conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, formas de aprender, entre otros que conforman una propuesta pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales” (De Alba, 1991).

De esta manera, se distingue una noción de *currículum* más amplia que aquella que la define sólo como el diseño neutral o científico (válido) de los planes y programas de estudio; esta otra apunta a los procesos por los cuales la tradición o figura de mundo (Villoro, 1993) se consolida en el ámbito educativo escolar, en el cual participa un mayor número de sujetos sociales educativos: directivos, funcionarios, académicos, asesores, profesores, padres de familia, empresarios, etcétera.

Por ello, la idea de síntesis cultural, en esta noción de *currículum*, nos permite situar su carácter intercultural. Es decir, si el *currículum* es una síntesis cultural, un *currículum* intercultural delinea las formas en que estas síntesis constituyen articulaciones de conocimientos, saberes y valores distintos, y cómo se disponen en la construcción de aprendizajes para la convivencia. Enuncia, entonces, las relaciones de poder que mediante la definición de conte-

nidos, se disputan determinados saberes y, por tanto, los posicionamientos de los distintos sujetos que contienen en una propuesta educativa.

De ahí que se pueda afirmar que el *currículum* intercultural deba tener una peculiaridad decisiva: ser pensado y proyectado como una oferta culturalmente válida para todas las diferencias involucradas, aceptando a cada uno de los estudiantes tal como son, sin filtros ni obstáculos de ningún tipo.

La presencia de jóvenes, en sus más diversas identidades, implica para esta propuesta curricular el reto de plantearse la cuestión de la representatividad cultural en el *currículum*. No se trata de un tema nuevo, pero es precisamente ahora cuando podemos ser conscientes del multiculturalismo interno de cada una de las etnias que componen el sistema educativo nacional: mestizos, indígenas, afroamericanos y mexicanos con ascendencia de otros países.

La cultura escolar, tanto la contenida en el *currículum* diseñado como la que se vive en el *currículum* real, dista mucho de ser un resumen representativo de la sociedad de la que surge y a la que debe servir. Esta falta de representatividad tiene dos consecuencias especialmente graves: genera desigualdad e incapacita a los estudiantes para comprender el mundo. Estas consecuencias, a su vez, propician que los alumnos abandonen la escuela y el aprendizaje no sea significativo, entre otros problemas que, en la actualidad, sólo se asocian al tema de la calidad, pero que aluden a un problema estructural-cultural.

Con este marco curricular de fondo, la propuesta del BI busca ampliar la oferta del tipo medio superior para atender las necesidades educativas de los jóvenes que desean continuar en el siguiente nivel escolar de manera pertinente. Esta situación no es exclusiva de los pueblos indígenas, por lo que revisar las posibilidades de lograr la cobertura total y la pertinencia de la oferta es el mayor reto para alcanzar la obligatoriedad de la EMS.

Es preciso reconocer que la EMS tiene escasas opciones para atender los contextos indígenas o de alta marginación del país; esta afirmación se sustenta en la oferta actual, en la que los modelos educativos —tecnológico y general— con carácter propedéutico o de formación profesional, se ubican o están dirigidos a jóvenes de zonas urbanas o rurales, pero no indígenas, incluso considerando las seis opciones de oferta en las distintas modalidades de la EMS: presencial, intensiva, virtual, autoplaneada, mixta, certificación por examen.

Los esfuerzos estatales, como los de Oaxaca⁵ o Jalisco,⁶ han sido fundamentales para esos contextos particulares, pero no son suficientes para la atención de los 417,784 jóvenes (INEE, 2013c) con orígenes culturales indígenas.

En el caso de los contextos indígenas, la pertinencia se refiere a las posibilidades y ventajas de la oferta tanto para continuar los estudios o formarse para el trabajo, como para reconocer su lengua y cultura en el contexto escolar de la EMS. Estos ejes conforman, desde la idea de *currículum* intercultural que aquí se ha expuesto, la base de la propuesta del BI, la cual se describe más adelante.

Características del BI

Con las coordenadas del diseño curricular del BI descritas en los párrafos anteriores, es posible aseverar que es un servicio educativo innovador, con pertinencia cultural para la EMS en contextos multiculturales, que busca establecer el diálogo entre las diversas culturas, a partir de sus propios procesos de construcción de conocimiento. Asimismo, favorece el desarrollo de competencias multilingües y pretende

⁵ Se hace referencia al Bachillerato Integral Comunitario del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO).

⁶ Se hace referencia al Bachillerato Intercultural Wixárika en el estado de Jalisco.

que los jóvenes tengan acceso a la educación superior y una opción profesional técnica para el trabajo.

El BI retoma uno de los retos que presenta la EMS en cualquiera de sus modalidades: evitar *su carácter enciclopedista*, resultado, entre otras razones, de la necesidad de garantizar su función propedéutica para el acceso a la educación superior.

Para responder a éste y otros retos, el modelo se propone ofrecer a los jóvenes las herramientas (conocimientos, actitudes y habilidades) que rebasen la sola apropiación de información y prepararlos para el presente y el futuro, es decir, orientarlos en el desarrollo de su proyecto de vida; para ello, retoma la propuesta de competencias de la RIEMS, pero la fortalece y articula con el enfoque intercultural. De esta manera, las competencias contribuyen a un tratamiento menos centrado en contenidos y más enfocado en el desarrollo articulado de habilidades, actitudes y conocimientos, siendo necesario que los estudiantes movilicen sus conocimientos en cualquiera de las áreas del *currículum* intercultural.

Asimismo, el enfoque formativo del BI plantea que los estudiantes se acerquen a los contenidos de manera crítica y propositiva, en atención a su carácter intercultural; además, que sean capaces de analizar la realidad desde diferentes puntos de vista, ubicando la riqueza de los planteamientos y saberes conceptuales que provienen de lógicas de construcción similares y distintas.

La formación en el BI también implica dotar a los estudiantes de las herramientas que les permitan tomar decisiones sobre su trayecto educativo y transitarlo exitosamente. De esta manera, el BI contribuye a desarrollar sujetos autónomos, críticos y propositivos, orgullosos de sus raíces y con posibilidades de insertarse en los espacios académicos y laborales que deseen.

Por lo anterior, es posible afirmar que los elementos que dan identidad al BI lo diferencian del conjunto de los mode-

los desarrollados para la EMS. Estas características, que no están presentes en ninguno de los planes de estudio que conforman la actual oferta curricular de este nivel educativo, se mencionan a continuación.

- a) **Es intercultural y pertinente.** Es el eje identitario más importante del modelo educativo de este bachillerato. Implica reconocer que es necesario desarrollar propuestas curriculares más pertinentes para abordar la atención educativa de los jóvenes, atendiendo la diversidad de sus contextos culturales y sociales.

El modelo ofrece a los estudiantes conocimientos y elementos de diálogo y debate para revisar críticamente los conocimientos e identificar puntos de encuentro y divergencia con los saberes locales, nacionales y globales. Se favorece el desarrollo de condiciones formativas para entender, reconocer, valorar y apreciar lo propio como condición fundamental para construir puentes de diálogo con la diversidad cultural.

La perspectiva intercultural del modelo plantea contribuir a la observación de la realidad desde diversas perspectivas culturales, e intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural.

Con base en este enfoque y al retomar la perspectiva del diseño del *currículum* intercultural, el modelo abre caminos hacia dos estrategias de transversalización: la apertura de espacios curriculares propios para la interculturalidad y la impregnación de otros espacios curriculares.

El eje del aprendizaje en este modelo supone la posibilidad de construir, transmitir, transformar y resignificar conocimientos de distinto origen epistemológico, en aras de crear puentes para el entendimiento entre culturas. Para ello, es preciso conocer lo propio y estar en condiciones de ponerlo en tensión o criticarlo;

esto lo relativiza y, por ende, nos ayuda a entender otros conocimientos. Al criticar lo propio y conocer lo de otros, podemos establecer puentes y, muchas veces, darnos cuenta de que no son saberes tan distantes.

Lo anterior implica que se den varios movimientos, no sólo cognitivos o de adquisición de conocimientos, como la ciencia occidental positivista ha entendido la construcción del conocimiento: desde una falsa neutralidad histórica y política. El conocimiento al que se refiere tiene que ver con la idea básica de que éste siempre es histórico y político, por tanto, hay valores y actitudes sobre el mismo que lo legitiman o no; ello no es más que una posición ética y a la vez política sobre dichos saberes, sean propios o ajenos.

Así, para efectos del diseño curricular del modelo, es preciso partir de procesos que impulsen estos movimientos. Los programas de estudio y sus distintos componentes curriculares tienen que recuperar, como parte de su noción de aprendizaje, tres momentos:

- **El conocimiento de la diversidad cultural.** Requiere un acercamiento a la diferencia; supone la construcción de una disposición y apertura tanto cognitiva como ética.
- **El reconocimiento.** Necesita aprender de la diferencia como una decisión propia y no como una imposición. Cuando los estudiantes reconocen, avanzan en el contacto cultural; hay una afectación a su identidad en el sentido de descentrar la tradición propia como la única válida y legítima para construir la realidad; relativizan lo propio, cuestionan sus parámetros epistemológicos y éticos, y construyen marcos de comprensión más equitativos e incluyentes.
- **La valoración.** Implica que los estudiantes resignifiquen las diferencias e intenten construir una

visión renovada desde una perspectiva intercultural en la que las distintas formas de construir la realidad sean validadas y legitimadas, admitiendo la relevancia cultural que cada una de esas formas cumple en la vida de las personas.

- b) **Es flexible y está articulado a la RIEMS.** Los análisis de esta oferta (Zorrilla, 2008; *Diario Oficial de la Federación*, 2009a) cuestionan, entre otros aspectos, su calidad y la disparidad entre los modelos educativos; la ausencia de materiales adecuados para las diferentes materias; la necesidad de contar con docentes preparados que logren una adecuada articulación entre la disciplina que requieren para el trabajo con las materias y la preparación didáctica necesaria para el trabajo con los jóvenes que, en nuestro país, se caracterizan además por su diversidad social y cultural.

En relación con estas críticas, la EMS reconoce que persisten necesidades no atendidas, como la cobertura: sólo 58% de los estudiantes en edad típica permanecen; la calidad: la poca pertinencia de la oferta genera deserción; la equidad: no todos los jóvenes en edad de ingresar pueden hacerlo por falta de recursos, y la oferta destinada a ciertos sectores no es de calidad (INEE, 2013a).

Por ello, la RIEMS constituye una oportunidad para que se desarrollen y fortalezcan modelos alternativos de atención, dado el planteamiento de articulación en el marco de la diversidad, lo que implica que se respeten las especificidades de las diversas ofertas.

Para el caso del BI, la RIEMS es una plataforma desde la cual se fortalece no sólo la propuesta formativa del estudiante, sino también los elementos que se necesitan para su instrumentación, como la formación de docentes y directivos.

Un avance importante es la definición de las competencias que todos los estudiantes de la EMS deben lograr. Es el caso de las competencias genéricas que, como referente para el perfil de egreso, son una base desde la cual es posible ampliar y fortalecer la formación del estudiante, específicamente desde el enfoque intercultural.

Este modelo educativo se identifica con el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) al reconocer la necesidad de atender la cobertura con calidad y pertinencia. De esta manera, de acuerdo con sus lineamientos curriculares y normativos, el BI ofrece la formación tanto propedéutica como profesional técnica, atendiendo esta última las necesidades contextuales de las regiones donde se operan los planteles del BI.

La noción de aprendizaje del BI permite a los estudiantes y docentes mantener una dinámica dialógica con el conocimiento, generando nuevas y mejores competencias como lo señala la RIEMS.

- c) **Favorece el desarrollo de competencias multilingües.** El modelo presenta de manera articulada el estudio de tres lenguas: lenguas indígenas, español e inglés, así como el uso de las TIC. Se toma como tesis central el desarrollo de la competencia plurilingüe, porque estas lenguas se utilizan como instrumentos de comunicación social donde se ubica el BI.

El campo disciplinar de Comunicación pretende favorecer el diálogo entre las culturas; el reconocimiento y la valoración de la lengua y la cultura; el desarrollo comunitario, académico y profesional; el aprecio de las lenguas de México y el mundo; una actitud crítica antes los prejuicios sobre algunas lenguas y quienes las usan.

En este campo, específicamente en Cultura y Lengua Indígena, se busca contribuir al fortalecimiento y desarrollo de habilidades comunicativas para el aprendizaje de una lengua indígena, como L1 y L2.

Para el caso del español, se pretende fortalecer las habilidades para hablar, escuchar, escribir, leer y comprenderlo mediante estrategias específicas y espacios de reflexión que propicien la construcción de la identidad del estudiante y las relaciones simétricas con otros grupos culturales.

En inglés, los propósitos incluyen proporcionar a los estudiantes la estructura básica de comunicación oral y escrita, así como de comprensión lectora y auditiva para que tengan acceso a nueva información generada en otras sociedades hablantes de ese idioma, conozcan otras culturas y utilicen los nuevos conocimientos en beneficio de su desarrollo personal, académico y comunitario.

La formación en este campo disciplinario está centrada en el desarrollo de una competencia multilingüe que permita a los estudiantes conocer y reconocer su lengua, además de lograr un bilingüismo equilibrado.

- d) **Está vinculado a la comunidad.** La propuesta del modelo educativo se construye desde un enfoque transversal de vinculación con las comunidades donde se ubican los planteles del BI; asimismo, se relaciona con los campos disciplinarios de la estructura curricular.

En la primera etapa de caracterización del contexto y del sujeto, estos se interrelacionan desde el desarrollo del diagnóstico comunitario, ya que tanto en vinculación comunitaria como en los campos de Comunicación, Ciencias sociales, Humanidades, Ciencias experimentales y Matemáticas, el primer semestre se enfoca a ello. Estos elementos servirán para el trabajo que se propone en la formación profesional técnica. En una segunda etapa, serán útiles para la formulación de proyectos que potencien el desarrollo comunitario.

En todos los campos del mapa curricular se propone la construcción de estrategias permanentes para la

vinculación comunitaria, ya que este eje aporta la concreción del enfoque intercultural de toda la propuesta.

Esta característica del BI, en articulación con las demás, se basa en el trabajo colegiado que se propone por semestres, por campo y por la propuesta completa. Una de las tareas consiste en definir una actividad integradora en la que cada campo tenga una acción específica en torno a la vinculación con la comunidad; el responsable de vinculación dará seguimiento a ese proceso y, al final, se evaluará la articulación de todos los campos desde esa actividad específica.

e) **Plantea el componente de formación profesional.**

El BI está orientado de manera que proporcione a los jóvenes una formación profesional técnica, desde un planteamiento integral de atención al campo rural e indígena. Esta formación se concibe desde una visión más amplia de construcción del conocimiento, que implica no sólo la formación y el manejo de los conocimientos técnicos de cualquier carrera, sino también una propuesta ética que propone al joven mirar más allá de lo que técnicamente se quiere certificar.

Esto requiere un trabajo previo de conocimiento del contexto, de los sujetos que lo integran y de sus diferentes formas de relacionarse con el mundo. En este sentido, se considera que a partir del conocimiento del entorno, el joven se reconoce como parte de la cultura y reafirma su identidad; lo cual le permite relacionarse mejor con los otros, adquiriendo conciencia tanto de las diferencias como de los puntos de confluencia, y ser capaz de trabajar conjuntamente para el desarrollo de su comunidad en primera instancia y en última, en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural.

La propuesta actual del BI para la formación profesional técnica parte de una acuciosa revisión de los planteamientos de la actual RIEMS y de los lineamientos

normativos de las instancias que regulan este componente en la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS).

El componente de Formación Profesional propone que los jóvenes y la escuela vuelvan su mirada a los saberes propios de la comunidad. Tal como lo propone el Acuerdo Secretarial 444 de la RIEMS: “es conveniente que las competencias profesionales se elaboren siguiendo las normas que más convengan a los estudiantes, dependiendo de la opción de formación para la que se preparen y el contexto en el que planeen desempeñarse laboralmente. Esto permitirá que los estudiantes puedan responder mejor a las demandas del sector productivo y tengan mayores posibilidades de éxito”. (*Diario Oficial de la Federación*, 2009b).

En el BI la formación profesional no sólo está enfocada al manejo técnico de un proyecto específico, sino también al proceso que implica. La propuesta desde la perspectiva intercultural que entiende la inserción en el mercado laboral desde un contexto más amplio, desde una vinculación directa con la comunidad que conlleva, en un primer momento, conocer el lugar en el que se está, sus fortalezas y debilidades, así como quiénes están ahí y cómo son; así se podrá entender el campo o área donde los estudiantes se van a insertar según la carrera que cursan, sobre todo si forman parte de ese contexto.

El componente de Formación Profesional en el BI implica la prestación del servicio social vinculado con la carrera técnica que ofrece el BI⁷ como un espacio de aprendizaje que fortalece el trabajo formativo de

⁷ El Bachillerato Intercultural propone como oferta inicial el *Programa de Estudios de la Carrera Técnica en Desarrollo Comunitario*. Acuerdo 653. Avalada por los Comités Interinstitucionales de Formación Profesional Técnica.

los jóvenes al servicio de su comunidad, a partir de la reflexión en torno a su papel como integrantes de ella.

El desarrollo del servicio social implica el acompañamiento por parte del equipo docente y de las instancias comunitarias que participen en las acciones definidas para este fin. La duración del servicio social se realizará de acuerdo con el reglamento vigente.

El trabajo en el ámbito rural significa tener una formación integral para mejorar las condiciones de vida, confrontar los conocimientos adquiridos con la realidad del contexto y no perder la visión de la comunidad, es decir, trabajar desde un enfoque de vinculación e interacción con la comunidad.

La educación para el trabajo debe reconocer lo cultural desde la contextualización, pues así se construye el conocimiento significativo, lo que nos conduce a repensar el sentido y la finalidad de construir el conocimiento articulado en la vida, para su producción, uso y aprovechamiento, y no desde un conocimiento abstracto. Lo cual nos lleva a reconsiderar que algunos espacios comunitarios, como la familia, constituyen ámbitos de producción del conocimiento y al desvincularse la escuela de éstos, se fragmentan principios del pensamiento indígena tales como la complementariedad.

- f) **Impulsa el alto desempeño.** El BI se constituye como una opción de continuidad educativa para aquellos jóvenes que desean seguir su formación académica o laboral en contextos indígenas rurales o urbanos. Por ello, se ha creado el área curricular de Fortalecimiento académico, cuya intención es atender y prevenir el abandono escolar en los planteles de BI, proporcionar los apoyos suficientes para elevar el nivel académico de quienes eligen esta opción educativa y, sobre todo, dar las herramientas para que los jóvenes revaloren su cultura y reconozcan su etnicidad.

El propósito central del área de Fortalecimiento académico es apoyar la formación integral de los estudiantes atendiendo sus características académicas, culturales, lingüísticas y personales, así como sus prácticas sociales, necesidades e intereses, además de los factores internos y externos que inciden de forma directa o indirecta en su aprendizaje y su proyecto de vida.

Esta área tiene como propósitos específicos los siguientes:

- Fortalecer la identidad étnica y lingüística.
- Revaloración de la cultura y su entorno.
- Contribuir a su desarrollo personal.
- Apoyar el desarrollo de las competencias: genéricas, disciplinares básicas y extendidas, así como las profesionales, con la finalidad de obtener un mayor rendimiento académico.
- Mejorar el aprovechamiento escolar y la eficiencia terminal, así como la disminución de la reprobación.
- Contribuir a la toma de decisiones personales y profesionales.
- Contribuir a un mejor intercambio entre los egresados del BI y la comunidad.

Para lograr estos propósitos y encaminarse a trabajar con los estudiantes, el área de Fortalecimiento académico ha planeado establecer dos figuras que la RIEMS considera sustanciales: el tutor y el asesor.

Asimismo, en dicha área se han definido tres estrategias de acción: acompañamiento, trabajo académico, evaluación y seguimiento, las cuales permitirán un acercamiento a los jóvenes desde distintos ángulos.

Mapa curricular del BI

En la etapa actual del BI, los conocimientos se han organizado en el mapa curricular de acuerdo con varios aspectos y conforme a los propósitos ya señalados en los apartados anteriores acerca de lograr un alto desempeño de los estudiantes; de ahí que los espacios curriculares se muestren claramente intencionados para el fortalecimiento académico, desde el primer semestre hasta el último.

La perspectiva intercultural se observa en la propuesta de los diferentes campos. Por ejemplo, para el campo de Ciencias experimentales se proponen espacios donde las asignaturas pueden articularse de manera multidisciplinaria; igualmente, el campo de Comunicación articula las lenguas indígenas, el español y el inglés en un mismo espacio, con la intención de que éstas dialoguen equitativamente, en términos curriculares, para lograr el desarrollo de sujetos multilingües. También, el enfoque intercultural plantea trabajar por y para la valoración y el reconocimiento de las lenguas originarias desde la cultura que les da sentido; por ello, además de que el trabajo en esta asignatura del campo de Comunicación parte desde el conocimiento y la valoración de las culturas indígenas, en el campo de las Ciencias sociales se trabaja sobre el contexto comunitario y la historia propia, además de la nacional.

El mapa curricular también muestra las características que habrán de atenderse a fin de otorgar una preparación de igual importancia y carga formativa tanto para la formación profesional técnica como para la propedéutica. Un caso es el campo de la Formación profesional, que desde su inicio se fortalece a partir de un enfoque de vinculación comunitaria y al atender los criterios curriculares del campo para lograr la formación profesional que, entre otros requisitos, implica una mayor carga horaria.

Mapa Curricular del Bachillerato Intercultural

Campos disciplinares	Primer semestre		Segundo semestre		Tercer semestre	
Matemáticas	Matemáticas I (fortalecimiento académico)	6	Matemáticas II	4	Matemáticas III	5
Ciencias experimentales	Física I Química I Eje temático Ecología	10	Biología I	4	Física II	3
			Eje temático Ecología		Eje temático Trabajo y energía	
					Geografía	
Ciencias sociales	Contexto social nacional, regional, comunitario	3	Historia de México y cultura e historia propias I	3	Historia de México y cultura e historia propias II	3
Humanidades						
Comunicación	Cultura y Lengua Indígena I	3	Cultura y Lengua Indígena II	3	Cultura y Lengua Indígena III	2
	Español I	3	Español II	2	Español III	2
	Inglés I	3	Inglés II	2	Inglés III	2
	TIC I	2	TIC II	2		
Formación profesional y vinculación comunitaria			Módulo 1 Formación profesional técnica	17	Módulo 2 Formación profesional técnica	17
	Vinculación comunitaria I	3	Vinculación comunitaria II	1	Vinculación comunitaria III	1
Total de horas/s/m		33		38		38

Fortalecimiento académico	Asesoría	4	Asesoría	2	Asesoría	2
	Tutoría	1	Tutoría	1	Tutoría	1

Áreas propedéuticas

Físico-Matemática		Económico-Administrativa	
1. Temas de física		4. Temas administrativos	
2. Dibujo técnico		5. Introducción a la economía	
3. Cálculo diferencial e integral		6. Introducción al derecho	
Componente de formación básica			
Componente de formación propedéutica			

* El estudiante elegirá dos asignaturas del área propedéutica de su elección

Cuarto semestre		Quinto semestre		Sexto semestre	
Matemáticas IV	4	Matemáticas Aplicadas I	3	Matemáticas Aplicadas II	4
Química II	4	Biología II	4	Ecología y medio ambiente	4
Eje temático Nutrición y salud		Eje temático Nutrición y salud		Eje temático Proyecto de integración	
Literatura local, regional y mundial	3	Formación ética	3	Filosofía	5
Cultura y Lengua Indígena IV	3	Cultura y Lengua Indígena V	3	Proyecto disciplinario del campo de comunicación	7
Español IV	3	Español V	3		
Inglés IV	3	Inglés V	3		
		TIC III	2	TIC IV	1
Módulo 3 Formación profesional técnica	17	Módulo 4 Formación profesional técnica	12	Módulo 5 Formación profesional técnica	12
Vinculación comunitaria IV	1	Vinculación comunitaria V	1	Vinculación comunitaria VI	1
		Asignatura propedéutica*	6	Asignatura propedéutica*	6
	38		40		40

Asesoría	2	Asesoría	2	Asesoría	2
Tutoría	1	Tutoría	1	Tutoría	1

Áreas propedéuticas

Químico-Biológica	Humanidades y Ciencias Sociales
7. Introducción a la bioquímica	10. Temas de ciencias sociales
8. Temas de biología contemporánea	11. Literatura
9. Temas de ciencias de la salud	12. Historia
Componente de formación profesional y vinculación comunitaria	
Fortalecimiento académico	

En relación con el mapa curricular, cabe señalar que:

- a) Retoma la carga horaria de la formación básica del modelo de Bachillerato Intercultural 2005, así como los enfoques para su enseñanza:
 - Ciencias experimentales desde el diálogo de saberes y la integración de las ciencias.
 - Ciencias sociales y humanidades, de lo local a lo planetario.
 - Matemáticas, que abarca la problematización y contextualización, la socialización y metacognición para apoyar el proceso de matematización.
- b) Amplía la formación básica para el área de Comunicación bajo la premisa de lenguas en contacto, donde el aprendizaje de las lenguas se hace desde la cultura que les da sentido, mediante la investigación de estudiantes y docentes.
- c) Introduce el fortalecimiento académico a lo largo de los seis semestres: durante el primero, en la asignatura de Matemáticas, tutorías y asesorías. En los siguientes cinco semestres, en tutorías y asesorías.
- d) Se orienta hacia la formación profesional técnica, atendiendo los requerimientos en términos de carga horaria, y fortalece la pertinencia de esta oferta con el enfoque de la vinculación comunitaria.
- e) La modalidad es presencial, de tiempo completo y escolarizada.

En comparación con otros modelos educativos, se puede observar lo siguiente:

Comparativo por tipo de componente de formación			
Componente	Bachillerato intercultural 2013	Bachillerato tecnológico	Bachillerato general
Formación básica	90	74	114
Formación propedéutica	39	30	24
Formación profesional	83	75	28
Fortalecimiento académico	21	0	0

El cuadro muestra tres modelos educativos de bachillerato para analizar los diferentes componentes de formación entre ellos y valorar, en este sentido, la propuesta del BI 2013.

Destaca, por un lado, que en la *curricula* del bachillerato tecnológico y bachillerato general ya reformados, la carga horaria evidencie el carácter propedéutico del primero y el profesional del segundo. Por otro lado, en el BI 2013 se sostiene la formación bivalente; es decir, cumple con los parámetros de formación básica que señala el modelo de bachillerato general —base del BI 2005— y con los de formación profesional del bachillerato tecnológico.

Con este telón de fondo, es preciso ahora centrar la mirada en el perfil de egreso del modelo.

Estudiantes a quienes va dirigido

Una vez descritas las características del modelo, es necesario situar como un siguiente eje del BI las necesidades formativas de los jóvenes estudiantes, quienes se configuran como tales y construyen sus significados sociales y culturales en el marco de lo escolar o social hacia la cada vez más difícil tarea de construir la identificación de ser joven estudiante, con las implicaciones de ser joven, estu-

dante, beneficiario y muchas veces excluido del propio sistema en sus discontinuidades formativas.⁸

El análisis del destinatario de la EMS plantea la necesidad de revisar el tema de la juventud, su importancia y sentido para el BI, así como sus implicaciones en términos de revisar, acotar y decidir los aspectos que ayuden a describir, analizar y valorar la oferta de la EMS.

Para los contextos indígenas, la categoría de joven ha tenido virajes importantes, toda vez que la ampliación de la cobertura de la educación básica ha hecho emerger al joven estudiante indígena que demanda como derecho la atención en la educación media y superior. Asimismo, las características socioeconómicas del país obligan a atender las necesidades apremiantes de los jóvenes, como la migración a las ciudades.

En este mismo escenario, es preciso reconocer los perfiles de la juventud indígena. A pesar de que los jóvenes se encuentran inmersos en un mismo contexto, no todos comparten iguales características. Los jóvenes indígenas han desarrollado distintos modos de adaptación, afirmación y resistencia incluso más avanzados que los de los adultos. Este hecho les permite afrontar los estereotipos ladinos y la discriminación cotidiana que suele presentarse en su inserción al Sistema Educativo. Por tanto, en el modelo de BI es cardinal reconocer que los jóvenes forman parte de un proceso de herencia y recreación cultural muy importante para la sociedad. Esto es, la función creativa de producción cultural por parte de los jóvenes que cursarán este tipo de bachillerato es fundamental para el desarrollo curricular del propio modelo.

⁸ Además, está el problema de deserción y baja eficiencia terminal que reporta el propio sistema de EMS; éste reconoce problemas de inasistencias recurrentes en algunas escuelas y subsistemas, o abandonos temporales: entre los jóvenes de 15 a 17 años, hay 43.3% de inasistencias (INEE, 2013c).

Por lo anterior, se puede afirmar que los efectos de la escolarización son magros en términos educativos, tanto para quienes habitan en las comunidades rurales como para los que viven en las zonas urbanas. Asimismo, se observa que se han generado estrategias de reorganización identitaria y social de los jóvenes indígenas, por ejemplo:

- a) El matrimonio y la incursión en el mundo adulto se han pospuesto; esto trae consecuencias en la dinámica económica de las familias, pues supone la manutención de los jóvenes durante más tiempo.
- b) A pesar de las reticencias de los padres, la obligatoriedad de la escuela secundaria⁹ ha posibilitado una mayor presencia de jóvenes indígenas mujeres en la escuela y también su emergencia como sujetos de mayor individualidad, poder de elección y decisión, lo cual empieza a ser reconocido por la sociedad, según Ortiz Marín, la escuela es el único medio por el que a la joven rural e indígena se le permite su inclusión en la sociedad y la participación en su comunidad: “su paso por la escuela les abre un espacio donde pueden jugar, bailar, pasear con amigas y amigos, prácticas que las mujeres de las generaciones de sus padres y abuelos ni siquiera imaginaron realizar”. (Urteaga, 2011:272).
- c) Resulta importante considerar la relación de la televisión y la radio con los jóvenes indígenas, pues estos medios son portadores de imágenes y mensajes que ofrecen a los adolescentes modelos de conducta —más urbanos y mestizos— sobre temas sensibles para ellos, como las relaciones amorosas, o sobre símbolos culturales relacionados con la música o la

⁹ Por extensión, si la EMS ahora es obligatoria, este fenómeno se irá ampliando en tiempo y constituirá un mayor cambio cultural para las jóvenes indígenas.

moda (Urteaga, 2011:271). Sin asumir una postura conservadora-folclorizante sobre la dinámica cultural, es preciso entender a los jóvenes del BI en este contexto y, sobre todo, saber qué herramientas les provee para generar una mirada crítica tanto de *lo propio* como de *lo ajeno*.

- d) La educación escolar y la migración se han convertido en recursos fundamentales para alcanzar una posición y un futuro, y superar las condiciones económicas de la mayoría de la juventud indígena. Pareciera que el éxito de la ruralidad contemporánea se funda en dos perspectivas: el consumo de productos que responden a nuevas necesidades (aparatos electrónicos, automóviles y toda clase de artefactos ligados a la imagen *moderna* de la sociedad) y la migración, situación que marca la vida de los jóvenes indígenas, tanto de los que emprenden el viaje como de los que se quedan. Paralelamente a este proceso, se ven inmersos en una serie de acuerdos familiares y comunitarios que producen escenarios culturales novedosos.

Rasgos del perfil de egreso

De acuerdo con los retos de la EMS actual, las características del BI y la población a la que se dirige, es necesario ubicar el horizonte al que habrán de llegar quienes se formen con este modelo educativo. De esta manera, los estudiantes que cursen la EMS en el BI:

- Conocerán, reconocerán y valorarán los saberes de los pueblos indígenas en su formación académica, desde una perspectiva dialógica con los saberes nacionales y mundiales. Asimismo, contarán con referentes interculturales sobre su realidad local, nacional y mundial.

- Fortalecerán el conocimiento, el aprecio y el orgullo por la cultura propia como elemento para afianzar su identidad.
- Adquirirán herramientas académicas y competencias necesarias para transitar exitosamente por el bachillerato y acceder a la educación superior, si ésta fuera su decisión formativa.
- Desarrollarán las competencias laborales necesarias para adquirir una formación profesional técnica, certificada en alguna de las carreras que ofrezca el plantel y con un enfoque de vinculación con su entorno comunitario, asumiendo un compromiso para el beneficio de la comunidad.
- Adquirirán herramientas formativas y competencias de alto desempeño para la vida y su trayectoria académica.
- Desarrollarán competencias comunicativas como sujetos multilingües, las cuales sean acordes con las necesidades propias de los jóvenes actuales y que, dependiendo de cada situación, apoyen el fortalecimiento de su lengua materna (indígena o español) y el aprendizaje de una segunda y tercera lenguas (inglés).
- Desarrollarán las competencias que se plantean en el Marco Curricular Común, fortalecidas por el enfoque intercultural.

Como se puede advertir, los propósitos del BI están centrados en apoyar la formación con énfasis en la equidad, a fin de lograr que los jóvenes de contextos indígenas que ingresen a la EMS cuenten con los apoyos y las herramientas necesarias para lograr mantenerse y concluir con éxito su trayecto académico en el bachillerato.

Competencias genéricas

En el BI se asume que el desarrollo de las 11 competencias genéricas,¹⁰ definidas en el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, es parte del perfil de los estudiantes de este servicio educativo.

Competencias genéricas del perfil del egresado para la educación media superior de México	
Se autodetermina y cuida de sí.	
1.	Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2.	Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3.	Elige y practica estilos de vida saludables.
Se expresa y se comunica.	
4.	Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
Piensa crítica y reflexivamente.	
5.	Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6.	Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
Aprende de forma autónoma.	
7.	Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
Trabaja en forma colaborativa.	
8.	Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

¹⁰Para conocimiento de los atributos de las competencias genéricas consultar el Acuerdo 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. DOF, 21 de octubre de 2008.

Participa con responsabilidad en la sociedad.

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Para avanzar hacia el logro de una oferta con calidad y pertinencia, además de ser congruentes con los propósitos formativos, las competencias genéricas y las características del perfil del egresado en la EMS, se ha considerado necesario articular otros elementos al planteamiento institucional. Para ello, se revisaron e incorporaron aspectos y competencias interculturales definidas por la CGEIB en el BI 2005 y 2013; además, se consideran las definidas por el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) y que, como producto de una discusión y un análisis colegiado, se expresa en el cuadro siguiente.

Competencias Interculturales para el egresado del Bachillerato Intercultural

1. Es capaz de analizar su realidad y fortalecer su identidad a partir del conocimiento, comprensión y valoración de su cultura, su lengua y la diversidad cultural.
2. Desarrolla procesos lógicos que le permiten analizar, explicar y valorar, con actitud crítica los saberes tradicionales y los conocimientos científicos, desde distintas perspectivas culturales, para la construcción, aplicación, difusión del conocimiento y en la resolución de problemas en su vida cotidiana, en su comunidad y en la sociedad o en otras formas de organización social.
3. Desarrolla actividades productivas y sociales con una actitud ética, consecuente con principios y valores que permitan una convivencia social armónica, que fortalezca la participación democrática y propicie relaciones basadas en el reconocimiento, valoración y respeto a la diversidad cultural y lingüística.
4. Desarrolla proyectos y conocimientos culturalmente pertinentes a partir de su vinculación con la comunidad para dar respuestas a las necesidades y problemáticas de su entorno local y regional.

Competencias Interculturales para el egresado del Bachillerato Intercultural

5. Fortalece y desarrolla sus habilidades comunicativas en tres lenguas: indígena, español e inglés, a partir de su uso en un contexto de diversidad cultural que le permita valorar las lenguas de México y del mundo, así como desarrollarse en el ámbito académico de forma eficiente.

Como puede apreciarse, las competencias interculturales propuestas no trastocan el sentido de las competencias genéricas; antes bien, las complementan y fortalecen.

Cabe señalar la importancia de la propuesta del CSEIIO para el BI, ya que significa un avance en términos de la explicitación del enfoque intercultural en una parte del *currículum*, en este caso, los aspectos que conforman el perfil de egreso de la EMS.

También es necesario mencionar que la propuesta del CSEIIO se encuentra en revisión; sin embargo, por el momento, el BI asume este primer planteamiento, en el entendido de que una propuesta más reciente del CSEIIO tendrá que revisarse y, de ser conveniente, ajustarse.

Docentes del BI

La instrumentación de un nuevo modelo educativo radica, fundamentalmente, en las acciones para la formación docente, ya que es el profesorado quien de manera cotidiana da concreción a los planteamientos propuestos en el modelo.

La práctica docente, desde la perspectiva intercultural, implica una reflexión epistemológica, en virtud de que se enfrenta a un paradigma diferente para la atención a la diversidad cultural presente en las aulas.

En esta propuesta, la formación docente se enfoca al desarrollo de competencias interculturales que parten del conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural, en sintonía con la RIEMS, así como con la

reflexión y actualización desde la perspectiva intercultural de los campos disciplinarios que conforman el *currículum*.

Los ejes para la formación docente en la EMS, desde la perspectiva intercultural, propuestos por la CGEIB son los siguientes:

- Pertinencia cultural y lingüística, que dimensiona la perspectiva histórico-social y favorece la enseñanza y el uso de lenguas.
- Diálogo de saberes, que se concreta mediante estrategias didácticas que refieren a la dimensión epistemológica, a partir del conocimiento de las comunidades y las culturas presentes en el contexto.
- Formación profesional en vinculación con la comunidad.
- Diseño de materiales interculturales.
- Evaluación desde la mirada intercultural.

Cabe destacar que esta perspectiva intercultural para la formación docente de los planteles del BI tendrá que ubicarse en los programas ya establecidos para ese fin, como el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (Profordems), el Programa de Formación de Directores de Educación Media Superior (Profordir) y el Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias (Proforhcom), para asegurar la profesionalización docente con pertinencia para atender la diversidad presente en las aulas de las instituciones que ofrecen la EMS.

Perfil del docente del bachillerato intercultural

Se refiere a la definición del perfil de los docentes, de acuerdo con las necesidades de las asignaturas que considera el modelo. De manera particular, interesa cuidar el

proceso de selección respecto de los docentes que son hablantes de la lengua indígena de la región, así como de los especialistas en la oferta de formación profesional técnica. En general, se puede apuntar que el perfil del docente establecido en el BI y en la RIEMS, en su Acuerdo 447 (*Diario Oficial de la Federación, 2008*), es esencial para la operación del modelo, ya que permite guiar y llevar a la práctica el proyecto educativo.

En este sentido, el docente del BI debe contar con el siguiente perfil y desarrollarlas competencias específicas para este modelo educativo.

Perfil del docente del BI	
Competencias docentes	Atributos
1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento. • Incorpora nuevos conocimientos y experiencias a su acervo y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje. • Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares. • Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica. • Se mantiene actualizado en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. • Se actualiza en el uso de una segunda lengua.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte. • Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. • Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.

Perfil del docente del BI

Competencias docentes	Atributos
<p>3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas. • Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios, orientados al desarrollo de competencias. • Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias. • Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
<p>4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora para su contexto institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes. • Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada. • Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales. • Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación. • Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.
<p>5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes. • Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes. • Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación. • Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos, y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Perfil del docente del BI

Competencias docentes	Atributos
<p>6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos. • Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento. • Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes. • Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo. • Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística. • Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.
<p>7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes. • Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada. • Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir. • Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo. • Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta. • Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias. • Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes. • Facilita la integración armónica de los estudiantes con el entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.

Perfil del docente del BI	
Competencias docentes	Atributos
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	<ul style="list-style-type: none"> • Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico. • Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad. • Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social. • Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.

Competencias docentes específicas del BI	
Competencias docentes	Atributos
Incorpora el enfoque intercultural en su práctica docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene un conocimiento disciplinario del área curricular que va a impartir y de la didáctica específica, desde el enfoque intercultural. • Domina los elementos básicos de la interculturalidad y de la educación intercultural. • Conoce y comparte los principios esenciales del modelo educativo del BI. • Conoce, reconoce, valora y aprecia su propia cultura. • Reconoce la diversidad cultural y lingüística presente en el aula, y conoce estrategias didácticas que le permiten atender esta diversidad. • Conoce y valora la realidad multilingüe que caracteriza al país. • Ejerce y fomenta el diálogo intercultural con los estudiantes, docentes, autoridades educativas, padres de familia y demás miembros de las comunidades a las que pertenece el centro educativo. • Promueve y fomenta su práctica docente en el enfoque intercultural y favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto y fortalecimiento de la autonomía de los estudiantes.

Perfil del director del BI

Competencias del director	Atributos
<p>1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona e investiga sobre la gestión escolar y sobre la enseñanza. • Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de gestión y mejoramiento de la escuela. • Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación externa y de pares. • Aprende de las experiencias de otros directores y escuelas, y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica. • Promueve entre los maestros de su plantel procesos de formación para el desarrollo de las competencias docentes. • Retroalimenta a los maestros y el personal administrativo de su plantel y promueve entre ellos la autoevaluación y la coevaluación.
<p>2. Diseña, coordina y evalúa la implementación de estrategias para la mejora de la escuela, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica áreas de oportunidad de la escuela y establece metas con respecto a ellas. • Diseña e implementa estrategias creativas y factibles de mediano y largo plazo para la mejora de la escuela. • Integra a los maestros, personal administrativo, estudiantes y padres de familia a la toma de decisiones para la mejora de la escuela. • Establece e implementa criterios y métodos de evaluación integral de la escuela. • Difunde los avances en las metas planteadas y reconoce públicamente los aportes de docentes y estudiantes. • Rediseña estrategias para la mejora de la escuela a partir del análisis de los resultados obtenidos.
<p>3. Apoya a los docentes en la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordina la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con los docentes de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico. • Explica con claridad a su comunidad educativa el enfoque por competencias y las características y objetivos del SNB. • Supervisa que los distintos actores de la escuela cumplan con sus responsabilidades de manera efectiva, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). • Describe con precisión las características del modelo académico del subsistema al que pertenece el plantel y su inserción en el SNB. • Sugiere estrategias para que los alumnos aprendan por el enfoque en competencias y asesora a los docentes en el diseño de actividades para el aprendizaje. • Sugiere estrategias a los docentes en la metodología de evaluación de los aprendizajes acorde al enfoque educativo por competencias.

Perfil del director del BI

Competencias del director	Atributos
<p>4. Propicia un ambiente escolar conducente al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Integra una comunidad escolar participativa que responda a las inquietudes de estudiantes, docentes y padres de familia. • Organiza y supervisa estrategias para atender a las necesidades individuales de formación de los estudiantes. • Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los integrantes de la comunidad escolar. • Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes. • Actúa en la resolución de conflictos entre docentes, estudiantes y padres de familia. • Garantiza que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.
<p>5. Ejerce el liderazgo del plantel, mediante la administración creativa y eficiente de sus recursos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica el marco normativo para el logro de los propósitos de los planes y programas de estudio de la institución. • Lleva registros sobre los procesos de la escuela y los utiliza para la toma de decisiones. • Gestiona la obtención de recursos financieros para el adecuado funcionamiento del plantel. • Implementa estrategias para el buen uso y optimización de los recursos humanos, materiales y financieros de la escuela. • Integra y coordina equipos de trabajo para alcanzar las metas del plantel. • Delega funciones en el personal a su cargo y lo faculta para el logro de los propósitos educativos del plantel.
<p>6. Establece vínculos entre la escuela y su entorno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representa a la institución que dirige ante la comunidad y las autoridades. • Establece relaciones de trabajo con los sectores productivo y social para la formación integral de los estudiantes. • Ajusta las prácticas educativas de la escuela para responder a las características económicas, sociales, culturales y ambientales de su entorno. • Promueve la participación de los estudiantes, maestros y el personal administrativo en actividades formativas fuera de la escuela. • Formula indicadores y prepara reportes para la comunicación con padres de familia, las autoridades, y la comunidad en general.

Competencias específicas del director del BI

Competencias del director	Atributos
Incorpora el enfoque intercultural en su práctica directiva.	<ul style="list-style-type: none">• Tiene conocimiento de la gestión escolar con enfoque intercultural en contextos de diversidad cultural y lingüística.• Domina los elementos básicos de la interculturalidad y de la educación intercultural.• Conoce y comparte los principios esenciales del modelo educativo del BI.• Conoce, reconoce, valora y aprecia su propia cultura.• Reconoce la diversidad cultural y lingüística presente en el aula, y conoce estrategias didácticas que le permiten atender esta diversidad.• Conoce y valora la realidad multilingüe que caracteriza al país.• Ejerce y fomenta el diálogo intercultural con los estudiantes, docentes, autoridades educativas, padres de familia y demás miembros de las comunidades a las que pertenece el centro educativo.• Promueve y fomenta su práctica directiva en el enfoque intercultural y favorece actitudes de confianza, respeto y fortalecimiento de la autonomía, identidad y pertenencia cultural de los estudiantes.• Promueve y gestiona proyectos en vinculación con la comunidad desde el enfoque intercultural.

Instrumentación y operación del BI



triangulares

NE

F_x y F_y

Calcular Componentes F_x y F_y
de los siguientes datos.

a) 60 N 70° al NE

b) 1800 kgf 80° S

c) 5000 N 3

5 N
x
22.5 N
E

1 cm = 5
= 40 N

x = 8 cm

8 cm = 40 N

1 cm = 10

x = 4 cm

x = 4 cm

4 cm = 40 N



El BI requiere algunas condiciones para su instrumentación; hay cuatro aspectos imprescindibles: los docentes, el trabajo colegiado, la infraestructura y el esquema de operación, que a continuación se explicitan.

En este apartado también se propone una estructura de participación para la gestión político-administrativa, así como un esbozo de ruta crítica para la creación y puesta en marcha del BI.

Condiciones necesarias para la instrumentación

Docentes altamente formados

La adecuada operación del BI requiere un programa de inducción y formación sistemática de los docentes. Para empezar:

- Cursos-taller para la instrumentación inicial del BI en colaboración con la entidad federativa.
- Atender las características de los perfiles propuestos por la CGEIB en la articulación con los lineamientos establecidos por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

Los ejes para la formación docente en la Educación Media Superior, desde la perspectiva intercultural, propuestos por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe son:

- Enfoque intercultural en la educación, cuyo propósito es lograr la pertinencia cultural y lingüística en la oferta educativa. Dimensiona la perspectiva histórico-social y favorece el uso y desarrollo de lenguas y su enseñanza.
- Vinculación con las comunidades y las culturas para propiciar el diálogo de saberes, mediante estrategias

didácticas que refieren a la reflexión epistemológica, a partir de los propios contextos.

- Evaluación del aprendizaje desde la perspectiva intercultural.

La formación intercultural implica la reflexión epistemológica, ética y valoral del sentido de la relación entre sujetos portadores de diferentes culturas. Un cambio de paradigma implica disposición, por lo que el proceso general que se propone es la sensibilización, conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, así como la instrumentación de estrategias pedagógicas en las realidades concretas de diversidad presente en las aulas de la Educación Media Superior.

De manera adicional, se atenderán los lineamientos y convocatorias de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente para el ingreso, permanencia y promoción de directores y docentes del BI.

Es necesario considerar en los programas de formación docente y directiva, para toda la oferta de la EMS, la perspectiva intercultural.

Trabajo colegiado

El trabajo colegiado es una estrategia para que los docentes expongan, discutan y tomen acuerdos acerca de las situaciones académicas que se presentan cotidianamente con los estudiantes en los diferentes campos disciplinarios.

La experiencia del BI 2005 sobre el trabajo colegiado ha confirmado que este espacio es fundamental para construir y acordar recomendaciones relacionadas con el apoyo de las tutorías, así como para detectar aquellas experiencias valiosas que puedan ser compartidas con el resto de la comunidad escolar.

El trabajo colegiado se plantea por semestre entre los campos disciplinarios y la colegialidad integral o de articulación, en función del logro de las competencias genéricas, disciplinares, profesionales e interculturales.

Infraestructura

Las necesidades de infraestructura¹¹ para operar el BI son las siguientes:

- Aulas con equipamiento.
- Laboratorio multidisciplinario con equipo y material.
- Espacios adecuados para el trabajo de tutoría y asesoría.
- Biblioteca debidamente instalada para apoyar la formación de estudiantes y docentes.
- Laboratorio de cómputo equipado.
- Instalaciones para atender la formación profesional técnica.
- Laboratorio de lenguas equipado.
- Espacios para el trabajo académico y colegiado de los docentes.
- Espacios para actividades culturales y deportivas.

Esquema de organización

En un esquema de corresponsabilidad, se enuncian algunos compromisos que deberán asumir las instancias federales, estatales y el correspondiente organismo descentralizado

¹¹ Es necesario atender las convocatorias que anualmente emite la SEMS, con los criterios y requisitos para la creación de instituciones de educación media superior, en la modalidad de organismos descentralizados locales (ODE), así como los lineamientos de operación del fondo concursable de inversión en infraestructura para educación media superior.

local (ODE), implicados en el establecimiento y operación del BI.

Con el fin de alcanzar los objetivos de este proceso para la creación del BI, las principales instancias involucradas tienen las siguientes responsabilidades y compromisos:

a) Autoridades educativas federales: SEP, SEMS y CGEIB

- Difundir el presente documento.
- Realizar los procedimientos necesarios para dar seguimiento a las autorizaciones otorgadas en el marco del proceso para la creación del BI, a fin de que se les dé cumplimiento.
- Evaluar los resultados de la operación de los BI.
- Llevar a cabo las acciones necesarias que permitan lograr una planeación y una programación eficientes, transparentes y oportunas del proceso.
- Notificar a los gobiernos de las entidades federativas solicitantes, los resultados del proceso.
- Presupuestar, programar y gestionar los recursos federales necesarios para el gasto de operación del BI autorizado, de conformidad con su disponibilidad y calendario presupuestal, así como los porcentajes de cofinanciamiento Federación–entidad federativa.
- Suscribir el *Convenio de coordinación para la creación, operación y apoyo financiero del BI*.
- Cumplir con los compromisos derivados del convenio de coordinación antes mencionado.
- Ofrecer, por medio de la CGEIB, la asistencia necesaria para el establecimiento y la operación de los BI.
- Organizar, por medio de la CGEIB, las actividades de inducción y formación para favorecer la apropiada prestación del servicio.
- Proporcionar a los gobiernos de las entidades federativas, por conducto de la CGEIB, los materiales impresos y audiovisuales, en sus versiones digitales originales,

los cuales serán revisados y actualizados periódicamente para su reproducción y distribución.

- Proporcionar a los gobiernos de las entidades federativas, por conducto de la CGEIB, el plan y los materiales de estudio impresos y audiovisuales, en sus versiones digitales originales, las normas de estudio y los profesiogramas aplicables a los BI.

b) Autoridades educativas estatales

- Enviar las solicitudes para la creación del BI.
- Recibir la notificación sobre los resultados de este proceso.
- Realizar el seguimiento a las autorizaciones otorgadas en el marco de este proceso, a fin de que se les dé cumplimiento.
- Difundir ampliamente el presente documento.
- Presupuestar, programar y gestionar los recursos financieros necesarios con cargo a su presupuesto, para cubrir la aportación en contrapartida a la que otorgue la SEMS al BI autorizado.
- Establecer los mecanismos que sean necesarios para la oportuna ministración de los recursos aportados por la Federación para los gastos de operación del BI.
- Establecer los BI en las comunidades indígenas o localidades donde fueron autorizados, y operar en el ciclo escolar que se indique en el oficio de autorización correspondiente.
- Suscribir el *Convenio de coordinación para la creación, operación y apoyo financiero*, del BI.
- Cumplir con los compromisos derivados del convenio de coordinación mencionado.
- Informar a la SEMS qué ODE será responsable de operar el servicio en la entidad federativa.
- Contratar a los docentes para la prestación del servicio del BI con base en el modelo educativo, los criterios

y la normatividad aplicables, así como en los perfiles previstos en el profesiograma que proporcione la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la CGEIB.

- Gestionar y otorgar la constancia de registro y la Clave de Centro de Trabajo (CCT) del BI autorizado.
- Verificar que en los BI autorizados se imparta el plan y el programa de estudios proporcionados por la CGEIB.
- Reproducir y distribuir los materiales impresos y audiovisuales que les sean proporcionados por la SEP y la CGEIB para el desarrollo académico del BI.

Consideraciones específicas

- a) **Coordinación institucional.** El presente documento conjunta la capacidad, la experiencia, los esfuerzos y los recursos de la Federación y los gobiernos de las entidades federativas, con el propósito de que los pueblos indígenas y otros grupos étnicos o grupos culturalmente diversos reciban una educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística, equidad y pleno respeto a sus derechos educativos y lingüísticos.
- b) **Instancias ejecutoras.** La SEMS será la instancia responsable de llevar a cabo la planeación y evaluación nacional de este proceso, así como de emitir la autorización de las solicitudes que presenten los gobiernos de las entidades federativas para la creación del BI.

Los gobiernos de las entidades federativas serán las instancias ejecutoras encargadas de integrar las solicitudes de creación del BI, así como de poner en marcha los planteles en las localidades donde se hayan autorizado.

- c) **Instancias normativas.** La SEP, por conducto de la SEMS, será la instancia que normará y definirá los procedimientos para el desarrollo del proceso de creación del BI.

Los casos no previstos en el presente documento se someterán a la consideración de la SEMS como instancia normativa de este proceso, y su resolución será definitiva.

- d) **Instancias de control y vigilancia.** El seguimiento a los planteles de BI autorizados se efectuará por medio de la CGEIB-SEP, en concordancia con las Coordinaciones Sectoriales de Planeación y Administración y de Desarrollo Académico, ambas de la SEMS, con los gobiernos de las entidades federativas.

Es responsabilidad de los gobiernos de las entidades federativas el cumplimiento de las autorizaciones otorgadas en el marco de este proceso, por lo que deberán establecer los mecanismos necesarios para ejercer un estricto control sobre la ejecución de los compromisos contraídos con la SEMS.

- e) **Formatos.** Para la presentación de las solicitudes y la elaboración de los estudios de factibilidad, deberán utilizarse los formatos que se publican anualmente en la página de la SEMS: www.sems.gob.mx
- f) **Transparencia.** Para garantizar la transparencia en el proceso de creación del BI, la SEP, por medio de la SEMS, difundirá el presente documento en el portal electrónico www.sems.gob.mx y promoverá que los gobiernos de las entidades federativas hagan lo propio en sus páginas correspondientes.

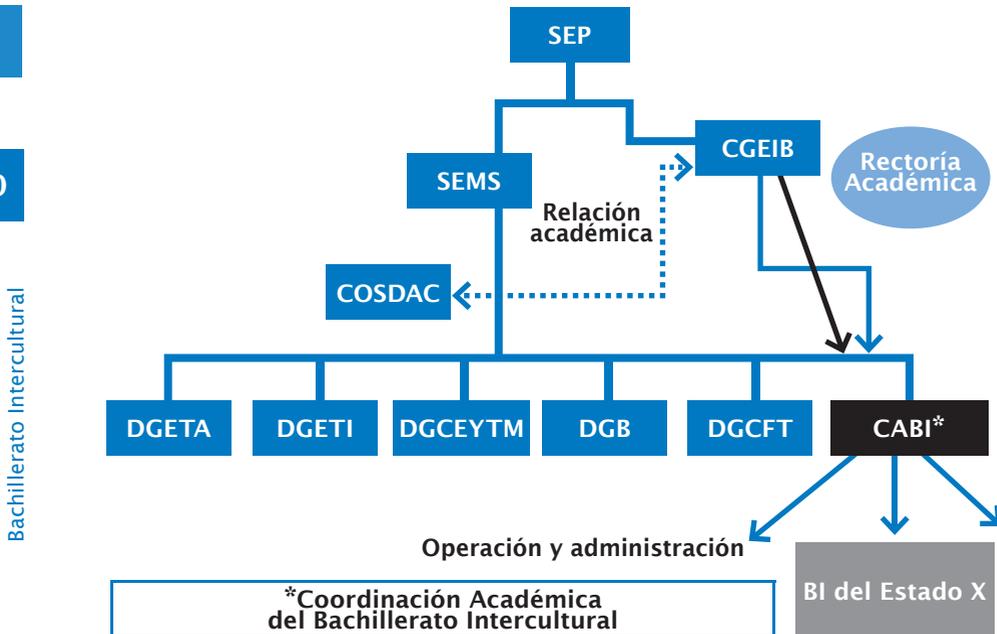
La papelería y documentación oficial, así como la publicidad y promoción de este proceso, incluirán la siguiente leyenda: “Este programa es público, ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa.”

- g) **Informes.** Las secretarías estatales de educación o equivalentes habrán de informar a la SEMS, antes de que concluya el ejercicio fiscal correspondiente, sobre el cumplimiento de las autorizaciones de creación de

los BI otorgadas en el marco de este proceso, principalmente respecto de los siguientes aspectos:

- Inicio de operaciones de los BI en las comunidades autorizadas.
- En su caso, el equipamiento de las instalaciones.
- Obtención de la constancia de registro, clave del centro de trabajo.

Propuesta de participación interinstitucional para la operación del BI



Proceso de creación, operación y financiamiento

Con el esquema de organización propuesto, se requiere la puesta en marcha del BI como un ODE. Cabe señalar que los pasos que a continuación se sugieren, se derivan y coinciden con el documento vigente publicado por la SEMS en su página oficial <http://www.sems.gob.mx/>.

Organismo descentralizado local (ODE)

En acuerdo con la SEMS, una vez que se emita la autorización de creación de planteles, la entidad deberá informar a la SEMS qué ODE será responsable de operar el servicio en la entidad federativa, por lo que será necesario considerar los criterios y lineamientos propuestos en este documento.

Se sugiere establecer una estructura académico-administrativa que coordine la operación de los planteles del BI. Este ODE regulará la planeación académica, promoverá el desarrollo institucional y gestionará y administrará los recursos financieros del plantel o planteles del BI del estado, en acuerdo con las SEMS y la CGEIB. Estas actividades son clave para la eficiencia y eficacia en su instrumentación.

Ya sea conforme el esquema administrativo de la ODE o de algún otro con el que se comience la creación del BI en la entidad federativa, se procede a la apertura de planteles. Para llevar a cabo este proceso, es necesario considerar los siguientes criterios:

- a) **Cobertura.** El proceso de creación del BI está dirigido a todas las entidades federativas que cuentan con presencia significativa de jóvenes indígenas y de otras identidades culturales, y que requieran servicios de EMS con estas características.

- b) **Población objetivo.** Los gobiernos de las entidades federativas que requieran y soliciten la creación del BI deberán valorar la pertinencia de este servicio. En el caso de localidades indígenas, se considerarán aquellas donde la proporción de población indígena sea mayor o igual a 30% de su población total, conforme los resultados del Censo de Población y Vivienda 2010 efectuado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI); también se considerará la existencia de una secundaria o una telesecundaria, y que no cuenten con servicios de EMS intercultural. En otras localidades de interés, como aquellas de concentración de población afromexicana u otros grupos culturalmente diversos que lo requieran, se utilizará un criterio semejante.
- c) **Convocatoria.** La convocatoria para la creación de planteles de BI se entenderá abierta a partir de su publicación, por parte de la SEMS, en su página www.sems.gob.mx

Procedimiento general

Los planteles del BI son unidades educativas que imparten educación media superior bajo un enfoque intercultural, y deberán ubicarse en localidades de hasta 15000 habitantes con alta concentración de población indígena o población culturalmente diversa, con el propósito de promover su desarrollo integral, social, cultural y económico. Los planteles del BI podrán depender de un ODE creado como BI.

La demanda mínima para su apertura es de 140 egresados del nivel inmediato anterior, considerando la localidad propuesta y su zona de influencia; en el caso de planteles existentes, que tengan una inscripción en primer semestre de por lo menos 35 alumnos.

Procedimiento general para la creación del BI

1. Presentación del modelo educativo	La CGEIB presenta el modelo educativo del Bachillerato Intercultural (BI) a las autoridades estatales interesadas en la creación de nuevos planteles.
2. Revisión de convocatoria vigente	Una vez que las autoridades estatales conozcan la propuesta del BI y se interesen en la creación de nuevos planteles, deberán revisar la vigencia de la convocatoria anual para la creación de planteles, publicada en la página electrónica de la SEMS, así como el documento con los <i>Criterios y requisitos para la creación o conversión de instituciones de educación media superior y formación para el trabajo, en la modalidad de organismos descentralizados locales (ODE), así como para la creación de planteles, unidades, centros o acciones móviles.</i>
3. Instancia que propone la creación de institución o plantel	La creación de una institución o un plantel puede ser propuesta por los propios ODE, autoridades municipales, representantes de la comunidad, asociaciones civiles o ciudadanos de las localidades o regiones donde se requiera la institución. Para tal efecto, es necesario que la instancia solicitante lleve a cabo las gestiones conducentes ante las autoridades educativas locales, a fin de que el gobierno de la entidad federativa revise, evalúe, conjunte la documentación y formalice la solicitud, cumpliendo los criterios de selección y los requisitos establecidos en el presente documento.
4. Respaldo del secretario de educación estatal	Los gobiernos de las entidades federativas habrán de enviar a la SEMS, las solicitudes de creación firmadas por el secretario de educación estatal o su equivalente. Es necesario consultar el formato SEP-SEMS NC3 para la elaboración del oficio de solicitud de nuevas creaciones. (Este formato estará disponible una vez que la SEMS emita la convocatoria anual.) Se requiere especificar el tipo de ODE que se creará, además de incluir los compromisos del gobierno estatal. El oficio se dirige al titular de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS).

Procedimiento general para la creación del BI	
5. Aval de la CEPPEMS	Cada institución o plantel propuesto será avalado por la Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CEPPEMS) o su equivalente en cada entidad federativa, establecida para tales fines. En el oficio emitido por la CEPPEMS o su equivalente en cada entidad federativa, deberán registrarse los municipios y las comunidades donde se pretende crear el servicio educativo.
6. Estudio de factibilidad	Elaborar y presentar el estudio de factibilidad de cada institución, plantel, unidad, centro o acción móvil solicitada. Deberán estar firmadas por el secretario de educación estatal o su equivalente. Es necesario consultar el formato SEP-SEMS NCI para la elaboración del estudio de factibilidad. (Este formato estará disponible una vez que la SEMS emita la convocatoria anual.) Es importante que junto con el estudio de factibilidad se incorpore alguna documentación que garantice la obtención del terreno en favor de la institución donde se instalará el servicio.
7. Compromiso de aportación de recursos por parte de la entidad	Es preciso que se firme un compromiso de aportación de recursos por parte de la entidad federativa para cubrir los gastos de operación de la institución o el plantel, de acuerdo con los porcentajes de cofinanciamiento federal-local, establecidos en el convenio de creación respectivo.
8. Articulación con planes y programas de desarrollo	Las propuestas de creación de instituciones o planteles deberán estar acordes con los planes o programas de desarrollo local, regional o municipal e institucional, así como con el desarrollo de los sectores productivo y social de la localidad, zona o región, según corresponda.

Procedimiento general para la creación del BI

9. Modelo administrativo	<p>Para la creación de un plantel de BI, la asignación de uno, dos o tres grupos de inicio responderá a la demanda o a la inscripción dictaminada:</p> <ul style="list-style-type: none">• Un grupo, cuando la demanda mínima sea de 140 egresados de secundaria y, por lo menos, 35 estudiantes inscritos en primer semestre.• En razón de los tres modelos administrativos establecidos para el BI, un plantel puede pasar de un modelo a otro, de acuerdo con el incremento en su matrícula y con la asignación de las plazas directivas y administrativas que le corresponda al modelo que pasan; asimismo, la asignación de horas docentes se realizará en función del incremento en su matrícula: 35 H/S/M por cada grupo adicional en la categoría Profesor CB-I, considerando un nuevo grupo por el incremento de 35 alumnos.
10. Documentación	<ul style="list-style-type: none">• La documentación que se enuncia en este documento es exclusiva para la gestión de creación de planteles y podrá ser modificada de acuerdo con los lineamientos que establezca la SEMS.

En términos generales, las entidades habrán de seguir estos pasos para la apertura de los planteles del Bachillerato Intercultural con el acompañamiento de la CGEIB. Sin embargo, es muy probable que cada estado vaya marcando su propia ruta, de acuerdo con el funcionamiento de los sistemas educativos estatales. Esta guía puede serles de utilidad para construir dicha ruta.

En el documento que se ha presentado, se han enunciado los elementos más relevantes del Modelo Educativo del Bachillerato Intercultural 2013, en sus aspectos académicos y operativos, para que las entidades y la federación puedan cumplir con la obligatoriedad de la educación media superior en contextos de diversidad cultural y lingüística.

Referencias





- Alonso Aguirre, María Guadalupe *et al.*, *Modelo Educativo del Bachillerato Intercultural*, México, SEP-CGEIB-CDI, 2006.
- Bertely Buquets, María, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, México, ANUIES-Comie, 2013 (Colección Estados del Conocimiento).
- Besalú, X., *La educación intercultural y el currículo escolar*, Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación, Internet, 1-21 de marzo de 2010, 43 pp.
- CGEIB, “El enfoque intercultural en la educación media superior en México: Retos de la instrumentación y la operación”, memoria de la reunión convocada por la CGEIB de la Secretaría de Educación Pública, con la participación de instancias federales de la educación media superior y las correspondientes de los estados de Jalisco, Tabasco, Chiapas, Tlaxcala, San Luis Potosí, Michoacán, Puebla, Chihuahua, México, 2009, mimeo.
- , “Ideas centrales que orientan la elaboración de los programas de la asignatura de lengua y cultura indígena”, México, 2005, documento de trabajo.
- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, *Reforma Integral del Bachillerato*, Oaxaca, 2009, cartel de divulgación.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, *Catálogo de Localidades Indígenas*, 2010, disponible en:
http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2578:catalogo-de-localidades-indigenas-2010&catid=38:indicadores-y-estadisticas&Itemid=54
- Connell, R., *Schools and Social Justice*, Toronto, Our schools-Ourselves Education Foundation, 1993.

- , “Pobreza y educación”, en Gentili, P. (coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2004.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Artículos 2º. y 3º. constitucionales, 2013, en: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf [consultados el 16 de febrero de 2014].
- De Alba, A., *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*, México, UNAM, 1991.
- De Popolo, F., *Sistema de indicadores sociodemográficos de población y pueblos indígenas de América Latina SISPP*, Santiago, CEPAL-CELADE-Fondo Indígena, 2007, en: http://celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPP/SISPP_notas_tecnicas.pdf [consultado el 16 de febrero de 2014].
- Fornet Betancourt, R., *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*, México, CGEIB, 2004.
- Gallardo, A. (coord.), *Desarrollo curricular intercultural de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria en México*, México, CGEIB, 2013.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Censo de Población y Vivienda 2010, disponible en: www.inegi.org.mx
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), *Panorama educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*, México, INEE, 2014.
- , *Base de datos de tablas estadísticas. Sistema de Administración del Conocimiento del INEE*, 2013c, en: <http://www.inee.edu.mx/tei/search.jsp?query=secundaria&fromresult=2910> [consultado el 16 de febrero de 2014].
- , *Breve panorama educativo de la población indígena en México*, México, INEE, 2013b.

- , *Panorama educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*, México, INEE, 2013a.
- , *La educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*, México, INEE, 2011.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, 2013, en:
www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf
[consultado el 16 de febrero de 2014].
- Ley General de Educación*, 2013, en:
www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha.../2013
[consultado el 16 de febrero de 2014].
- Meneses Cárdenas, J., “Juventud, sexualidad y cortejo en una comunidad indígena de Oaxaca”, tesis de licenciatura en Antropología Social, México, ENAH, 2002.
- Ortiz Marín, C., “Las venas del campo: las tagotg (las jóvenes) y los chogtog (los jóvenes) en la comunidad de Pajapan, Veracruz, y sus estrategias de vida”, tesis de licenciatura en Antropología Social, México, ENAH, 2002.
- Santos, T. y E. Lepe, “Modelo educativo del Bachillerato Intercultural. Campo disciplinario de Comunicación Cultura y Lengua Indígena, español e inglés”, México, CGEIB, 2013, mimeo.
- Schmelkes, S., *Características clave y retos del sistema educativo mexicano*, Universidad Iberoamericana, 2009, en:
<http://www.oecd.org/dataoecd/31/48/43758544.pdf>
[consultado el 8 de julio de 2011].
- Secretaría de Educación Pública (SEP), *Diario Oficial de la Federación*. “Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018”, lunes 28 de abril 2014, México.
- , Subsecretaría de Educación Media Superior, “Criterios y requisitos para la creación de instituciones de educación media superior, en la modalidad de organismos

descentralizados locales (ODEs), así como para la creación o conversión de unidades educativas para el ciclo escolar 2014-2015”, México, SEP, 2014, disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11627/7/images/Criterios_Requisitos_NCMS_2014.pdf

———, Subsecretaría de Educación Media Superior, Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico, Programa de Estudios de la Carrera Técnica en Desarrollo Comunitario. Acuerdo 653. México, 2013; disponible en: http://cosdac.sems.gob.mx/programas_fpt.php

———, *Diario Oficial de la Federación*. “Programa Sectorial de Educación 2013-2018”, viernes 13 de septiembre 2013, México.

Secretaría de Gobernación, *Diario Oficial de la Federación*, “Acuerdo número 657 por el que se establecen los lineamientos generales para la selección de aspirantes a ocupar el cargo de Director en los Planteles Federales de la Secretaría de Educación Pública en los que se imparte educación del tipo medio superior, así como los mecanismos de formación y evaluación de los directores de los referidos planteles, que se encuentren en funciones”, lunes 26 de noviembre de 2012, México.

———, *Diario Oficial de la Federación*, “Acuerdo número 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general”, martes 20 de noviembre de 2012, México.

———, *Diario Oficial de la Federación*, “Acuerdo número 653 por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato tecnológico”, martes 4 de septiembre de 2012, México.

- , *Diario Oficial de la Federación*, “Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, jueves 9 de febrero de 2012, México.
- , *Diario Oficial de la Federación*, “Acuerdo número 488 por el que se modifica los diversos 442, 444 y 447 por lo que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente”, martes 23 de junio de 2009, México.
- , *Diario Oficial de la Federación*, “Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato”, martes 23 de junio de 2009b, México.
- , *Diario Oficial de la Federación*, “Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”, martes 23 de junio de 2009a, México.
- , *Diario Oficial de la Federación*, “Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General”, jueves 30 de abril de 2009, México.
- , *Diario Oficial de la Federación*, “Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato”, viernes 23 de enero de 2009, México.

- , *Diario Oficial de la Federación*, “Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior”, martes 2 de diciembre de 2008, México.
- , *Diario Oficial de la Federación*, “Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada”, miércoles 29 de octubre de 2008, México.
- , *Diario Oficial de la Federación*, “Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades”, martes 1 de octubre de 2008, México.
- Torres, J., *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid, Morata, 2011.
- Urteaga, M., *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*, México, UAM-Juan Pablos, 2011.
- Villoro, L., “Filosofía para un fin de época”, en *Revista Nexos*, núm. 185, pp. 43-50, mayo 1993, México.
- Zorrilla, J.F., *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, IISUE-UNAM, 2008.

Bachillerato Intercultural.
Modelo educativo, características y operación
se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos
en los talleres de La Buena Estrella Ediciones, S.A. de C.V.,
con domicilio en Playa Eréndira No. 8
Santiago Sur, Delegación Iztacalco,
C.P. 08800, México, D.F.,
en el mes de diciembre de 2014.
El tiraje fue de 1 000 ejemplares.



El Bachillerato Intercultural es un modelo educativo destinado a los egresados del último nivel de la educación básica. Parte del principio de que las personas, las comunidades y las culturas que componen la nación son diversas, y merecen reconocimiento y trato equitativo. Este principio de la interculturalidad se convierte en una oferta novedosa y pertinente para la educación media superior en el Sistema Educativo Nacional.



DISTRIBUCIÓN GRATUITA
PROHIBIDA SU VENTA

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

