

---

## CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE EGRESADOS DE POSGRADO

*Gloria E. Ornelas Tavarez\**

En este capítulo doy a conocer las concepciones y las prácticas que reproducen y construyen los ex alumnos upenianos de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), pertenecientes a la generación 2008-2010 de la Línea Diversidad Sociocultural y Lingüística (LDSL), a partir de sus trayectorias académicas dentro de su formación, así como en el interior de su ejercicio profesional educativo.

Las concepciones y prácticas de estos egresados forman parte de su cosmovisión en torno del campo de la educación y su análisis se basa en un proceso de investigación planteado desde un paradigma fenomenológico, con un enfoque etnográfico cualitativo que permite presentar, en este caso, el abordaje de los referentes empíricos de dos de sus categorías sobresalientes: la diversidad y la interculturalidad (aludidas en obras anteriores: Ornelas y García, 2013 y Ornelas, 2015). En esta ocasión subrayo la presencia de las políticas internacionales y nacionales, así como las educativas que,

---

\* Profesora-investigadora del Área Académica: Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco y miembro del SNI. Correo electrónico: gloriaornelas2002@yahoo.com.mx

conjuntamente con sus acciones, inciden en el tratamiento de ambas categorías dentro de la escuela pública, el *currículum*, la formación y la actualización docentes, así como en la práctica profesional de la supervisión escolar y la orientación educativa, además de la del personal de apoyo a la educación regular, referidas por los egresados adscritos al magisterio; y que en lo general empatan con las concepciones y prácticas educativas de sus homólogos que laboran en los niveles medio superior y superior.

Dichas concepciones y prácticas educativas surgen de la triangulación del análisis documental, que incluye sus trabajos recepcionales y sus referentes teórico-metodológicos; así como del material empírico recabado a través de las entrevistas a profundidad realizadas a los sujetos de estudio, durante el periodo 2010-2012, dentro de sus ámbitos de trabajo observados, y a la luz de otras aportaciones para la reflexión en torno de los hallazgos.

#### A MANERA DE ENCUADRE

El presente estudio, así como los que le anteceden y se mencionan a continuación, han sido posibles a partir de mi relación continua con el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en particular con la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) como integrante del equipo docente que sostiene la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística (LDSL), posteriormente como coordinadora de dicha línea de formación y luego como responsable de dicha maestría, actualmente en nivel consolidado, dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Dentro del tránsito de la coordinación de línea en el cargo como responsable, me involucré con los sujetos de estudio durante el proceso de selección, en su incorporación y permanencia en la mayor parte de la duración de dicho posgrado; como tutora de tesis de una de las estudiantes y como integrante del comité de lectores de otra

de ellas; y posteriormente, de nuevo, como integrante de la LDSL, como lectora de tesis, y parte de jurado de los exámenes profesionales del resto de los titulados, menos una.

La implicación epistemológica bajo dichas circunstancias fue de gran intensidad, dada la responsabilidad asumida en los diferentes momentos de diálogo: de mi parte, como profesora, investigadora e integrante de la línea de formación con mejores resultados académicos, coordinadora de línea y responsable del único posgrado upeñano con reconocimiento Conacyt y además miembro del cuerpo académico: Diversidad, ciudadanía y educación; como por el lado de los estudiantes y después egresados, sujetos de estudio con experiencia en el ámbito educativo, interesados en apropiarse y construir aprendizajes y herramientas para mejorar las condiciones del ejercicio profesional. El rol ocupado en cada caso, por ambos polos, cada vez más profundamente consciente, se complejizaba por el necesario e inevitable acercamiento a nuestras historias de vida, no sólo académicas, sino también a nuestras identidades sociales y culturales construidas en otros ámbitos.

En concreto, el abordaje de las trayectorias académicas inició con una caracterización del perfil de ingreso de estos nueve egresados (Ornelas, Cruz y Gómez, 2009; Ornelas y Cruz, 2010a) y el análisis de su tránsito por la MDE (Ornelas y Cruz, 2010b; Ornelas y Czarny, 2011; Ornelas, García y Ochoa, 2012; Ornelas y García, 2013), apoyado semestralmente en registros de las presentaciones de avances de las tesis de los sujetos de estudio, en el análisis documental de sus informes dirigidos al Conacyt, así como de sus reportes de investigación y en torno de su rendimiento académico en general; todo ello complementado con los resultados de las entrevistas personalizadas realizadas durante sus estudios de maestría que ahondaron sobre sus concepciones y prácticas en el ámbito de la educación.

Después se indagó en los trabajos recepcionales concluidos, aún dos sin terminar, sus construcciones teórico-metodológicas, el tratamiento de su trabajo de campo, sus hallazgos y conclusiones, y, en algunos casos, sus propuestas de intervención.

Posteriormente, mediante el análisis documental paralelo a la realización de entrevistas a dichos egresados, fueron emergiendo ciertas teorías, concepciones, ideas, creencias, metodologías y estrategias, como temas centrales dentro de su práctica profesional educativa. Para la mayoría, ésta se efectuó en contextos de escuelas públicas de educación básica de zonas urbanas consideradas de alta marginación, como la secundaria de Lomas de Tepeolulco, Tlalnepantla, Estado de México, con alumnos cuyos padres o tutores por lo general cuentan con trabajos temporales y no los proveen de una vida digna. Otro ejemplo es la nocturna cercana al metro Pantitlán (la estación más grande de todo el sistema donde convergen cuatro líneas, localizada en la delegación Iztacalco), en la cual se reubica a estudiantes que en su gran mayoría padece violencia intrafamiliar, uso de drogas entre los más jóvenes: personas que generalmente venden en el paradero de dicha estación, cuyas edades fluctúan entre 15 y 50 años, y han transitado por la secundaria diurna, la vespertina, la técnica y posteriormente por el anexo. Además, está la escuela primaria Vasco de Quiroga de la delegación Gustavo A. Madero, una de las cuatro demarcaciones incluidas por la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) en la cruzada nacional contra el hambre 2013.

También en zonas semimarginales donde los padres o adultos a cargo de los alumnos laboran en el sector de servicios con bajos niveles de calidad de trabajo digno, como el preescolar localizado en San Pedro Mártir, uno de los pueblos del Ajusco en la delegación Tlalpan; y la primaria localizada en la colonia Jardín Balbuena de la delegación Venustiano Carranza, incluida también en la citada cruzada de Sedesol.

Durante el periodo de entrevistas de estos cinco egresados pertenecientes al magisterio, sólo una labora como maestra, el resto trabaja como personal de apoyo ya sea en la Unidad de Servicios de Atención a la Educación Regular (USAER) en primaria; en orientación educativa de las secundarias mencionadas, o en la Supervisión número 52 de educación primaria, a la que también está

circunscrita la escuela Domingo Faustino Sarmiento, cercana al metro Fray Servando Teresa de Mier, donde acuden niños que trabajan y viven en La Merced.

Es decir, estas escuelas atienden a estudiantes que representan un sector social y económico desfavorecido, con población originaria local o indígena, e itinerante. Su cultura diversa, pero a la vez rica en expresiones mesoamericanas, funge como núcleo compartido dentro de su cosmovisión, a través de su religiosidad popular, sus tradiciones ancestrales, sus costumbres culinarias, su manera de relacionarse con el cuerpo y la naturaleza, la lengua indígena conservada por algunos de ellos y sus ciclos de vida, entre otras; debido a sus lugares de origen, no encuentran una proyección oficial en la institución educativa, ni en el *currículum*, pero evidentemente forman parte de sus procesos de aprendizaje individuales y colectivos, del tipo de interacciones sociales y políticas que construyen o se asumen día con día en el ámbito de la escuela y en las tensiones generadas en ella, dado el enfrentamiento entre diferentes concepciones del mundo, donde la predominante es la institucional.

Los demás egresados se desempeñan como docentes a través de contrataciones continuas o temporales por honorarios, en instituciones privadas de niveles medio superior y universitario, o en proyectos educativos no escolarizados de asociaciones civiles, dirigidos a adolescentes y jóvenes. Tres de ellos también prestan servicios educativos en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y una de ellas además fungió como asesora en una especialidad nacional en línea promovida por la UPN, Ajusco.

Los alumnos que atienden esto último si bien poseen una situación socioeconómica mucho mejor que la de los estudiantes de educación básica caracterizados, son urbanistas y por lo general, individualistas, con capitales culturales correspondientes a la clase media y media-baja mexicana, con familias extensas que a veces contribuyen económicamente a la permanencia de dichos sujetos en la institución educativa, sus identidades se constituyen por las ofertas de consumo cultural a las que tienen acceso y desean acceder,

por las relaciones de amistad, de compañerismo y laborales, más allá de la identidad de su núcleo familiar; pero también combinadas con tradiciones y costumbres, aún sin reconocerlas de manera consciente, comunes y cercanas al núcleo mesoamericano, sobre las cuales se construye la identidad social/individual de los pueblos y barrios originarios de la cuenca de México a los que pertenecen o son avecinados. En este grupo juvenil estudiantil, volvemos a encontrar una diversidad histórica y sociocultural, con una visión del mundo que combina lo local, lo nacional, lo cosmopolita, lo mesoamericano, lo colonial, lo europeo, lo internacional, lo moderno y lo posmoderno, sin que la institución educativa pueda darle formal cabida.

Todos los sujetos del presente estudio afirman haber tenido que incorporar en sus ámbitos laborales anteriores y posteriores a este posgrado, una línea transversal del currículo oficial u oculto, o del programa o proyecto educacional: el reconocimiento de la diversidad e interculturalidad, tanto en su tratamiento temático como en la vida cotidiana institucional y en un caso, además familiar. Esto argumentó su decisión de ingresar al posgrado, la elección de sus temas de investigación, así como la construcción de los objetos de conocimiento tanto teórica como metodológicamente, incluyendo la selección de la realidad educativa por estudiar, su abordaje contextual, sociohistórico y, en algunos casos, comparativo, además de conceptual, empírico e instrumental.

La riqueza de las concepciones y prácticas reproducidas y construidas durante la formación en el posgrado y el ejercicio profesional posterior, así como en sus interrelaciones profesionales, trascendió a dimensiones analíticas y propositivas que requirieron de un enfoque antropológico para su estudio.

## TRAYECTORIAS Y COSMOVISIÓN

En primera instancia, fue relevante caracterizar a las trayectorias como el resultado de la intersección de las estrategias estudiantiles

e institucionales que construyen un campo de fuerzas o de negociación. Los sujetos educativos definen el ámbito institucional ya que lo producen y a su vez son producto de él, por ello las trayectorias son estructuras de opciones con tantas líneas de fuga como espacios de negociación y de enunciación que se construyen con la incidencia escolar, pero también con los procesos que van generando los alumnos (Ortiz, 2003, pp. 46-51) y –en este caso egresados–, dentro y fuera de la escuela.

Su abordaje requiere analizar lo que dicen y hacen los sujetos en torno del ámbito educativo, así como las relaciones entre estas dos dimensiones, es decir, penetrar en su visión del mundo que también incluye acciones, sistemas de aspiraciones y preferencias que elaboran sobre su recorrido en el tiempo histórico y en la praxis educacional. “Praxis que se ubica entre la interioridad del yo y la exterioridad institucional y contextual que tensa teoría y autopoiesis. Comprensión que media entre lo particular y lo universal y permite entender las contingencias históricas y biográficas que signan dispositivos, racionalidades y [por ende] trayectorias” (Ortiz, 2003, p. 52).

A partir de su abordaje antropológico es posible dar cuenta de las condiciones sociohistóricas que se hacen presentes y se construyen en los procesos educativos, a través de definir el espacio institucional como lugar de confluencia y enfrentamiento entre diferentes concepciones del mundo, de diversas o contradictorias maneras de ser, pensar y actuar frente a la realidad educativa. Así, las relaciones entre las estructuras sociales y del pensamiento organizan la producción y la reproducción del sentido simbólico en las prácticas sociales institucionalizadas (Ornelas, 2005, 2007a, 2007b y 2010).

Al mismo tiempo, el pensamiento individual/colectivo es portado, asumido, recreado o transformado por sujetos concretos, por actores educativos, cuyas dimensiones biológicas, psicológicas, históricas, culturales, políticas, económicas y sociales como totalidad, guían sus acciones aunque también a veces las contradicen, complejizando las cosmovisiones educativas generalmente simplificadas a ideologías –aun aquellas abordadas no peyorativamente– que

se reproducen, se ejercen o se modifican. Consideradas de esa forma, impiden visibilizar los largos y profundos procesos y efectos de la sedimentación de sistemas ideológicos construidos y transformados en diferentes momentos tanto históricos como sociales, dentro de una geografía real e imaginaria, al interior de tiempos, de espacios que estructuran la relación del hombre consigo mismo, con la naturaleza, así como con los diferentes campos culturales, sus instituciones, sus interrelaciones, sus luchas de poder, sus sujetos aglutinados en grupos o fracciones con diferentes posiciones, recursos y estrategias, reglas explícitas e implícitas, prácticas y hábitos establecidos o transgredidos, etcétera, que reflejan el núcleo duro de dicho sistema ideológico, rodeado de elementos lábiles que se actualizan a partir de las modas globalizantes, locales o mixtas, de acuerdo con las ideas de Alfredo López Austin (1980).

La cosmovisión definida de esta manera cumple con las funciones de comunicación, socialización, reproducción, educación de los integrantes de una comunidad o colectivo, pero también de regulación de sus relaciones sociales. Tal es el caso del mito: al narrarse con todos los elementos sociales que obran sobre dicha narración y sobre lo que la narración obra, alimenta memorias, provoca deducciones, se justifica, prepara futuras realizaciones del texto mítico, lo hace vivir materialmente como un conjunto de interacciones sociales que se mantienen aun cuando el mito no se narre (López, 1996a, p. 107). En tanto creencia, también persiste como un conjunto de representaciones, convicciones, valores, tendencias, hábitos, propósitos y preferencias dispersos en distintas esferas de acción de los creyentes (López, 1996b, p. 484).

En síntesis la cosmovisión desde esta perspectiva antropológica constituye un referente importante para la construcción de la realidad educativa, ya que se basa en las concepciones, ideas y creencias que en este campo educativo narran o actúan los sujetos que forman parte de él.



## **Su trayectoria académica y profesional**

Presento un ensamble de elementos diversos en un todo unificado armado por las voces que estos egresados externalizan a partir de lo que este posgrado les proveyó, voces que forman parte de concepciones, ideas, creencias y prácticas más amplias sobre el campo educativo. Sobresale el peso de la narrativa “mítica” sobre la formación inicial y la actualización docente, que contrastan con lo aprendido en la maestría; cosmovisión educativa individual/colectiva que se va sedimentando y explica el origen y desarrollo de las identidades y prácticas que se reproducen y construyen en los diversos niveles y dimensiones institucionales.

La Maestría en Desarrollo Educativo es un apoyo teórico-metodológico para construir relaciones de respeto entre personas y agrupaciones caracterizadas por la diversidad de sus pensamientos, actitudes y acciones, que fomenten la tolerancia y la autodeterminación (Alcántara, 2011a).

Posibilita la construcción del sí mismo, del trabajo propio, el abordaje de temas tales como: las relaciones interpersonales, además del poder, la autoridad, el género, la discriminación, tanto del individuo como de su contexto, retomando las palabras de Luis Mario Galicia (2012).

A su vez, para Luz López (2011), promueve la democracia, la formación ciudadana, así como de sujetos profesionales y críticos frente a la educación para/en la diversidad, la interculturalidad, además de la ciudadanía; a pesar de que algunos de sus homólogos no poseían una formación política sólida.

Al mismo tiempo, esta maestría les permitió desterrar el sentido común que construye el individuo en sociedad, tensar la relación entre la teoría y la realidad, fundamentar sus prácticas educativas y de intervención pedagógica, enriquecer sus temas de interés tales como sexualidad, género, violencia escolar y educación para la paz, a través de otras perspectivas abordadas paralelamente en diferentes espacios institucionales de nivel superior, de difusión, de

extensión y de diversas instancias educativas gubernamentales, internacionales y de la sociedad civil organizada, como fue el caso de Laura Pantoja (2012).

Este posgrado potencializa la identificación de matices ubicados de manera general en temas actuales de gran interés como la violencia, en el trabajo educativo escolar con adolescentes; así como el análisis de las estrategias y las prácticas de supervivencia de alumnos del nivel medio, acompañado del abordaje teórico-metodológico de la resistencia a la normatividad, a la organización escolar y a la autoridad, desde enfoques opuestos o distintos a los psicólogos, a los indigenistas y a las teorías de las subculturas organizadas, según la experiencia de Mayra Ordoñez (2012).

A través de la maestría aprendieron a cuestionarlo todo, a reconocer la complejidad de la presencia y el tratamiento de la diversidad en la institución educativa, a caracterizar la exclusión y la vulnerabilidad, así como a fundamentar la importancia del cambio en las conductas de los sujetos educativos como una tarea de justicia, según el punto de vista de Domíngua Leyva (2011). Tarea de justicia que se relaciona con el planteamiento de Radetich (2011, p. 21), que concibe a la democracia con los siguientes principios: el rechazo a la violencia con el fin de dirimir conflictos; luchar por la libertad, la justicia, la equidad; el respeto a las diferencias y a los demás; la reivindicación de la propia individualidad; y el derecho a manifestarse.

Además se reflexionó sobre el papel de las instituciones educativas para inhibir prácticas de exclusión, las concepciones que las alientan, y en torno de la cerrazón de sus colegas para compartir y desarrollar estas temáticas, reacios a profundizar, teorizar y conceptualizar desde otras referencias (Leyva, 2011); tal y como lo plantea Philip Jackson, en el tema de la inmediatez en el trabajo áulico, según Norma Alcántara (2011b). Este autor define dicha inmediatez en el capítulo IV de la vida en las aulas –a partir de la autoevaluación de profesores experimentados por él investigados–, como una exigencia del aquí y ahora, así como una cualidad de espontaneidad; en síntesis, para ellos, la conducta de hoy proporciona el

instrumento auténtico para medir su progreso docente (Jackson, 1991, pp. 154-157).

Estos estudios de posgrado permiten identificar que la formación y la actualización dirigidas hacia el magisterio no apoyan la investigación (Leyva, 2011); basados en sus experiencias como estudiantes de la normal de maestros aseguran que el énfasis de esta formación docente inicial está puesto en hacer lo que deben hacer: cubrir los contenidos del programa y desde ahí homogeneizar a los niños (Flores, 2011). Además, realizar la gestión escolar desde un enfoque tradicional, sancionar sin tomar en cuenta las condiciones y dimensiones de los conflictos, de las personas, ni las demandas ejercidas por los cambios curriculares, los enfoques y las formas de trabajo docente en general (Galicia, 2012).

Al egreso de la maestría, la reinserción al espacio laboral dentro del magisterio para algunos fue complicado ya que implicó enfrentarse a una realidad escolar aún más atrasada de como la habían dejado, a condiciones laborales y académicas más complejas; paralelamente a las grandes expectativas construidas dentro de su formación de posgrado, intentaron infructuosamente socializar su tesis con márgenes muy limitados de acción, circunscriptos al trabajo directo con el grupo de estudiantes asignado o bien a espacios exclusivos del salón de clases de los grupos con los cuales podían realizar una intervención pedagógica acotada, pero distinta a la tradicional (Flores, 2011; Leyva, 2011 ).

#### **DIVERSIDAD/INTERCULTURALIDAD EN EL CAMPO EDUCATIVO**

A continuación muestro el análisis resultante de las referencias específicas que estos egresados realizan en torno de estas categorías, durante las entrevistas abiertas llevadas a cabo en sus ámbitos laborales específicos, enmarcadas desde sus planteamientos teórico-metodológicos-empíricos y analíticos logrados en sus tesis de

maestría, así como a partir de su experiencia profesional previa y posterior a este posgrado.

### **Diversidad social y cultural**

En torno de esta categoría presento dos posturas que sintetizan las referencias emitidas por los entrevistados, la primera de ellas plantea que reproduce la homogeneidad y la exclusión, mientras que la segunda apunta hacia convivencias inclusivas y transformadoras tanto de las condiciones de existencia individuales, como grupales, institucionales y sociales:

- a) Imposición de un punto de vista hegemónico, en donde todos deben pensar y actuar de la misma manera. Legitimización de la exclusión, a través del eslogan de tolerancia y respeto. Inclusión de los sujetos históricamente excluidos, pero sin el respaldo de oportunidades equitativas, de una nueva cultura, de procesos favorecedores de enseñanza y aprendizaje humanos, ni de relaciones menos asimétricas entre los sujetos, los grupos y las instituciones. Se reconoce a partir de las diferencias entre quienes poseen un rasgo biológico o psicológico observablemente distinto al común de la sociedad que impone su punto de vista sobre los primeros, normalizándolos y sin trabajar con las características específicas de estos individuos, que, por lo general, perduran el resto de sus vidas.
- b) Relación de igualdad entre todos los sujetos que hace referencia a historias de vida. Trastoca el multiculturalismo y la interculturalidad; tiene que ver con la cuestión de los migrantes, con poblaciones indias, con las personas con necesidades especiales, con las mujeres. En su interior es posible observar matices distintos que se acompañan de tolerancia y de reconocimiento del *otro* en diversos contextos.

Esta última postura evoca, desde mi punto de vista, lo que López Austin y Millones (2008, p. 10) plantean: “El espejo del otro nos permite sabernos diversos; sólo así podemos desvanecer la aparente normalidad de nuestros propios conceptos para apreciarlos como productos de una historia particular. A partir del conocimiento propio en la diversidad, podremos apreciar dignamente nuestro entorno humano, en una humanidad que cada día requiere en forma más apremiante el principio de la dignidad”.

Esta ambivalencia acentuada del término tiene varias razones, una de ellas –para el caso de la primera acepción– pudiera ser lo que Aleksandra Jablonska (2010, pp. 26-29) identifica como la definición esencialista de la cultura y la postura liberal clásica sostenida por organismos cuyas convenciones han sido suscritas por nuestro país. A partir de 1989 se fueron reconociendo los derechos colectivos de minorías culturales, involucrando principalmente a la educación; aunque todavía en 2001 la Unesco, en su Declaración universal sobre la diversidad cultural, soslaya las relaciones de poder dentro de cada cultura, así como entre diversas culturas, además de las desigualdades socioeconómicas que se juegan en el interior de cada una y entre ellas, así como en las tensiones generadas por las migraciones de sus integrantes.

En dicha declaración de 2001 las culturas se vislumbran como totalidades cerradas y armónicas que convienen, comunican y realizan intercambios, respetando los derechos humanos y las libertades individuales –definición que da pie, en mi opinión, a entender lo arriba mencionado sobre discapacidad–; a pesar de que en este mismo documento, por primera vez se promueve la interculturalidad, aunque constriñéndola a una cuestión de intercambios simbólicos, sin considerar los elementos materiales y políticos que han suprimido el acceso equitativo de las minorías al sistema educativo, así como su participación en la vida económica y política de cada país (Jablonska, 2010), tal y como se percibe en algunas de las concepciones que los sujetos de estudio esbozan sobre la interculturalidad, las cuales se presentan a continuación.

## En torno de la interculturalidad

Según la egresada de la Maestría en Desarrollo Educativo, Luz López (2011), la interculturalidad tiene como antecedente el multiculturalismo que se ubica en los países anglosajones, Norteamérica y Europa, cuestiona al Estado-nación de los grupos excluidos que no fueron favorecidos por él y estudia la diversidad de migrantes.

El multiculturalismo, para la Unesco en el año 2003, desde el análisis de Jablonska (2010, p. 36), incorpora lo simbólico, lo material y socioeconómico, subrayando la importancia de la interacción equitativa de diferentes culturas, así como la generación de expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y respeto mutuo y con una educación que propicie la vitalidad de las culturas y la participación de los sujetos en diversas culturas nacionales; se define como la diversidad en términos de cultura étnica o nacional, así como lingüística y religiosa y, desde mi mirada, se acerca a lo expresado en la segunda acepción sobre diversidad, antes expuesta.

Sin embargo, para López (2011), en el caso de México, se retoma el pluralismo con Luis Villoro que contempla una sociedad pluricultural que evoca a las diferentes etnias ubicadas dentro del Estado-nación.

Esta caracterización del pluralismo se puede rastrear dentro del texto de Luis Villoro (1999) en el apartado denominado “Del Estado homogéneo al Estado plural”, donde afirma que México es un Estado con una nacionalidad dominante y otras minorías; sin embargo, la “nación” por su autoidentificación cultural y sus reivindicaciones sociales y políticas podría calificarse de “nación” o de “minoría” dentro de una nación más amplia. Concretamente en el subtítulo “Un ejemplo histórico: el Estado-nación mexicano” plantea, entre otras cuestiones, que hoy las minorías demandan: la realización plena de la democracia, la transformación del Estado, eliminar la injusticia de la “modernidad”, es decir, no se oponen a la democracia, al Estado o la modernidad; y sí promueven el reconocimiento de una multiplicidad de diversas culturas de cuyas relaciones

auténomas, según el autor, nacerá una unidad nueva donde el Estado plural se convierta en una vía de democracia radical que se adecue a la realidad social constituida por la multiplicidad de etnias, culturas y comunidades, en oposición al Estado-nación homogéneo.

Mientras que el pluralismo, en la conferencia iberoamericana de 1997, parte de la presencia de la pluralidad lingüística y cultural dentro de la realidad social, para dar importancia al reconocimiento de la existencia de diferentes cosmovisiones y formas de enfrentar sus respectivos problemas; aunque contradictoriamente se obstaculiza una política en pro del respeto y la promoción de la diversidad cultural, estableciendo que existe la propia cultura (iberoamericana-hegemónica) que deberá entablar un diálogo con las culturas minoritarias, no reconocidas (Jablonska, 2010, p. 38).

Por otro lado, para Luz López (2011) es muy importante subrayar que la interculturalidad se ubica en el sur, en Latinoamérica. Aborda la diversidad, sobre todo de pueblos indios y cuestiona al Estado-nación, pero además, retomando a Ruth Moya (2009, p. 31), considera la interculturalidad como un asunto de derechos colectivos en los temas estructurales de las sociedades que engloban indígenas y no indígenas, para construir y sostener relaciones cada vez más democráticas.

Esta última acepción supera lo que Jablonska (2010, pp. 28-29) identifica en el discurso promovido por la Unesco en 2001, donde la interculturalidad se restringe al intercambio de conocimientos y prácticas entre personas y grupos de culturas heterogéneas, y propone su tratamiento a partir de la incorporación de diversas lenguas, de la conciencia de la diversidad cultural, los métodos pedagógicos tradicionales, el uso de tecnologías, la difusión de contenidos diversificados, la promoción de creadores e investigadores, y el mejoramiento en programas escolares y formación docente; aunque después, en 2003, desplaza el enfoque tradicional multicultural promotor del aprendizaje sobre otras culturas para su aceptación o tolerancia hacia ellas, con el fin de fomentar la interculturalidad

que permita instaurar conocimiento mutuo, respeto y diálogo entre los diversos grupos culturales.

Agrega Luz López (2011): la interculturalidad es una forma de acción, de revertir la concepción hegemónica del Estado para que la sociedad en su conjunto se exprese, a través de la politización de los sujetos en pro de la equidad, el respeto, el tratamiento de las diferencias humanas, la atención de las personas con distintas necesidades.

Por su parte, Rubén Compañ (2011), en esta misma tesitura, define la interculturalidad como un programa de respuesta política para abordar la cuestión de la diversidad; sin embargo, para este egresado, el problema es cuando la interculturalidad únicamente se institucionaliza, y entonces todas las prácticas donde aparezcan las costumbres de algún grupo de indígenas representan la interculturalidad.

Estos reduccionismos se acercan a la interculturalidad promovida por la Unesco desde 2001, definida desde esta instancia, según Jablonska (2010, p. 29), como una cuestión de intercambios simbólicos, apoyados por la enseñanza de distintas lenguas y del aprecio por diferentes culturas, principalmente indígenas, sin claridad sobre la integración de diversos grupos culturales, denostando así las dimensiones materiales y políticas que impiden el acceso equitativo de las minorías a la educación, así como su participación plena en la vida política y económica del país.

Desde la perspectiva de Rubén Compañ (2012), las políticas educativas gubernamentales pretenden ser indicativas del manejo de la interculturalidad; sin embargo, en la vida cotidiana y en la ritualidad escolar se reflejan la aceptación y uso de un discurso adverso basado en una manera en la que han sido configurados los sujetos, a partir de los ideales del Estado moderno y de sus políticas dirigidas a la atención de la diversidad de manera restringida. Discursos y formas que se arraigan en los sujetos, concepciones y prácticas que no son gratuitas. Con ello la interculturalidad se institucionaliza, pero la institución no se interculturaliza y por tanto privará la interculturalidad funcional sobre la interculturalidad crítica, de las cuales habla Fidel Tubino.



Dicho autor (Tubino, 2005), dentro de esta interculturalidad funcional agrega a las categorías de tolerancia, aquellas ideológicas que promueven el respeto, pero subraya que ninguna de ellas cuestiona las causas de la asimetría social y cultural; a diferencia del interculturalismo crítico que busca suprimirlas por métodos políticos y no violentos.

Dichas concepciones sedimentadas dentro de la población mexicana, son opuestas a lo planteado por la Unesco en 2003 y 2007, ya que según Jablonska (2010, pp. 31-34), este organismo estableció, en el año 2003: el reconocimiento a todas las lenguas, el rechazo al trato discriminatorio a quienes poseen una lengua materna diferente a la lengua nacional, además de la erradicación de supuestos de superioridad de la cultura y los valores occidentales. Y, en 2007, pese al relativismo cultural imperante en este organismo internacional, da un viraje reconociendo las desigualdades entre las culturas, las desventajas de las culturas minoritarias frente a la cultura dominante, vislumbrando la relación entre la cultura, la condición social y económica de cada grupo, y abriendo las puertas al tema de la religión; además de que señala abiertamente la inequidad en la distribución de los recursos y en el acceso al poder, los cuales conllevan a la opresión histórica y actual de las culturas minoritarias, a la jerarquización y a la marginación de distintos estilos de vida.

Por su parte, Carolina Flores (2011) afirma que lo intercultural sintetiza la forma de relacionarse, de aprender entre culturas, de dialogar, de encontrarnos y compartir ideas sin imposición alguna. Para Laura Pantoja (2012) “parte del reconocimiento de las diferencias, de compartir, sin la presencia de una visión hegemónica”. Luis Mario Galicia (2012) plantea que es la aceptación.

Empero, esta interculturalidad, según Alexandra Jablonska (2010, pp. 34-35), nos enfrenta a una problemática que no puede sólo quedar en su tratamiento educativo: no basta con que la Unesco, y agregó nuestro país, en lo particular, reconozcan la íntima relación entre los ámbitos culturales, sociales, económicos y políticos; hace falta que instancias internacionales y estados nacionales establezcan

**el cómo y en qué sentido** –las negritas son mías– se debe fortalecer la condición social y económica, propiciar intercambios y relaciones con la sociedad en su conjunto; deben darse las transformaciones del entorno pedagógico, de la vida escolar, de la toma de decisiones, de la formación y actualización de profesores, de los programas de estudio, de las lenguas de instrucción, de las metodologías de enseñanza, de las interacciones entre los educandos y de los materiales pedagógicos.

### **Diversidad e interculturalidad en educación**

A continuación presento algunos discursos pronunciados por organismos internacionales que hacen alusión a la vinculación de la diversidad y la interculturalidad con el campo educativo. Ámbito del que provienen, en el cual se forman, realizan su práctica profesional los sujetos de estudio aludidos en el presente capítulo; pero también espacio de reflexión y actuación de concepciones, ideas, creencias y prácticas que se reproducen o se transforman en los tiempos políticos, institucionales, comunitarios, sectoriales, grupales o individuales.

Discursos que enmarcan las reformas constitucionales de nuestro país en esta materia, así como el surgimiento de instancias y acciones gubernamentales que contextualizan algunas concepciones y acciones educativas sometidas a análisis por estos egresados.

#### ***Diversidad y educación***

La conferencia iberoamericana de 1997, como ya se ha dicho anteriormente, desde una política neoliberal, define a la escuela como la institución que debe formar personas que puedan desenvolverse y enfrentar con éxito la incertidumbre, tomar decisiones, desarrollar sus competencias básicas y afianzar su pluralidad, a través de novedosas formas de gestión y nuevas tecnologías vinculadas con

los imperativos del aparato productivo en torno de la formación de mano de obra, según Jablonska (2010, pp. 40-41).

Todavía en 1999 dicha conferencia siguió priorizando la vinculación de la educación con el proyecto global sin atender la diversidad, aunque rechazó la discriminación al acceso educativo, y la difusión de una cultura uniforme, violenta, sexista y con conductas de riesgo. Sin embargo, en 2000 reconoce el carácter multiétnico y pluricultural de los países iberoamericanos, aunque sólo se planteara en relación con la educación inicial. En ese año, definió a la diversidad como un aspecto básico para asegurar la calidad educativa, a pesar de constreñirla a la diversidad individual (Jablonska, 2010, pp. 41-45).

Para 2003 el énfasis de la conferencia fue puesto en un currículo único basado en la globalización, con dos tipos de contenidos, los equivalentes en todas las culturas y los imprescindibles a todo ciudadano: informática e inglés, en un marco psicopedagógico único, excluyente de las variables del contexto didáctico, aunque, de manera contradictoria, propuesto a partir de los referentes más cercanos e inmediatos al alumno para transitar desde la escala local hasta la internacional (Jablonska, 2010, pp. 40-41). Con ello se propuso atender a los grupos en riesgo de exclusión a través de la educación inclusiva para los discapacitados, dejando la atención a los indígenas por separado, con la justificación de incorporar sus propias lenguas en el ámbito escolar, pero, evidentemente, considera Jablonska (2010, pp. 46-47), segregándolos a su vez.

Basados en la narrativa crítica expresada por estos egresados del posgrado, dichos planteamientos internacionales retomados por México aún tienen eco en el esquema de diversidad imperante que se reproduce dentro y fuera de la escuela, donde solamente unos cuantos son los diferentes, como los grupos indígenas, migrantes y discapacitados.

O bien, dentro del aula, donde la diversidad se plantea como un asunto de identificación cuantitativa de niños indígenas a partir de la lengua, no importando cuál, desde cuándo, si la escriben, si la hablan o si se la enseñan a las nuevas generaciones; situación que se asemeja

al resto de los sujetos educativos, como los docentes quienes sólo son tomados en cuenta como trabajadores, nadie les pregunta quiénes son, cómo son, cuál es su cultura, si hablan una lengua indígena, si vienen de otro lugar, o si son nativos de algún pueblo originario urbano, reproduciendo con ello, la supresión de la diversidad ya vivida dentro de la formación docente inicial (Flores, 2011).

Se trata de situaciones histórico-sociales, culturales, escolares, cotidianas del salón de clases y del ser docente en nuestro país, que se homologan a la función remedial que sólo incluye medidas compensatorias propuestas por la conferencia de 2003, y que no las modifica sino hasta 2006, cuando define a la cultura como base indispensable para el desarrollo humano y para erradicar la pobreza y desigualdad, y promueve la asunción del compromiso de pugnar y proteger la diversidad cultural. En 2008 la reforma era atender la diversidad en las escuelas, no como añadido, sino como transformación de su estructura y funcionamiento, incorporando contenidos culturales y lingüísticos propios de las culturas indígenas y afrodescendientes; desarrollando la formación de docentes indígenas y afrodescendientes a partir de becas, apoyo familiar y orientación personal, entre otras acciones (Jablonska, 2010, pp. 47-50).

Según los sujetos de estudio, actualmente dentro del aula y la institución escolar se considera relevante la educación para la diversidad, ya que ésta designa lo diferente o lo diverso en dichos espacios, donde la tolerancia lograda a través de un proceso reflexivo reconoce la necesidad de abrirse frente a los distintos puntos de vista o maneras de interpretar la realidad, visiones o formas de ver el mundo a través del diálogo y posibilita avances en el aprendizaje. Lo anterior demuestra que en el discurso hay un respeto a la diversidad, sin embargo, en el trato cotidiano eso no existe (Compañ, 2011).

De acuerdo con Freire (1990), plantea Norma Alcántara (2011a), la verdadera educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Esta teoría liberadora que implica al mundo y a la vida cotidiana de las escuelas, es decisiva para la educación en la diversidad, puede ser aplicada en todos los ámbitos

sociales, llegar a la acción, al plano conductual coherentemente, en consecuencia con lo que se propone y transformar la realidad desde el entorno inmediato, en beneficio de las mayorías.

A continuación se aborda un análisis de la relación entre interculturalidad y educación tanto en organismos internacionales, en reformas constitucionales, como en instancias y acciones gubernamentales de nuestro país, dentro de las cuales se presentan algunos textos dirigidos a los docentes de escuelas primarias públicas a los que hace alusión, en el contexto de entrevista, otra de los integrantes de la presente investigación.

### ***Interculturalidad y educación***

#### *En organismos internacionales*

La interculturalidad, dentro de la Conferencia iberoamericana en 1998, según Jablonska (2010, pp. 41-45), es definida como la posibilidad del diálogo con todas las culturas del mundo a través de la enseñanza de la historia que pugnará por el conocimiento, la comprensión y la unión de los pueblos, contribuyendo así a la cultura política de la sociedad, a la interacción cultural y a la identidad propia, pero fundamentada en la globalización y la oferta neoliberal; fundamentación que a pesar del rechazo y sus probados fracasos, posibilitó en México la casi eliminación de filosofía y el diseño de nuevos planes y programas de la materia de historia para nivel medio y medio superior, materia incluso vetada para ser impartida por los sociólogos [ver el análisis de Camilia Vallejo (2012) sobre la eliminación de esta asignatura en Chile].

Posteriormente la conferencia llevada a cabo en Bolivia en 2003, se concentró en la exclusión social, enumerando de manera azarosa los efectos “tradicionales” y nuevos de la ruptura de los modos tradicionales de la integración social, mas no sus causas; además de caracterizar la diferencia como fuente de riqueza personal y colectiva, a pesar del crecimiento de las desigualdades y la polarización social.

Paralelamente ese mismo año la Unesco considera que la educación intercultural no se reduce a añadidos curriculares –afirma Jablonska (2010, p. 37)– debe transformar el entorno pedagógico, la vida escolar, la toma de decisiones, la formación y actualización del magisterio, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, las didácticas, las interacciones y los recursos pedagógicos, en donde pueden en lugar de deben, como necesidad indiscutible y con procedimientos que superen el nivel de abstracción; esta autora señala que deben incorporarse múltiples perspectivas y voces, como las de los pueblos indígenas discriminados y en situación de pobreza, excluidos en la aplicación de estas políticas.

Posteriormente, frente a las evidencias de la no aplicación de las políticas propuestas para la educación intercultural, refiere Jablonska (2010, pp. 37-38), se hizo necesario que la Organización de las Naciones Unidas refrendara entre sus países miembros la política educativa para sociedades multiculturales, subrayando la plena aplicación del derecho a la educación de los pueblos indígenas. El diagnóstico elaborado con este fin en 2009, incluyó los avances mexicanos en la legislación sobre la educación intercultural y se mostró la insuficiencia de las medidas realizadas, la discriminación y el escaso acceso de los pueblos indígenas a la educación, el desconocimiento de instituciones y educación tradicionales, la inexistencia de programas y recursos didácticos apropiados, así como la poca calidad de la enseñanza en la mayoría de países con presencia de pueblos indígenas.

México, además de suscribirse a todas estas propuestas internacionales, también ha venido realizando reformas constitucionales que a partir de la década de los sesenta permiten el desarrollo acotado de la educación bilingüe-bicultural, considerando a las culturas y las lenguas locales, ya que las subordina a la cultura hegemónica (Jablonska, 2010, pp. 51-52).

*En reformas constitucionales mexicanas*

Fue hasta 1992 cuando la reforma del Artículo 4º de la Constitución Política Mexicana reconoció la composición pluricultural de la nación, a pesar de que no se promulgaron disposiciones reglamentarias dirigidas a los derechos indígenas (Jablonska, 2010, p. 52).

Un año después, en 1993, el Artículo 3º conserva el carácter liberal de la educación y su federalización con participación de diversos actores sociales en su administración y financiamiento, aunque no considera a la educación intercultural (Jablonska, 2010, pp. 52-54).

Posteriormente, a pesar de que las reformas constitucionales de nuestro país enfrentan un parteaguas para hacer ley los compromisos de los acuerdos de San Andrés Larráinzar, suscritos en 1996 entre el gobierno y los representantes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, éstas han sido rechazadas por las organizaciones indígenas, debido a que dichos acuerdos fueron socavados. Un ejemplo de ello es que cinco años después, los cambios realizados a la Carta Magna en 2001 les siguieron negando a sus comunidades el carácter de derecho público y la posibilidad de constituirse como nivel de gobierno a la par de la federación, los estados y los municipios, subordinándolas nuevamente y acotando la garantía de conservar su territorio, sin precisar su derecho a la explotación de sus recursos naturales y limitando a nivel de consulta su demanda de participación en el diseño del Plan nacional de desarrollo (Jablonska, 2010, p. 52).

La reforma del año 2002 al Artículo 3º, sigue conservando el carácter liberal de la educación y su federalización con participación de diversos actores sociales en su administración y financiamiento, pero sin considerar la educación intercultural (Jablonska, 2010, pp. 52-54).

Para 2003, la promulgación de la Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas se propone promover, a través de la enseñanza, el conocimiento de la pluralidad lingüística y el respecto a los derechos lingüísticos de los pueblos, el acceso a la educación obligatoria en sus propias lenguas y en español; a pesar

del claro reduccionismo otorgado a la interculturalidad sólo como conocimiento y pluralidad lingüística (Jablonska, 2010, pp. 52-54).

En 2005 los Artículos 7° y 11° de la misma Carta Magna declaran a las lenguas indígenas como nacionales y pretenden asegurar el derecho de sus hablantes de emplearlas en todo tipo de asunto o trámite público, así como garantizar el acceso de todos los indígenas a la educación obligatoria, bilingüe y multicultural. Sin embargo, únicamente en el Artículo 13° se establece que la educación intercultural y bilingüe deberá impartirse a todos los educandos; los programas de educación básica y normal deberán incorporar el origen y la evolución de las lenguas indígenas nacionales y a su vez sus aportaciones a la cultura nacional; el Estado supervisará el fomento e implementación de la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura. Además de promover acciones para que los maestros de educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo en cuestión; que las instituciones públicas tengan personal que domine las lenguas indígenas nacionales requeridas en sus respectivos territorios; e impulsar políticas de investigación, difusión, estudios y documentación sobre estas lenguas y sus expresiones literarias, así como crear bibliotecas, hemerotecas, centros culturales u otras instituciones depositarias que conserven los materiales lingüísticos de estas lenguas.

Pero contradictoriamente, dejando en todo momento de lado la investigación de la historia o la cultura de los pueblos, más allá de sus idiomas, según Jablonska (2010, pp. 54-56), y desde mi punto de vista, más allá de un país multicultural, en el cual se entrecruzan raíces mesoamericanas, con elementos coloniales, europeos y modernos que nos diferencian de los migrantes o itinerantes de otras latitudes, y a su vez nos permiten reconocer un sustrato y una dinámica cultural propia de los pueblos indígenas, pero también originarios de larga data en espacios urbanos, como los pueblos y barrios de la cuenca de México.



Las posteriores modificaciones del Artículo 2º realizadas en 2009 (Jablonska, 2010, p. 54), reconocen y garantizan la libre determinación y la autonomía de los pueblos y comunidades indígenas para preservar y enriquecer sus lenguas, los conocimientos y aspectos que forman parte de su cultura e identidad; propician el respeto y el conocimiento de las diversas culturas de nuestro país y la igualdad de sus oportunidades indígenas a través de garantizar y aumentar los niveles de escolaridad; promueven la educación bilingüe e intercultural, la capacitación productiva, entre otros, a través de un sistema de becas y de programas educativos de contenido regional.

Según lo señalado por Jablonska (2010, p. 54), hasta el 2005

“...mientras las leyes que regulan la educación en el territorio nacional siguen propiciando una enseñanza fundamentalmente monocultural, excepción hecha por la cuestión lingüística, al mismo tiempo se crean instancias encargadas de atender a la población indígena y así cumplir con algunos de los ordenamientos internacionales que, ... no sólo han recomendado la educación intercultural para la sociedades enteras, sino han formulado un proyecto en que lo cultural y educativo debe articularse con medidas de orden económico, político y social...”.

#### *En instancias y acciones gubernamentales*

Dichas instancias, como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, creada por la SEP en 2001 para atender diferenciadamente a los pueblos y comunidades indígenas del resto de la nación, cambia su nombre en 2005 por el de Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), para promover y evaluar la política educativa en cuanto a equidad, desarrollo intercultural y participación social en todo el sistema educativo nacional, según lo establecido en el Artículo 16 constitucional (Jablonska, 2010, pp. 54-56).

Esta coordinación conjuntamente con la Secretaría de Educación Pública, entre otras acciones, edita textos para trabajar la

interculturalidad en las aulas de nivel primaria de todo el sistema educativo. Algunos de ellos son:

Beatriz Rodríguez e Ivonne González (2005), en *Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural*, presentan diez ejercicios como sugerencias didácticas para que los maestros incorporen el enfoque intercultural en las actividades cotidianas con sus grupos; incluyen lecturas para la reflexión sobre los vínculos que establecemos con los otros, el acercamiento con culturas y lenguas variadas, el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad. El propósito es desarrollar en los estudiantes habilidades para el diálogo con aquéllos de procedencia, cultura o rasgos distintos a los suyos; contrasten diferentes conocimientos culturales para revalorar sus usos, su funcionalidad en contexto, aprecien los propios y la importancia de los otros; descubran innumerables formas de entender la vida y recuperen prácticas y creaciones culturales que coexisten en México. Además, pretende fortalecer la identidad del sujeto desde lo individual, familiar y comunitario; el uso de la entrevista y la búsqueda de diversos documentos para investigar sobre las culturas; así como la identificación de contenidos culturales presentes en los materiales didácticos para la planeación y el trabajo en las aulas (Guerra, 2005, pp. 9-10).

Todo lo anterior fundamentado en el hecho de que México es un país con diversidad cultural. Esta situación se hace presente en los salones de clase, ya sea por los procesos de migración indígena a las ciudades o por la creación de escuelas generales en zonas indígenas, lo cual se traduce en el aumento de matrícula conformada por niños con diferentes visiones del mundo, tradiciones, formas de pensar y con distintas lenguas.

Asimismo, tiene como base la atención de las necesidades que sustentan la creación del Programa de fomento a la atención intercultural a niños y jóvenes en escuelas generales con participación importante de estudiantes indígenas, derivado del Programa nacional de educación 2001-2006; además del Programa de educación intercultural bilingüe para escuelas generales de educación básica

que atiende a población indígena, piloteado en Hidalgo y la Ciudad de México, diseñado por la CGEIB-SEP en colaboración con la Administración Federal de Servicios Educativos en el D. F.-SEP y las secretarías de educación de los estados (Schmelkes, 2005, p. 7).

CGEIB-SEP (2006), *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros*. Incluye una guía para el docente con recomendaciones y sugerencias para el uso del material, además de cinco grandes capítulos que a continuación se analizan:

A) Referencias conceptuales de la educación intercultural bilingüe: tales como cultura (identidad, lengua), diversidad, multiculturalidad, interculturalidad y educación intercultural bilingüe (espacios: epistemológico o del conocer; de lo ético o del elegir; lingüístico o de la comunicación; además de los propósitos de esta educación). En este apartado se presenta a la cultura como una construcción social, histórica y dinámica, con procesos de construcción recreación, donde se relacionan los hombres con el mundo social, natural y espiritual, sin resaltar las relaciones asimétricas, hegemónicas y de dominación dentro de cada cultura y entre sí; ni las dimensiones no sólo ideológicas del proyecto nacional promovido por el Estado mexicano; ni el peso de lo material y lo no verbal/paraverbal en las relaciones sociales, económicas y políticas presentes en los procesos culturales donde la significación del mundo no sólo es pensado o verbalizado, sino también actuado, con prácticas y valores vividos y compartidos, a los que se les da énfasis en la definición de la cultura escolar. En este apartado específico del texto (CGEIB-SEP, 2006, p. 47), no se explicitan las representaciones, ideas y creencias como componentes de lo pensado o verbalizado. Por otra parte, en ningún momento se subraya el contenido, la importancia y trascendencia del núcleo mesoamericano en nuestra cosmovisión, aunque esta última pudiera ser identificada como la figura del mundo aludida en dicho texto a partir de Luis Villoro (1994); tampoco se menciona a los pueblos originarios de las zonas urbanas.

B) Orientaciones pedagógicas para la educación intercultural bilingüe donde se consideran temas como: transversalidad,

flexibilidad y autonomía curricular; calidad de la educación bajo este enfoque; organización del trabajo en la escuela y en el aula; además de cultura y clima en el aula, que incluye formas no culturales, más bien maneras de relacionarse; convivencia, capacidades sociomorales, normas y resolución de conflictos y sugerencias para la evaluación.

En este apartado llama la atención que defina el tratamiento de lo global como "...la integración de problemáticas sociales éticas y epistemológicas, así como la forma de tratarlas en el aula..." (CGEIB-SEP, 2006, p. 32); y carezca de una propuesta integral que incluya dimensiones que vayan desde lo político, lo sectorial, lo gremial y hasta instrumental atravesada por procesos de formación y actualización docentes, para vincular la inter/transdisciplinariedad a la transversalidad, como parte del proceso de significación del conocimiento científico; o bien permita "articular la dimensión epistemológica y ética que caracteriza a la diversidad sociocultural", así como el movimiento gradual y acumulativo de la integración de contenidos propuestos en este texto; o bien, para el logro de la responsabilidad autónoma de los maestros, minimizada en la toma de decisiones (CGEIB-SEP, 2006, p. 33). Por otra parte, la calidad se define, sin mencionar a los docentes y a otros sujetos involucrados en el proceso educativo, como la capacidad del sistema educativo y de cada una de las escuelas, de lograr los objetivos del aprendizaje con todos los alumnos y en los tiempos previstos (CGEIB-SEP, 2006, p. 34).

Una vez más, en este apartado, se niega la existencia en comunidades urbanas de pueblos originarios con "... prácticas que rigen la vida comunitaria: sus creencias, tradiciones y festividades; sus formas de trabajo, de organización social y familiar; sus usos lingüísticos, y las formas de interacción entre los miembros de la comunidad y las personas ajenas a ella" (CGEIB-SEP, 2006, p. 38), que sólo se atribuyen a comunidades indígenas y rurales, determinando que sus docentes y directivos deberán conocerlas; nublando con ello la riqueza histórica, cultural, social, política y económica presente en los pueblos de larga data, ya absorbidos por la marcha

urbana, pero con un territorio vivido simbólicamente, con mitos que se reproducen, recrean y actualizan constantemente sobre su origen; con una religiosidad popular que les permite organizar y participar dentro de sus ciclos festivos, especialmente dentro del sistema de cargos, la fiesta de su santo patrón y las peregrinaciones que realizan con pueblos hermanos; y que en su totalidad sintetizan una cosmovisión con gran participación ciudadana en la que los alumnos, padres, maestros y autoridades escolares “urbanas” también son parte, ya sea como originarios o como avecindados [ver: Medina, 2007, pp. 16-124, entre otros muchos textos de este autor].

C) Estrategias de intervención pedagógica, donde sobresale la planeación educativa con este enfoque. Sin embargo, a pesar de las grandes dimensiones que abarca, no considera de manera relevante los contenidos externos a las áreas de lengua y matemáticas [ver: CGEIB-SEP, 2006, p. 69]; de manera sólo enunciativa se retoman las materias o asignaturas que “les gustan o dificultan”, además de los conocimientos, habilidades y valores que los padres desean que sus hijos aprendan en la escuela [ver: CGEIB-SEP, 2006, p. 70]. El currículo deberá flexibilizarse y adaptarse a las necesidades de los alumnos y del contexto, pero el contenido programático queda diluido de tal forma que aun cuando los objetivos deben ser observables y traducirse a transformaciones visibles o cuantificables (ver: CGEIB-SEP, 2006, p. 71), éstos se muestran vacíos de dicho contenido. Sólo aparece en el qué de la planeación didáctica, pero basado en las percepciones del contexto y del conocimiento de los planes y programas de estudio que el maestro posea. Esto es muy grave, ya que deja a expensas de estas condiciones “personales” los objetos de conocimiento, de estudio y de aprendizaje escolar, a pesar de los diferentes tipos de estrategias didácticas propuestas [ver: CGEIB-SEP, 2006, pp. 73-74]. Los maestros también han de poder acceder a las lógicas propias de los conocimientos científicos, para darles un tratamiento didáctico adecuado a los beneficios y riquezas que plantea un enfoque intercultural en educación.

D) Reflexiones en torno de la práctica docente, donde se afirma que los estilos y formas de ser maestro varían según las diferentes realidades educativas. Basados en la investigación realizada por Fierro, Rosas y Fortul, publicada en 1995 por el Centro de estudios educativos, sintetizan un conjunto de relaciones que conforman la actividad docente y que van más allá del ámbito pedagógico y del salón de clases (CGEIB-SEP, 2006, pp. 83-84): 1) La docencia es un encuentro entre el maestro y sus alumnos y a partir de él se llevan a cabo relaciones con otras personas. 2) Este encuentro los relaciona con los conocimientos construidos por la humanidad, por medio de su historia y del proceso de enseñanza-aprendizaje promovido por la escuela, donde el docente los transforma en contenidos de enseñanza. 3) El maestro se vincula con procesos culturales, económicos y políticos más amplios que a su vez contextualizan su función docente; sin embargo, desde mi punto de vista faltaría mencionar que también lo influyen a él como ser humano. 4) La formación docente también se lleva a cabo en el lugar de trabajo, bajo la normatividad del sistema educativo y el sindicato magisterial; cabe mencionar aquí que esto es más limitativo, ya que la jerarquización de ambas instancias lo coloca en desventaja frente a la autonomía necesaria para la transformación de su práctica desde otros ámbitos como los vínculos que pueda establecer con sus homólogos que cuenten con mayor experiencia docente; en las reuniones de consejo técnico con experiencias o propuestas educativas trascendentales, sin dejar de lado la misma vida cotidiana escolar, por ejemplo. 5) La práctica docente se encuentra inmersa en un conjunto de ideologías y valores, estos últimos a donde va dirigida la formación de sujetos.

A este penúltimo capítulo, en el texto se agregan dos apartados: el primero se denomina “Dimensiones de la práctica docente” (CGEIB-SEP, 2006, pp. 84-87), se vincula con las cinco relaciones arriba mencionadas de tal forma que se desprenden seis dimensiones: personal –motivos para elegir y seguir ejerciendo la docencia, metas, grado de satisfacción, experiencias significativas; su

importancia en la vida familiar y social; sentimientos de éxito o fracaso; logros actuales propuestos; y proceso de conformación de su estilo pedagógico–; interpersonal –base de un conjunto de aprendizajes sociales en un contexto histórico, cultural, social, político y económico que imprime ciertas exigencias al trabajo docente y, a su vez, es el lugar de incidencia de sus enseñanzas–; social –sentido del quehacer docente en el momento histórico, en el contexto, en las expectativas dirigidas hacia el maestro y las presiones del sistema educativo y de sus alumnos; sus ideas sobre su función ante la sociedad y su expresión en el ámbito escolar; institucional –conjugación de intereses, habilidades y conocimientos docentes con las condiciones laborales, procedimientos administrativos y normas determinadas o definidas por el sistema educativo y la escuela, tales como rutinas, tradiciones y costumbres; situación laboral; didáctica –métodos de enseñanza, formas de organización del trabajo de los estudiantes, su conocimiento sobre ellos, normas, evaluación y situaciones problemáticas tanto académicas como de aprendizaje–; valoral –valores que guían la práctica educativa y a su tratamiento en el aula y la institución educativa, se propone analizarlos a través del conjunto de creencias, actitudes, convicciones e ideología a partir del significado que su vida personal y profesional le adjudican a estos elementos–; y relación pedagógica –que expresa las relaciones entre todas estas seis dimensiones y caracteriza la práctica educativa del maestro en lo particular.

Todo lo anterior se presenta como la pauta analítica por seguir por los docentes para que sean capaces de analizar los aspectos que abarca su trabajo; comprender influencias e interrelaciones que dan cuerpo a su labor, así como el origen de situaciones frecuentes, pero no evidentes; y articular de manera teórica su saber pedagógico para la construcción de una práctica nueva, distinta, más fundamentada y centrada en los alumnos. Para cerrar este apartado se retoman dos contribuciones de Schmelkes.

El proyecto escolar, de 1995, donde la autora subraya la apropiación del docente de su papel para construir la interculturalidad

y en la profundización de la democracia; el componente motivacional y afectivo que entrafia su creencia en dicha construcción. Y su ponencia “Educación intercultural”, de 2001, a partir de la cual se enlista lo que los maestros y directivos deben hacer para creer y asumir este objetivo:

“1) Comprender la cultura como elemento definitorio de los grupos humanos... 2) Reconocer que los alumnos traen consigo... expresiones de su cultura que deben ser reconocidas y aprovechadas... como puntos de partida de aprendizajes... que enriquezcan a los demás. 3) Desarrollar una pedagogía para la formación ética. 4) Reconocer el racismo... para convertirlo en objeto de reflexión y análisis grupal. 5) Lograr una convivencia respetuosa... 6) Trabajar en equipo y tomar decisiones... en que se escuche y respete la voz de la minoría y exista libertad de expresión.” (CGEIB-SEP, 2006, p. 87).

El segundo, Guía de autoanálisis para la práctica docente, retoma las cinco dimensiones sintetizadas en el punto anterior con el propósito de ofrecer indicadores a través de preguntas-guía para posibilitar la reflexión personal que acerque a los maestros al análisis de su propia práctica (CGEIB-SEP, 2006, pp. 88-90).

A estas conclusiones le siguen siete anexos que apoyan el seminario-taller Orientaciones para la implementación del enfoque de la educación intercultural bilingüe en la escuela y en el aula; además de la bibliografía y el glosario (CGEIB-SEP, 2006, pp. 93-134).

Sin embargo, a pesar de la vigencia, importancia, trascendencia y necesidad de estas temáticas para el ejercicio docente en las escuelas primarias públicas en general y para el personal de USAER en lo particular, dichos materiales pueden sufrir un considerable retraso en su entrega a dichas instituciones educativas; también pueden quedarse un buen tiempo en el estante de la dirección sin que nadie pueda revisarlos, debido a los tiempos institucionales, jerárquicos y maniqueos, tal y como lo constaté en el contexto de la entrevista



realizada a Dominga Leyva, a finales de 2011, en la escuela primaria donde labora como miembro de USAER.

Ella nos relató que en ese año empezaron a elaborar por escuela el PETE (Plan Estratégico de Transformación Escolar), ya que se considera un gran apoyo construido por todo el personal académico, considerando las dimensiones pedagógicas, sociales, administrativas y de gestión para responder a las necesidades de atención a la diversidad e interculturalidad; pero los dos textos anteriormente analizados no se habían podido utilizar para diseñar dicho plan y menos aún para su práctica profesional, llevada a cabo dentro de una institución educativa ubicada en una zona de alta marginalidad.

Desde mi punto de vista, este avance sustantivo en el discurso y de alguna forma en las propuestas de interculturalidad para el magisterio de nivel primaria constituye una de las antesalas del abordaje de la definición de la educación intercultural que realiza la SEP en 2007, aunque, según Jablonska (2010, pp. 56-58), sólo está dirigida a los grupos desprotegidos y vulnerables, establece que la formación en los valores cívicos y éticos es la vía para que todos los niños y jóvenes interioricen el trato igualitario entre ambos sexos, el respeto a las diferencias sociales, económicas, políticas, étnicas y religiosas, a través de clases de civismo; y orquesta, entre otros, los objetivos de elevar la calidad de la educación y ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

El primer abordaje derivó en la educación por competencias con apoyo de tecnologías y mejoras en calificaciones de alumnos obtenidas en las pruebas elaboradas para la Evaluación Nacional del Logro Académico (ENLACE) con contenidos nacionales y en el Programa para la Evaluación Internacional de alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), con contenidos universales, privilegiándolos sobre los relacionados con contextos culturales específicos. Los resultados de los alumnos en ambas pruebas califican a sus maestros, de acuerdo con la Alianza por la Calidad de la Educación pactada por la SEP y

el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en el 2008. Mientras que el segundo abordaje incluye a los indígenas, hijos de jornaleros agrícolas migrantes e inmigrantes a los cuales se dirige la educación intercultural entendida como la incorporación de la interrelación entre culturas, el aprendizaje de la lengua materna y el bilingüismo, a través de la introducción de parámetros culturales como eje transversal de una educación pertinente, intercultural y bilingüe en las instituciones educativas indígenas y el diseño de recursos didácticos pertinentes.

Falta mucho para que la educación intercultural represente una forma de interacción distinta a la manera dominante; por ello, apoyándome en Rubén Compañ (2011), es inminente diseñar un plan intercultural, subrayar la trascendencia de la educación intercultural para que no se quede sólo en un asunto de buena voluntad o de buenos discursos. Problematizar la cuestión del poder, los principios éticos, no sólo enfocarla a la cuestión pedagógica general, sino cómo diseñar planes y programas en una perspectiva intercultural, cómo se atiende al alumno bajo estos preceptos interculturales. Aceptar que existe una fuerte relación entre interculturalidad, educación y poder dentro del ámbito educativo que desemboca tanto en las concepciones como en las prácticas de los actores en la escuela, y que dichas concepciones son la base para poder diseñar un plan intercultural y lograr su trascendencia en la educación intercultural.

## CONCLUSIONES

El estudio realizado permite comprobar que la cosmovisión en torno del campo educativo, desde un enfoque antropológico, posibilita un abordaje más allá de lo estrictamente simbólico; es decir, las representaciones, ideas, creencias, narrativas míticas, ceremonias, rituales cotidianos y ritualidad propiamente dicha, a los que hacen alusión los egresados o bien se infieren de sus narrativas.

En los tiempos previos, durante y posteriores a la formación adquirida en el posgrado de referencia, muestran algunos de los planteamientos teóricos asumidos, la reflexión en torno de la propia trayectoria académica en el ámbito educativo; subrayan las representaciones alrededor de la práctica docente y educacional que se ha llevado a cabo, pero también las posturas críticas sobre las grandes deficiencias sociales, políticas, constitucionales, institucionales, curriculares y didácticas que se viven y se enfrentan en contextos de diversidad sociocultural e interculturalidad educativa.

Tiempos, espacios y contenidos que nos remiten a circunstancias sociohistóricas particulares de sujetos específicos que aprovechan diversos recursos y oportunidades con el fin de ordenar, dominar, gestionar, reproducir, dar sentido a su vida dentro de su forma peculiar de concebir el mundo educativo donde las relaciones de poder no están nunca ausentes y donde las circunstancias cambian hasta un cierto punto la difusión, la percepción, la recepción e interpretación en su esfuerzo perenne de construcción de la realidad influida por la cosmovisión que estructura, organiza y ordena la categorías de la praxis humana (ver Thompson, 1998 y Marion, 1998).

Los sujetos de estudio perciben las lógicas institucionales y las cargas administrativas como obstáculos para un mejor desarrollo de los ámbitos educativos, académicos y personales; para un intercambio que impida la exclusión, la discriminación y promueva tanto el reconocimiento como el tratamiento de la diversidad y la interculturalidad. Al parecer los egresados que no están regularmente frente al grupo dentro de la educación pública básica, son quienes pueden reflexionar e incidir más ampliamente en torno de la diversidad y la interculturalidad dentro de la escuela, su contexto, los padres y alumnos, así como del magisterio, desde sus prácticas educativas y de intervención como miembros de USAER, supervisión escolar u orientación educativa.

Alrededor del concepto de diversidad vislumbran dos posturas, una de ellas se remite a la imposición de un punto de vista internalizado por maestros, alumnos y padres de familia, que legitima la

exclusión y sólo se moviliza a partir de la presencia de lo que hace diferente a quien padece esta diferencia, reproduciendo este mismo esquema afuera de la escuela.

Se apoya en una lectura esencialista y hegemónica de la cultura que subyace tanto en la sociedad como en la institución educativa, que deberá superar, incluso, el interés ideológico de equipar las diferencias culturales, étnicas y de género con las desigualdades sociales, supuestamente de manera horizontal e integral (Dietz, 2012, p. 51).

Otra postura la define como una forma discursiva de abrir puertas a la equidad y la inclusión, que aún no logra una nueva cultura en el salón de clases ni en la vida cotidiana de las instituciones.

Sabemos que la escuela pública ha sido un espacio privilegiado para multiculturalizar a través de acciones afirmativas; para interculturalizar sin considerar necesidades identitarias de las minorías; o bien para el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas, retomando a Dietz (2012, pp. 14-15).

Las significaciones de sus alumnos en torno de la diversidad e interculturalidad dependen en gran medida de la connotación que los maestros le dan. En la escuela se hace mucho hincapié en la indisciplina, pero en realidad son cuestiones de convivencia, de falta de respeto, de tolerancia entre los estudiantes. Esto también refleja otros factores de incidencia como los familiares o del contexto social; es común encontrar de antemano la presencia y promoción de la exclusión por parte de los padres (Leyva, 2011), y de la sociedad en su conjunto, transmitida a los niños.

Al respecto Gilberto Giménez (2009, p. 183), desde una teoría de la producción y atribución de identidades sociales a través de operaciones recíprocas de reconocimiento, establece: “La intolerancia social es la actitud de rechazo por parte de un grupo generalmente mayoritario de las creencias y prácticas de otro grupo generalmente minoritario, porque considera que tales creencias y prácticas constituyen una amenaza para la solidaridad del grupo o para intereses materiales o simbólicos...”.

La educación en y para la diversidad e interculturalidad actualmente en el discurso se encuentra desarrollada tanto en las políticas internacionales y nacionales, en los ámbitos constitucionales, institucionales, así como en el currículo, la actualización docente y un sinfín de textos, sin que ello signifique un efecto cascada de diferentes dimensiones y niveles; y sin contradicciones ni restricciones en el interior de sus propuestas o elementos estatuidos.

A su vez, dichos desarrollos están muy lejos de promover la necesidad planteada por Dietz (2012, p. 15) de comparación y contrastación de los aspectos teóricos y prácticos, prescriptivos y descriptivos del discurso intercultural para descubrir la “gramática discursiva” que les subyace; así como la distinción entre modelos de gestión que se basan en el reconocimiento de la diferencia y aquellos que enfatizan la interacción entre sujetos pertenecientes a diversos grupos que conforman una sociedad determinada.

Las significaciones de los educandos sobre la diversidad e interculturalidad se construyen a partir de los significados reales y prácticos –tales como la intolerancia frente a los grupos antisociales o el prejuicio social frente a los subsociales tratados por Giménez (2009, p. 185)– que tanto los maestros como los padres y el contexto social muestran a los niños, jóvenes y adultos.

Para Gilberto Giménez (2009):

“... toda discriminación social comporta un intercambio recíproco, pero desigual, de reconocimientos evaluativos entre actores sociales que ocupan posiciones disimétricas en el espacio social... los actores que ocupan posiciones dominantes tienden a imponer una definición sobrevaluada (y por lo tanto etnocéntrica) de sí mismos, a la vez que atribuyen unilateralmente identidades minorizadas, devaluadas y frecuentemente estigmatizadas de los dominados...” (p. 180).

Y agrega, este etnocentrismo al exacerbarse termina por constituir la infraestructura psicológica en la que descansan tanto la intolerancia como los prejuicios inferiorizantes (Giménez, 2009, p. 186).

Se asigna al individuo una etiqueta degradante que lo sujeta a un tratamiento involuntario por parte de los demás, alterando la concepción sobre sí mismo y su destino [el llamado efecto Pigmalión], despojándolo de su identidad personal y de su autoestima, aunque no siempre sucede así (Giménez, 2009, pp. 190-191).

Por otra parte, el Estado utiliza este tipo de atención a la diversidad y a la interculturalidad y lo introyecta en los sujetos a través de diferentes medios, promoviendo una interculturalidad funcional e impidiendo, a su vez, la interculturalización de las instituciones, entre ellas la educativa. Así, se puede afirmar que la política educativa “de avanzada” de nuestro país no es favorecida en su implementación, no permea inmediatamente la conciencia y las prácticas cotidianas de sus ciudadanos que participan en la escuela, y aún no estimula una lucha permanente por el reconocimiento, en el sentido que Giménez (2009, p. 199) le otorga, como: “...energía que garantiza el sano dinamismo y el buen funcionamiento de la sociedad, estimulando la renovación de las instituciones y ampliando espacios de libertad e igualdad para todos los ciudadanos, cualquiera sea su color, su raza, su género o su clase social”.

En general la política educativa mexicana, dice Jablonska (2010, pp. 58-59), se apega a los principios orientadores de segregación de alumnos indígenas en currículos y planteles distintos, además mantiene incólume el principio liberal de educación dirigida al individuo y orientada por la laicidad, libertad de creencias, educación para la democracia, etcétera. Los cambios actuales se orientan por el modelo neoliberal desde la década de los noventa, descentralizando el sistema educativo, acentuando tanto la eficacia como la eficiencia del sistema, la flexibilidad en la contratación y pago de docentes, la reducción del alumnado a parámetros de capital humano.

Por otra parte, los lineamientos de la Unesco sobre educación intercultural han sido reducidos y transformados por una orientación compensatoria dirigida a grupos vulnerables en general, a pesar de ser una estrategia reprobada desde años atrás. La SEP no se hace cargo de la diversidad del alumnado, sólo piensa en

desigualdad y por ello propone medidas remediales sin alterar el currículo nacional, la evaluación estandarizada y el enfoque pedagógico único, impidiendo con ello la concientización y el respeto de la pluralidad en la educación de niños y adolescentes mexicanos.

Por ello hace falta pensar y debatir en torno de los procesos formativos y de construcción de sujetos educativos desde una lógica intercultural y no desde el pensamiento único que imponen los procesos globalizadores desde la lógica del mercado que se despliega, de manera sutil y a veces no tan sutil, en muchos de los discursos y dispositivos generados por los organismos internacionales que dictan el rumbo de la educación en países como el nuestro.

A lo que se habrá de agregar el análisis de las medidas concretas desprendidas por la SEP, del marco legal general, además de conocer y difundir las iniciativas desarrolladas entre diversos grupos sociales que se han apropiado de estas propuestas y convenios internacionales que en los hechos revierten este principio liberal de la educación y este modelo neoliberal en su conjunto, y que son estudiados, entre otros, por los autores compilados en Velasco y Jablonska (2010) así como en Dietz y Mateos (2011).

Las concepciones, ideas, creencias y prácticas que estos egresados tienen en torno del campo educativo, focalizadas en la diversidad sociocultural, la interculturalidad y la educación en/para la diversidad e interculturalidad, fueron analizadas y contrastadas, en la medida de lo posible, con los diferentes marcos interpretativos de donde provienen, por lo que será necesario en un futuro inmediato ubicar las tensiones entre estos complejos y desafiantes temas prioritarios, para lograr una mayor problematización desde lo conceptual, lo ético y lo político.

Para ello propongo retomar lo planteado por Saúl Velasco Velasco (2010, p. 85): la teoría que respalda las propuestas de educación intercultural alternativas posee una tradición intelectual que inicia en América Latina con la teoría de la dependencia, constituyente del pensamiento crítico latinoamericano dentro del cual se encuentran los trabajos de Guillermo Bonfil Batalla, Rodolfo Stavenhagen

y Pablo González Casanova, además de Franz Fanon, Aníbal Quijano, Boaventura de Souza Santos, Paulo Freire y Enrique Dussel, en los cuales se inspiran las contribuciones sobre educación intercultural de autores como Catherine Walsh, Fidel Tubino y Jorge Gasché. Así como la ampliación del diálogo de saberes con los discursos difundidos, transmitidos y apropiados que pueda trascender a saberes-haceres y saberes-poderes, a través de debatir sobre las tradiciones profundamente arraigadas en las políticas de identidad nacionales, regionales y étnicas, sobre las nociones exógenas de la interculturalidad, sobre el riesgo programático y práctico de la nueva ideología hegemónica que importa y mimetiza soluciones interculturales que han probado su inoperancia y nocividad. Debate apoyado en el estudio de las respuestas educativas a la diversidad –la diferencia y la desigualdad– e interculturalidad desde una óptica comparativa e interdisciplinar que supere lo pedagógico y que revele las estructuras y procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de la sociedad mexicana, identificando las implicaciones ideológicas, programáticas y educativas de los modelos en cuestión, a través de una antropología reflexiva y crítica que aporte su bagaje conceptual y su armazón empírico con la etnografía (Dietz y Mateos, 2011, pp. 15-19).

Sin olvidar la importancia del papel que la nación, la cultura, la identidad, la ideología, el poder y la gramática de las formas de vida, entre otros, juegan en los movimientos sociales, en la acción colectiva, y a su vez en las políticas de identidad, las situaciones de elección de identidad por un actor dado frente a niveles y tipos de identidades distintas a los que dicho actor tenga acceso, con todo y sus asimetrías y diferencias de poder inherentes a cada una de las dicotómicas dimensiones de la identidad (Dietz, 2012), dentro de las cuales la propia visión del mundo colectiva/individual se construye, se conceptualiza y se practica.



## REFERENCIAS

- Alcántara, N. (2010). *La interacción familia-escuela en la autodeterminación del alumno con discapacidad intelectual. Una propuesta de intervención en el Centro de Atención Múltiple No. 40*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.
- Alcántara, N. (2011a). Entrevista realizada el 27 de septiembre en la Universidad Latina, Plantel Sur.
- Alcántara, N. (2011b). Entrevista realizada en UPN, el 13 de octubre en el AA2 de UPN.
- CGEIB-SEP. (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México: CGEIB-SEP.
- Compañ, R. (2010). *Interculturalidad y poder: una aproximación a sus implicaciones educativas*. Tesis para obtener el título de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.
- Compañ, R. (2011). Entrevista realizada el 4 de junio en UPN, en el AA2 de UPN.
- Compañ, R. (2012). Entrevista realizada el 4 de octubre, en la Escuela Secundaria Gabriel Magno Lara Franco. Tlanepantla, Estado de México.
- Dietz, G. (2011). *Convocatoria al Congreso bianual de la Asociación Internacional para la Educación Intercultural (IAIE) 2012*.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Flores, C. (2010). *Concepciones docentes del nivel preescolar en la atención educativa de la diversidad*. Tesis para obtener el título de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.
- Flores, C. (2011). Entrevista realizada el 11 de octubre, en el AA2 de UPN.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Galicia, L. (2010). *Análisis de la micropolítica del trabajo docente: acercamiento al estudio organizativo y socio-cultural del mobbing en una escuela primaria*. Tesis de MDE en proceso.
- Galicia, L. (2012). Entrevista realizada el 8 de mayo, en Supervisión de la Zona Escolar 52, ubicada en Escuela Primaria "Estado de Israel", colonia Jardín Balbuena, C. P. 15900.
- Giménez, G. (2009). *Identidades sociales*. México: Conaculta, Instituto Mexiquense de Cultura.

- Guerra, M. (2005). Prólogo. En B. Rodríguez e I. González (2005). *Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural* (pp. 9-10). México: CGEIB-SEP.
- Jablonska, A. (2010). La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. En S. Velasco y A. Jablonska (coordinadores). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problema, desafíos* (pp. 25-62). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jackson, P. (1991). (2ª edición). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- Leyva, D. (2010). *Ser diferente en la escuela primaria. Las significaciones docentes en torno a la diversidad*. Tesis para obtener el título de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.
- Leyva, D. (2011). Entrevista realizada el 8 de noviembre en el salón de USAER de la Escuela Primaria “Maestro Silio R. Escalante”, colonia Vasco de Quiroga, delegación Gustavo A. Madero.
- López, A. (1980). *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*. México: UNAM/IIA Etnología/Historia Serie Antropológica, 39.
- López, A. (1996a). (3ª edición). *Los mitos del Tlacuache. Caminos de la mitología mesoamericana*. México: UNAM/IIA.
- López, A. (1990b). “La cosmovisión mesoamericana”. En S. Lombardo y E. Nalda (coordinadores). *Temas mesoamericanos* (pp. 471-507). México: INAH, Conaculta.
- López, A. y Millones, L. (2008). Introducción. En A. López y L. Millones. *Dioses del Norte, dioses del Sur. Religiones y cosmovisión en Mesoamérica y los Andes* (pp. 9-13). México: Era.
- López, M. (2010). *Educación ciudadana. Enfoques y modelos curriculares en sociedades globalizadas*. Tesis para obtener el título de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.
- López, M. (2011). Entrevista realizada en AA2 de UPN.
- Marion, M. (1998, enero-abril). Presentación. *Cuicuilco. Revista de la ENAH. Nueva Época*, 12, 7-12.
- Medina, A. (coordinador) (2007). *La memoria negada de la Ciudad de México: sus pueblos originarios*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas/UACM-Centro de estudios sobre la ciudad.
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. López (editor). *Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). Bolivia: FUNPROEIB Andes-Plural editores.
- Ordoñez, M. (2010). *Interacciones entre estudiantes de secundaria: estrategias de resistencia y prácticas de supervivencia. Una mirada desde el género*. Tesis para obtener el título de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.

- Ordoñez, M. (2012). Entrevista realizada el 18 de abril en el restaurante Vips cercano al paradero del metro Constitución. México, D. F.
- Ornelas, G. E. (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México: Cámara de Diputados-LIX Legislatura, Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa.
- Ornelas, G. E. (2007a). *Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno*. México: UPN (colección Más Textos). En A. Medina (coordinador) (2007). *La memoria negada de la Ciudad de México: sus pueblos originarios* (pp. 315-342). México: UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas/UACM-Centro de estudios sobre la ciudad.
- Ornelas, G. E. (2007b). El ciclo festivo escolar en un pueblo del sur de la Cuenca de México.
- Ornelas, G. E. (2010, enero-junio). Cosmovisión en la escuela primaria. Una aportación a la antropología educativa. *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia Nueva Época*, 48, 299-321.
- Ornelas, G. E. (2015). Diversidad/Interculturalidad, Ciudadanía y Educación en egresados de posgrado. En: E. Díaz Couder, E. Gigante y G. Ornelas (coordinadores) *Diversidad, ciudadanía y educación, sujetos y contextos*. México: UPN (Horizontes educativos. Investigación)
- Ornelas, G. E., Cruz, C. y Gómez, R. (2009). “Estudio de trayectorias para un posgrado de calidad”. Ponencia dictaminada y presentada en 2º Congreso Internacional de educación Media Superior y Superior. *Los jóvenes en la era del conocimiento* dentro del eje temático: Retos, posibilidades y propuestas para una educación de calidad a los niveles media superior y superior y publicada en: Secretaría de Educación. Gobierno del Distrito Federal. Ciudad de México. Memorias en CD publicadas en noviembre.
- Ornelas, G. E., García, L. y Ochoa, M. (2012). La interculturalidad en las trayectorias académicas de egresados de la Maestría en Desarrollo Educativo, UPN-Ajusco. Ponencia presentada y publicada en Memorias CD del Congreso: *IAIE International Conference 2012: “Tapalewilis for Intercultural Education: sharing experiences, building alternatives”*. Foro temático: 8) Desigualdad, exclusión y divisiones de clase como desafíos para la educación intercultural. Panel 8.3: Formación universitaria en interculturalidad y derechos indígenas. Veracruz, México.
- Ornelas, G. E. y Cruz, C. (2010a). Referentes para el estudio de trayectorias estudiantiles. Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística de la Maestría en Desarrollo Educativo. *Revista Entre Maestros*, 35, 64-71.

- Ornelas, G. E. y Cruz, C. (2010b). “Trayectorias de formación y actualización docente en torno a la diversidad sociocultural y lingüística”. Ponencia dictaminada y presentada en *IV Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*, en la modalidad informe de investigación dentro del eje temático: Sujetos involucrados en los procesos de prácticas y residencias, Mesa 10. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Letras.
- Ornelas, G. E. y Czarny, G. (2011). Trayectorias académicas en el marco de la atención educativa de la diversidad sociocultural. Ponencia presentada en el 8º *Foro Latinoamericano “Memoria e Identidad”* en octubre y publicada en: N. Gandulia y N. Rebetz (coordinadores) (2015). *Memorias-CD*. Montevideo, Uruguay.
- Ornelas, G. E. y García, L. (abril, 2013). La interculturalidad construida por estudiantes y egresados de la MDE, UPN-Ajusco. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 66, 31-39.
- Ortiz, J. (2003, abril). Gestión universitaria, racionalidad y trayectorias escolares. *Reencuentro*, 44-55.
- Pantoja, L. (2012). Entrevista realizada el 23 de mayo en AA2 de UPN.
- Pantoja, L. (2013). *La amistad entre pares: análisis de las relaciones de género en un bachillerato y su influencia en actividades académicas*. Tesis para obtener el título de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.
- Radetich, H. (2012, abril-junio). País de habitantes. *Revista UIC Foro multidisciplinario de la Universidad Intercontinental*, 24, 19-21.
- Rodríguez, B. y González, I. (2005). *Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural*. México: CGEIB-SEP.
- Schmelkes, S. (1995). *Proyecto escolar*. México: Secretaría de Educación de Guanajuato.
- Schmelkes, S. (2001). “Educación intercultural”. Ponencia presentada en la inauguración del Diplomado en Cultura y Derecho Indígena. México: AMNU/ CIESAS.
- Schmelkes, S. (2005). Presentación. En B. Rodríguez e I. González. *Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural* (pp. 7-8). México: CGEIB-SEP.
- Thompson, J. (1998). (2ª edición). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: UAM-X División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, enero 24-28, 2005. Disponible en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02.html>

- Vallejo, C. (2012). Encuentro estudiantil celebrado en la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Xochimilco. Disponible en: [www.youtube.com](http://www.youtube.com) 14/06/2012, duración 14:36 minutos.
- Velasco, S. (2010). Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste. En S. Velasco y A. Jablonska (coordinadores). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problema, desafíos* (pp. 63-112). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Villoro, L. (1994). *El pensamiento moderno: filosofía del Renacimiento*. México: FCE.
- Villoro, L. (1999). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós-Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.