



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LA
INTERCULTURALIDAD DE LOS DOCENTES QUE
CURSAN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A

MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS

Directora de tesis
DRA. GUADALUPE VILLEGAS TAPIA

COMITÉ TUTORAL
DR. JUAN BELLO DOMÍNGUEZ
DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
DR. MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
DRA. MARÍA DE LA LUZ TORRES HERNÁNDEZ

AGOSTO DE 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes estudiantes de la Unidad 094 de la Universidad Pedagógica Nacional, que me apoyaron para documentar los referentes empíricos de esta investigación y por la oportunidad brindada para seguir aprendiendo.

A los integrantes del Comité Tutorial que me acompañaron en este proceso de construcción y reconstrucción a través de sus observaciones, sugerencias y comentarios.

A mi familia que siempre me animó a continuar en esta lucha permanente por aprender y por concretar una meta más.

A todas aquellas personas con las que tuve la oportunidad de compartir mis inquietudes, mis dudas, mis conflictos cognitivos en la búsqueda de consolidar un proyecto formativo y de vida.

CA DIIDXA' NE GUENDABIAANI' STI GUIRÁ BINNI HRUZIIDI': TI NEZA
GUENDANABANI NE XQUENDA
(Voces y saberes compartidos de los docentes: un sendero de vida y cultura)

Tu Náa
¿Quién soy?

Irá Nguiiu ne Gunaa nuu sti diidxa' nacha'hui' ti gucadiagatu'
(Todo hombre o mujer tiene una historia que debe ser contada)

Nací entre gente orgullosa de sus tradiciones y costumbres, gente noble, trabajadora, vinculada a la naturaleza, al campo, a la tierra, madre prodigiosa que nos brinda generosamente sus frutos a cambio de retribuirle el cuidado y las atenciones que requiere. Soy de donde la lengua zapoteca, se habla y se pregona a los cuatro vientos, a través de la vida cotidiana, de canciones, de poemas, de cuentos, de mitos y leyendas. Es a través de la comunicación con el otro que los sujetos van construyendo las representaciones sociales, las han elaborado desde el sentido común, para asumir identidades, compartir y debatir con los otros, ejemplos de dichas representaciones sociales de su comunidad, se encuentra en la letra y la música oriunda.

La llorona y la sandunga, himnos de la región istmeña, enmarcan mis recuerdos de las mujeres ataviadas con sus coloridos trajes de tehuanas, con el resplandor rodeando sus rostros alegres, sus relucientes “ahogadores” y otras joyas, símbolos inconfundibles de nuestra cultura y de las formas de construir su realidad. Soy de donde la infancia se vive vinculada al trabajo del campo, a las labores cotidianas del contexto rural, al desgranar de las mazorcas, a los sonidos de los pollos, los cerdos, las vacas; a las cosechas donde toda la familia se reunía para degustar los primeros frutos obtenidos de la milpa y es así como todos esos colores, sabores y olores pareciera que se han impregnado a la piel, porque se mantienen en el recuerdo por el resto de la vida.

Soy de donde las “velas” congregan a la gente en torno a una fiesta comunitaria, donde la solidaridad en el trabajo y la cooperación en los preparativos son fundamentales; las “calendas” –paseo por las principales calles del pueblo- al grito de “vivas” a los mayordomos, los capitanes, la reina, las madrinas marcan el inicio del evento festivo; soy de donde las luces de los fuegos artificiales iluminan los rostros rebosantes de alegría, rostros que rinde tributos a las deidades, rostros con la esperanza surcados en ellos. Soy de donde los movimientos acompasados al ritmo de los sones regionales nos permiten comulgar con lo místico, lo religioso y la vida cotidiana.

Soy de donde los juegos establecen un vínculo con la naturaleza y el contexto, donde los primos y los amigos gritan “solo tenga”, para indicarnos la hoja de qué planta de los alrededores debíamos acercarnos al que daba las órdenes; juegos marcados en el suelo, juguetes de barro, juegos donde aprendimos el papel que nos corresponde dentro de la comunidad. Soy del río desbordado por las intensas lluvias, corrientes abriendo camino en las calles, de aguas que traen y arrastran esperanzas; de aguas que enmarcan la inocencia de niños chapoteando en ella, sin entender la magnitud del fenómeno.

Soy de donde la vida y la muerte representan todo un ritual, atravesada por momentos significativos de la existencia de todo hombre; se festeja la vida pero también la muerte, se entonan canciones al compás de las bandas para acompañar al papá, a la mamá, al amigo, etc., a su última morada; como tributo se elaboran altares donde se combina el colorido y la noción de espacio para rendirle tributo a los muertos; momentos en que manifestamos nuestro miedo pero también nuestro sentido de aceptación a lo inevitable, matizado por un ambiente festivo y en ocasiones burlesco.

Soy de la abuela Lena, mujer corriosa, luchadora, mujer de palabras dulces, de espíritu alegre, solidaria y entregada a su gente; del abuelo “Yencho”, de carácter rígido y crítica ácida; soy de padres que me enseñaron que la cultura del esfuerzo debe ser mi fiel compañera; estos principios y valores formaron parte de mi ser y configuraron mi proyecto de vida, en la búsqueda de trascender asumiendo mi condición de ser mujer. En fin, soy de todo un cúmulo de experiencias, de prácticas culturales, de ritos, de modos de vida, que siguen vigentes en mi cotidianidad.

Toda esta historia de vida ha marcado mi trayecto formativo; el estudio de las representaciones sociales acerca de la interculturalidad fue una oportunidad para escuchar las voces de mis compañeros docentes a través de una experiencia dialógica donde se conjugaron saberes y formas de representarse el mundo. Porque acercarse a la subjetividad de los docentes, es la esencia de la veta romántica de la ciencia, es ahí donde el investigador puede escudriñar en busca de significados compartidos con el Otro, para captar las representaciones sociales que estos construyen cuando se integran en grupos, como una posibilidad de comprensión de su realidad.

Maricruz Guzmán Chiñas

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
I. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD: UN PROBLEMA DE ESTUDIO	
1.1 Eje problemático.....	14
1.2 Preguntas de investigación.....	21
1.3 Propósitos.....	21
1.4 Supuestos.....	22
1.5 La entrevista: técnica para la ubicación de las representaciones sociales acerca de la interculturalidad.....	23
1.6 Los docentes estudiantes: sujeto de estudio de las representaciones sociales.....	32
II. LA UNIDAD 094 DE LA UNIVERSIDAD PEGAGÓGICA NACIONAL: CONTEXTO DE INTERACCIONES Y CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES.....	49
III. INTERCULTURALIDAD Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES ESTUDIANTES DE LA UPN-UNIDAD 094	
3.1 La interculturalidad: Mezcla o relación de culturas como Representación Social.....	76
3.2 La cultura: elemento presente en las representaciones sociales acerca de la interculturalidad.....	98
3.3 Los planes y programas de estudio, como fuente de información de las representaciones sociales acerca la interculturalidad.....	114
3.3.1 La diversidad: ¿Ventaja o desventaja pedagógica?.....	146

3.4 Identidad y el reclamo de la diferencia en el encuentro intercultural.....	156
IV. EL COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD: IMAGEN DEL DOCENTE INTERCULTURAL.....	173
CONSIDERACIONES FINALES.....	193
BIBLIOGRAFÍA.....	203
ANEXO.....	211

INTRODUCCIÓN

Yo me conozco y llego a ser yo mismo sólo al manifestarme para el otro, a través del otro y con la ayuda del otro. Los actos más importantes que constituyen la autoconciencia se determinan por la relación con la otra conciencia.

MIJAÍL BAJTÍN

Uno de los grandes retos a los que se enfrentan las instituciones educativas es atender la creciente diversidad de personas con diferentes intereses, deseos y necesidades derivadas de las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas. En este contexto, la escuela refleja y se ve reflejada en las problemáticas sociales; se ve obligada a replantear el accionar de los sujetos involucrados a partir de estrategias específicas que no se concreten a resolver las dificultades asociadas a saberes sino a la creación de condiciones y oportunidades de desarrollo de competencias sociales que coadyuven a los procesos de comunicación, diálogo, encuentro en y desde la diversidad.

Una de las acciones en el ámbito educativo se centra en la reorientación de los planes y programas que redefine el papel del docente y del alumno con miras a construir una sociedad donde la diversidad y la interculturalidad sea un referente cotidiano. Es así que, a partir de 2004, en México, se promueve el cambio curricular para articular la educación básica [preescolar (2004), primaria (2009) y secundaria (2006)] en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) bajo el enfoque de competencias.

La integración de los niveles preescolar, primaria y secundaria se visualiza como un trayecto formativo en el que haya consistencia entre los conocimientos específicos, las habilidades y las competencias, con el propósito de sentar las bases para enfrentar las necesidades de la sociedad futura; se busca hacer corresponder los planes con los actuales cambios sociales, culturales y científicos e incorpora mecanismos de innovación educativa para fortalecer las actividades que se realizan en este nivel.

El interés de la investigación se centra en el nivel de la educación primaria, dado que la incorporación del enfoque intercultural se plantea como uno de los retos para llevar a la práctica el currículo. En este proceso los docentes y sus prácticas son fundamentales para concretar la atención a la diversidad de la población escolar. Más allá de analizar el

nuevo plan de estudios, la intención es conocer las representaciones sociales de los docentes estudiantes¹ de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094 sobre la interculturalidad; ya que si no se atiende la subjetividad y las prácticas concretas que se llevan a cabo en las instituciones, los intentos de reforma tienden a concretarse parcialmente. El docente es uno de los sujetos principales en el proceso de escolarización y en las innovaciones que se implementan para optimizar dicho proceso e impactar en los resultados alcanzados.

Conocer, entender y asumir la diversidad puede contribuir a que los docentes actúen responsablemente en su práctica educativa a favor de la interculturalidad, por lo que resulta relevante abordar las representaciones que poseen acerca de este tema; el propósito fundamental es ubicar las representaciones sociales que construyen y de qué manera incorporan las imágenes que otros sujetos sociales le devuelven con relación a la interculturalidad, a través de las relaciones intersubjetivas.

La diversidad y la interculturalidad, implican la comprensión de los sujetos de las diferencias culturales, lenguajes, costumbres, creencias, tradiciones, pero también de las diferencias de género, de ritmos, estilos de aprendizaje, de la formación valoral. En un contexto de cambios políticos, sociales y económicos profundos, se hace visible la presencia multicultural de los sujetos que inciden en un espacio social; de acuerdo a Kimlicka, lo multicultural, se emplea “para englobar una extensa gama de grupos sociales, no étnicos, que, por diversas razones, han sido excluidos o marginados del núcleo mayoritario de la sociedad” (Kimlicka, 1996:35).

La diversidad cultural, la consideración del *otro* en los procesos educativos, ha transitado por diferentes caminos, en consonancia con los momentos políticos, ideas y finalidades que orientan la educación y la formación de los sujetos. Es así que, se promueve desde la asimilación, la compensación, la educación multicultural y la educación intercultural (Sagartzizabal, 2000). La asimilación, considera al otro como distinto a nosotros, por lo

¹ A lo largo del documento, me refiero a los docentes como estudiantes o como docentes estudiantes porque son bachilleres habilitados para desempeñar funciones de profesor de grupo, directivos, auxiliares docentes o administrativos, que para continuar con su contratación laboral se les requiere la formación pedagógica.

que es necesario que sea semejante o igual a, es decir, se promueve la uniformidad cultural, asimilar a los que son diferentes.

La compensación, transforma la diferencia en deficiencia, por lo tanto, la diversidad es relacionada con carencias; por lo que se impulsan programas compensatorios que establecen una correspondencia entre pobreza, carencias materiales con cuestiones culturales, afectivas, intelectuales y morales. En cuanto a la educación multicultural, prevalece una confusión entre diversidad y desigualdad, aun cuando asume la heterogeneidad, niega la posibilidad de interacción y comunicación entre los diversos grupos sociales y culturales. A partir de esta visión, se genera un sistema educativo fragmentado en tantas escuelas como alumnos diferentes existan, lo que los aísla en una institución artificialmente homogénea. En estas tres formas o modelos de atender la diversidad desde la educación, está presente un sentido de orden, en la medida que se produce desde el orden y para el orden.

Las sociedades actuales, caracterizadas por los procesos de globalización, flexibilidad e interculturalidad, requieren otro tipo de enfoques educativos que generen nuevas capacidades y conocimientos para afrontar la incertidumbre, para promover la comprensión y el tratamiento de problemas. En esta lógica, resulta necesario que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida. La interculturalidad se sustenta fundamentalmente en el diálogo, en el reconocimiento del otro como distinto e igual al mismo tiempo, en la convivencia de los sujetos sociales portadores de culturas específicas.

Para que sea una realidad la interculturalidad en los espacios escolares – por ende en la sociedad en su conjunto–, resulta relevante conocer qué sabe, piensa, cree u opina el docente en torno a la diversidad, la interculturalidad y su tratamiento pedagógico. Por esta razón, el propósito es ubicar y analizar la subjetividad del docente, sus representaciones sociales en torno a la interculturalidad, sin dejar de lado que son sujetos sociales e históricos que comparten ciertos elementos de la o las ideologías dominantes, sobre la diversidad y la diferencia. Las representaciones sociales que los docentes construyen acerca de la interculturalidad, refieren a un conocimiento socialmente elaborado que se concreta en formas de pensar, interpretar y vivir el objeto interpretado; en este proceso, la

dialogicidad entendida como relación (no necesariamente lingüística) con el otro juega un papel fundamental, en tanto, interacción y práctica social favorece la adquisición, comunicación de conocimientos y el encuentro de significados.

El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (Freire, 2005: 107).

Esta relación dialógica, entonces, es un acto creador que permite al sujeto histórico construir una posición en el mundo a través de la palabra, del trabajo, de la acción y de la reflexión; así, la ubicación de las representaciones sociales nos acerca a esa visión del mundo que los docentes tienen, en tanto, que el conocimiento del sentido común se emplea para actuar o tomar posición ante la interculturalidad.

Esta forma de aproximación a los fenómenos sociales y colectivos, es desarrollada por Moscovici en la década de los sesenta como vía alternativa de abordaje metodológico para superar las limitaciones de los modelos individuales. Las representaciones sociales son concepciones e imágenes casi tangibles, que circulan en los contextos cotidianos de interacción; se concretan en palabras, gestos, encuentros y desencuentros; están presentes en las relaciones sociales, en los intercambios comunicativos, en las interacciones cara a cara que nos llevan a atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura. La representación implica volver familiar y hacer presente lo que de alguna manera está ausente, es decir, se realiza un proceso de apropiación del objeto. Como señala Moscovici:

Representar un objeto es al mismo tiempo, conferirle la categoría de un signo, conocerlo haciéndolo significativo. Lo dominamos de un modo particular y lo internalizamos, lo hacemos nuestro. En verdad es un modo particular, porque llega a que toda cosa sea representación de algo. (Moscovici, 1979:43).

Al realizar el análisis de las representaciones sociales, Moscovici (1979), plantea que las ciencias inventan y proponen la mayoría de los objetos, conceptos y formas lógicas que usamos en las actividades cotidianas (política, economía, educación); pero lo que se impone como dato inmediato a los sentidos, es un producto reelaborado de las investigaciones científicas; el individuo común se interesa por los conocimientos científicos, porque impactan en su contexto, sus hábitos o porque considera necesario contar con estos saberes por si en algún momento requiriera de ellos.

La representación social “habitualmente se denomina conocimiento del sentido común o bien pensamiento natural” (Jodelet, 1986:473). El conocimiento del sentido común propio de las representaciones sociales es un tipo de pensamiento que puede tener huellas o vestigios del conocimiento científico; se caracteriza por su naturaleza implícita, por lo que se le denomina nuevo conocimiento del sentido común. Es así que, no sólo se hace referencia a las representaciones sociales de “sentido común” ya que los docentes han atravesado instancias de formación, que los han aproximado a conocimientos más objetivados sobre el quehacer docente; aun cuando en la cotidianeidad actúan sin ser conscientes de estas representaciones sociales.

Las representaciones sociales permiten aprehender las formas y los contenidos de la construcción colectiva de la realidad social (Jodelet, 2000). Esta perspectiva de investigación, refiere a un carácter interdisciplinario en la medida que recupera preocupaciones de otras disciplinas como la ciencia política, las ciencias de la educación, de la salud, la antropología, la historia, la sociología, entre otras.

La teoría de las representaciones sociales brinda los elementos que permiten aprehender desde una perspectiva dinámica la construcción y reconstrucción de las explicaciones que los docentes le atribuyen a la interculturalidad porque a partir de estas representaciones se puede o no aspirar a la construcción de una sociedad de convivencia. Las concepciones de los docentes no son siempre explícitas, se encuentran permeadas de la personalidad y la historia de vida. Pero en todos los casos se traducen, en términos de conductas actuales, de concepciones y convicciones.

Las representaciones sociales se definen por un contenido, imágenes, opiniones, actitudes; se relacionan con un objeto que para efecto de esta investigación es la interculturalidad y es la representación social de un sujeto, (docentes estudiantes) en relación con otro u otros sujetos. Toda representación es la representación de una cosa, pero:

No es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su *relación*. Sí, en el fondo de toda representación debemos buscar esta relación con el mundo y con las cosas”. (Jodelet, 1986: 475).

Las representaciones sociales funcionan como organizadores del pensamiento y la acción, condicionando la relación de los sujetos entre sí y con la tarea e influyendo en los procesos de cambio de estas relaciones. El reconocimiento de las propias representaciones, a través de un proceso de concientización individual o grupal, da libertad al docente para su resignificación y para la selección de los cursos de acción en la práctica docente.

La perspectiva teórica metodológica de las representaciones sociales, conjuga las dimensiones cognitivas y sociales de la construcción de la realidad para entender las formas de conocimiento y los procesos simbólicos en relación con la conducta, priorizando los lazos intersubjetivos y sociales más que a los de sujeto objeto. Por otro lado, los sujetos se conciben como seres pensantes, que producen y comunican representaciones, con lo que se rebasa una idea de determinismo social al interpretar y resignificar los objetos o los procesos en los que se encuentran inmersos.

A través de las representaciones sociales se pueden conocer creencias, valores, discursos, actitudes construidos a partir de la interacción e intercambios en los espacios de socialización, formación y ámbito laboral, sobre objetos específicos; el estudio de los procesos y los productos por medio de los cuales los individuos y los grupos construyen e interpretan su mundo y su vida permiten la integración de las dimensiones sociales y culturales con la historia. (Jodelet, 2000).

Las representaciones sociales, a través de sus diferentes dimensiones (información, actitud y campo de representación) dan cuenta de las prácticas cotidianas que los sujetos realizan en espacios escolares; la finalidad de conocerlas es incidir en una perspectiva de cambio favorable a las dinámicas interculturales, en las prácticas pedagógicas y docentes. Es decir, la aproximación a las representaciones sociales “Constituye un aparato teórico heurístico para profundizar el conocimiento de la realidad social, así también para ofrecer los medios de intervención sobre esta última, con relación a las otras disciplinas” (Jodelet, 2000: 9).

Las investigaciones realizadas en América Latina asumen en el plano metodológico, una aproximación cualitativa a los fenómenos estudiados (que no excluye el uso de instrumentos objetivos para la recopilación de datos empíricos):

[...] para acercarse a las significaciones que subyacen en los espacios de práctica y pertenencia, a la construcción del mundo cotidiano; y a la intervención como mediación de las relaciones de los hombres entre sí y con su medio ambiente, natural, material y social. (Jodelet, 2000: 11).

Bajo la perspectiva de las representaciones sociales se han hecho investigaciones de naturaleza diversa, algunas de ellas se han centrado en las identidades nacionales y la organizaciones de los sistemas de valores donde coexisten formas de vida tradicionales y modernas; la importancia que tienen los contextos sociales y económicos que delinean las demandas sociales; el enfrentamiento de los desafíos impuestos por los cambios en la realidad social; el compromiso en la observación y la transformación de la vida de los individuos y de los grupos.

En México, las investigaciones acerca de las representaciones sociales se han centrado en sujetos que realizan una práctica profesional y educativa en espacios públicos y privados a partir de la experiencia vivencial y las construcciones simbólicas que realizan; estas investigaciones revisten un carácter interdisciplinario, dado que se fundamentan en la psicología, sociología, antropología y pedagogía; se han apoyado en la producción teórica de Moscovici, Jodelet, Doise, Rouquette, Abric, entre otros. Se plantea que la aprehensión de las representaciones sociales es multimetodológica, para tal fin se emplean diferentes técnicas e instrumentos como: entrevistas, encuestas y métodos asociativos.

Para efectos de esta investigación, se aborda la investigación de las representaciones sociales desde un enfoque procesual, al recopilar el material discursivo producida en conversaciones o entrevistas. El análisis se centra en las definiciones de los sujetos, no en los constructos científicos (Banchs, 2000); en las producciones simbólicas, los significados y el lenguaje a través de los que los docentes construyen sus representaciones sociales.

El enfoque procesual se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos (Banchs, 2000:3.6).

En el análisis de las representaciones sociales, se enfatiza la perspectiva sociopedagógica, lo que no implica desconocer otras miradas, pero es necesario explicitar el tamiz a través del que se acerca a las concepciones y representaciones de los docentes; desde esta perspectiva, se contempla que las representaciones sociales se expresan en al menos dos niveles: en teorías, sean explícitas o implícitas, y desde los esquemas prácticos vinculados con el sentido común, esto implica que:

La información que se tiene nunca es suficiente y por lo regular está desorganizada. [...], los datos de que disponen la mayor parte de las personas para responder a una pregunta, para formar una idea o un propósito de un objeto preciso son, generalmente a la vez, insuficientes y superabundantes. Es decir, nunca se posee toda la información necesaria o existente acerca de un objeto social que resulte relevante. (Araya, 2002: 38).

En consonancia con este señalamiento, los docentes estudiantes vierten ideas saturadas de información pero con poca precisión acerca de la interculturalidad; información que recuperan a través de diversos medios tales como internet, conversaciones cotidianas en la Universidad, en los centros laborales, entre otros.

Las representaciones sociales, como método y teoría, proporciona la ventaja de integrar los niveles macro y micro, lo cuantitativo y lo cualitativo. Para la investigación se emplearon diferentes categorías de análisis e interpretación:

- Categorías empíricas: se elaboran en función de las respuestas vertidas por los sujetos de estudio.
- Categorías interpretativas: son aquellas categorías que tendrán un papel fundamental para el análisis, la interpretación y la comprensión de las representaciones sociales que los sujetos de estudios construyen; derivan de la teoría, y, principalmente, de los referentes que se van elaborando a partir de la misma investigación.
- Categorías argumentativas: se construyen a partir de los referentes teóricos respecto al objeto de estudio y de la línea de investigación.

Los niveles de análisis de las representaciones sociales se definen en función de los resultados emanados del trabajo de campo; sin embargo, es válido, considerar algunas, previo a estos resultados, por lo que se plantearon los siguientes:

- a) Supuestos básicos que subyacen en las representaciones sociales.

- b) Concepto de interculturalidad, la aceptación (asociada a la actitud) de la diferencia y diversidad que delinear las representaciones sociales.

Para el acopio de la información se utilizaron los siguientes instrumentos cuantitativos y cualitativos:

- Sociograma: Se aplicó una encuesta con el propósito de identificar los subgrupos que se conforman al interior del grupo de estudio y construir la matriz sicométrica.
- Cuestionario: Se diseñó con la finalidad de identificar las características comunes y diferenciadores de los subgrupos de análisis de los docentes, considerando aspectos personales, su trayecto escolar y laboral.
- Técnica de asociación simple, para recuperar la información teórica y/o conceptual que poseen los docentes sobre la interculturalidad; y al mismo tiempo, contar con indicadores que permitieron elaborar la entrevista.
- Entrevista: Se aplicó con la idea de confrontar los referentes teóricos y las representaciones sociales que los docentes van construyendo a partir de su contexto y de su práctica profesional.

Esta investigación se realizó con los docentes que cursan la Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094 Centro, cuyas instalaciones se ubican en la Colonia Centro, delegación Cuauhtémoc.²

Algunas características generales de los estudiantes de la licenciatura se resumen en las líneas siguientes:

- Son docentes que laboran en una institución educativa ya sea frente a grupo, de clases especiales (computación, inglés, educación física o educación artística), directivo o de apoyos técnicos pedagógicos y otros en funciones docentes-administrativas³; por lo que se les denomina docentes estudiantes, dado que cuentan con la experiencia profesional.

² Específicamente se considerarán los estudiantes que ingresan a esta institución en el semestre 2008-II.

³ La función administrativa docente, alude a que los estudiantes están contratados como administrativos, pero que de manera frecuente realizan funciones docentes, ya sea por faltante de profesores o de auxiliar a las actividades diarias en el aula.

- Alrededor del 96% de los alumnos, son docentes habilitados, lo que significa que no tienen una formación normalista (pedagógica) que les haya dotado de elementos teóricos conceptuales asociados a la docencia; a través de convenios se les asigna un espacio laboral en la escuela, con el compromiso de cursar la licenciatura con corte pedagógico (en este caso la UPN, representa el sitio más socorrido por estos docentes). Ante esta circunstancia, el mayor número de alumnos que capta la UPN Unidad 094, Centro provienen de los municipios del Estado de México (Ecatepec, Nezahualcóyotl, Amecameca, Texcoco, Chalco, Ixtapaluca, entre otros).

Esta complejidad y multiplicidad de origen y de regiones donde los docentes estudiantes realizan su práctica educativa, representó un factor a considerar en el momento de ubicar las representaciones sociales que poseen y construyen respecto a la interculturalidad. El perfil de ingreso estipula que los estudiantes sean docentes frente a grupo, apoyo técnicos pedagógicos o directivos; sin embargo, en la actualidad los estudiantes no responden necesariamente a este perfil; como ya se hizo mención, se atiende prioritariamente a egresados de bachillerato que son habilitados como docentes, en escuelas estatales o privadas del Distrito Federal y del Estado de México.

Para la sistematización de los referentes empíricos obtenidos a través de los diferentes instrumentos, se hace el uso de la teoría para realizar el análisis e interpretación, razón por la que no se encontrará de manera específica un capítulo de sólo teoría o sólo referentes. Es así que en el **Capítulo I**, se especifica el diseño de la investigación, en el que se plantea el problema de investigación, los supuestos de investigación, los propósitos y las preguntas que orientaron la construcción del trabajo. Se precisan algunos señalamientos metodológicos en torno a la entrevista como técnica de investigación que permitió recuperar el discurso de los docentes acerca de la interculturalidad y así ubicar las representaciones sociales que construyen sobre este objeto social.

Se realiza, asimismo, una caracterización de los sujetos de estudios, identificando los subgrupos que se forman con el propósito de ubicar las representaciones sociales que cada uno construyen a partir de las relaciones que los individuos y los grupos mantienen con los otros, la interacción y el contacto con los discursos que circulan en la institución formadora, como lo es la UPN Unidad 094 Centro. La adscripción de los docentes a

diferentes grupos, incide en la elaboración individual de la realidad social, lo que permite generar visiones compartidas de esa realidad e interpretaciones similares de los sucesos y objetos sociales.

En el **Capítulo II**, se especifican algunas características históricas y académicas de la Universidad Pedagógica y de la Unidad 094 Centro, al ser uno de los contextos de interacción de los docentes estudiantes, en tanto que, las representaciones sociales y su significación se encuentran en relación directa con el contexto discursivo y social; el primero, se refiere a la naturaleza de las condiciones de producción del discurso a partir del cual se ubica la representación, misma que se produce en situación, para los docentes a quienes se pretende argumentar y convencer. En cuanto, al contexto social, alude a elementos ideológicos y al lugar que ocupa el docente o grupo de docentes en el sistema social.

El **Capítulo III**, contiene la sistematización de las representaciones sociales que se ubicaron de los docentes estudiantes, considerando fundamentalmente las dimensiones de información, actitud y campo de representación de manera integrada. Desde la dimensión de información se recupera el conocimiento que posee el docente respecto a la interculturalidad así como los procesos de interacción y comunicación mediante los que los docentes comparten y experimentan con los otros. La actitud, que subyace en las representaciones sociales, está mediada por el contexto cultural en que viven y se socializan los docentes, el lugar que ocupan en la estructura grupal, laboral y social, las experiencias de vida y con las que se enfrentan de manera cotidiana.

Se enfatiza en este capítulo el acercamiento a las representaciones sociales, tomando como referentes elementos vinculados a la interculturalidad como la cultura, la identidad, la diversidad; así mismo, se rastrea el conocimiento o dominio que poseen los docentes respecto a los planes y programas de estudio de primaria, el enfoque intercultural que se explicita en ellos y cómo se convierten o no en una fuente de información de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales que los docentes van construyendo a lo largo de su vida, en los contextos de socialización, aprendizaje y enseñanza, se originan a través de

situaciones vividas en la institución formadora, en la escuela y en el salón de clases, de la historia de vida, de la significación y el sentido que adquieren en las prácticas pedagógicas cotidianas.

En el **Capítulo IV**, se plantean las visiones que los sujetos de estudios construyen respecto a las cualidades y prácticas de un docente que promueve una práctica intercultural que favorece cimentar las bases de una sociedad de la convivencia, en la que el otro, no es alguien ajeno, extranjero, sino quien forma parte del nosotros; para que el acto educativo transite de las usuales formas de control y orden, argumentando el bien de los sujetos hasta las miradas piadosas hacia el otro, a una actitud de preguntar, cuestionar para especificarse en la incertidumbre y la complejidad de la sociedad actual, que requiere de un sujeto no sólo exitoso bajo los cánones de la moral productiva sino capaz de actuar y tomar decisiones en los contextos que los que participa e interactúa.

El análisis de las representaciones sociales se centra en las producciones simbólicas, en los significados y el lenguaje, que se encuentran en relación directa con las relaciones socioestructurales y materiales en las que se encuentran inmersos los docentes, pues a partir de ellas leen, interpretan y representan la realidad social, específicamente, la interculturalidad. Esto significa que, las representaciones sociales son principios organizadores que regulan las relaciones simbólicas, y como tales, es factible que se presenten diferencias y variaciones entre los individuos, como sucede entre los docentes respecto a la interculturalidad, su tratamiento pedagógico y sus posibilidades de concreción en las prácticas educativas.

En las representaciones sociales, además de ubicar los elementos comunes, es necesario, reconocer los principios de diferenciación que están presentes en las relaciones que los docentes establecen con las representaciones sociales, en el grado de adhesión, en las actitudes favorables o no hacia la cuestión intercultural; esto es, “[...], las reacciones ante la realidad, lejos de responder de forma directa y mecánica a sus características objetivas, están mediatizadas por una serie de procesos subjetivos que construyen la realidad ante la cual se reacciona.” (Ibáñez, 1988:159).

Al ser guías para la acción, las representaciones sociales, impactan en las prácticas que se gestan en la escuela ya sea para favorecer la inclusión o para perpetuar la exclusión de los alumnos en los procesos de escolarización, de socialización y de convivencia. En esta perspectiva, la interculturalidad y la reforma curricular plantean una nueva realidad educativa y un nuevo perfil de docente, por lo tanto, tiene que realizarse de manera paralela procesos de información y formación a todos los docentes sobre los principales aspectos que éstas conllevan.

La respuesta educativa a la diversidad y la equidad en educación son quizás los retos más importantes que enfrentan los sistemas educativos y los docentes en la actualidad. El logro de estos propósitos requiere cambios profundos en concepciones, actitudes e imagen del otro, en suma, en las representaciones sociales y en las prácticas educativas, para lograr que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, desarrollen plenamente sus capacidades y participen en igualdad de condiciones en las situaciones educativas.

Las representaciones sociales ubicadas se convierten en un insumo importante para reorientar la formación monocultural y homogénea del docente; a pensar líneas de innovación y de transformación curricular acordes con los problemas y con los retos presentes y futuros a los que deberán dar respuestas los profesores de educación primaria. Es necesario avanzar hacia la construcción de representaciones sociales que promuevan prácticas reflexivas para el reconocimiento del otro y de la diversidad presente en la cotidianeidad del aula y de la escuela.

Esta investigación representó una oportunidad, como formadora docente de educación primaria, de comprender las representaciones sociales de los sujetos investigados; además, el acercamiento que se ha tenido a los procesos de exclusión e inclusión en los espacios institucionalizados posibilita la comprensión y reconstrucción de esas representaciones a partir de las relaciones dialógicas e intersubjetivas con los otros.

I. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD: UN PROBLEMA DE ESTUDIO

1.1. Eje problemático

En la sociedad actual, los cambios tecnológicos y las formas de experiencia se modifican día a día, la realidad cambia a una velocidad impensable, la escuela no es una institución ajena a estos procesos de cambio, también se modifica. Son nuevas las problemáticas que afronta la escuela, el docente debe tenerlas presentes para entenderlas y recuperarlas en su práctica cotidiana. Una de estas problemáticas es la diversidad cultural que se vive y manifiesta en el ámbito escolar y áulico; la necesidad de atender la presencia de diferentes configuraciones culturales obligan al docente a replantear su práctica, pero también a reconsiderar las nociones sobre ciertos aspectos culturales que le permitan atender estas situaciones con las que se enfrenta; no solo discursar la diversidad sino establecer relaciones de encuentro y diálogo con el otro.

La interculturalidad es un tema complejo que no deber ser simplificado ni generalizado, es necesario acercarse a las formas particulares de entenderse y representarse por los sujetos en los espacios institucionales y cotidianos. La presencia en las escuelas de alumnos migrantes, indígenas, de niñas y niños con diferentes estilos y ritmos de aprendizajes, con discapacidad o barreras de aprendizaje es innegable. Los docentes deberán estar atentos al tipo de demanda que estas poblaciones generan.

Desde un punto de vista pedagógico, la atención a la diversidad de los alumnos (por procedencia geográfica, cultural y lingüística, por sus expectativas sociales, hábitos, etcétera), que conviven en un mismo espacio, en una misma escuela, en una misma aula, requiere de realizar ajustes y adecuaciones particulares al modelo general de atención, pero aún más de hacer visibles las diferencias y de asumir una responsabilidad ética que contribuya al encuentro intercultural, dejar de discursar palabras vacías, etiquetadoras, que son empleadas para constatar la invisibilidad de los “otros”, que se convierten en contrarias a la mirada intercultural; es necesario “dar la palabra, hacer hablar, dejar hablar, transmitir la lengua común para que en ella cada uno pronuncie su propia palabra” (Larrosa, 2001:428); para evitar dar continuidad a discursos, reforzar estereotipos

culturales, prácticas excluyentes y discriminatorias en el ámbito escolar que impactan en los aprendizajes e inclusión de los sujetos en el espacio escolar.

La comunicación y la convivencia son dos dimensiones en las que se sustenta la interculturalidad, sin embargo, existen diferentes problemáticas que dificulta que se vivencie en los espacios escolares, entre las que se puede señalar las prácticas y discursos de los docentes, en los que se deslizan significados de carácter individual y social. Las ideas sobre la interculturalidad que circulan en la escuela constituyen un problema particular de la cuestión de la diferencia de logros escolares, de objetivos educacionales parciales:

La cultura transmitida por el sistema educativo es elaborada desde un determinado patrón sociocultural de referencia; los alumnos pertenecientes a dicho grupo “juegan con ventaja” en el acceso y uso de los recursos escolares frente a los alumnos más alejados de ese patrón de referencia. Determinadas prácticas escolares mantienen, acentúan y legitiman las desigualdades sociales de los alumnos a base de no reconocer y valorar sus diferencias culturales (Aguado, 2003:14).

Considerar estas ideas y cómo se construyen es fundamental, pues son parte sustancial de las representaciones sociales y de avizorar las posibilidades de una práctica educativa encaminada a recuperar las diferencias socioculturales no como déficit o problema que justifica la desigualdad social.

La “naturalización” de las diferencias culturales termina legitimando resultados escolares al convertir los mecanismos y mediaciones propiamente escolares en actos derivados de propiedades naturales, “[...], la escuela, ofrece simultáneamente una aparente justificación para las desigualdades sociales y legítima una herencia social, esto es, una herencia social pasa a ser tratada como una herencia natural” (Bourdieu, 1974:32).

Las prácticas educativas y la socialización reflejan y refuerzan las desigualdades que restringen el acceso al conocimiento y a la autoestima, los docentes tejen una serie de ideas acerca del comportamiento de los “otros”, tratando de explicar sus costumbres como propias de la cultura; en este sentido, la diferencia es construida desde un concepto de cultura esencialista, estática y homogeneizante, que no percibe las contradicciones al interior de los grupos culturales, transformándolos en ahistóricos.

Los alumnos son etiquetados cuando ingresan a la escuela, donde se ha naturalizado y ocultado bajo la ideología del respeto y la tolerancia las relaciones asimétricas que se establecen entre la diferencia y la igualdad.

La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general. Si esta identidad igualitaria se definía no sólo por la abstracción legal de nivelar y equiparar a todos los ciudadanos sino que también todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, celebraran los mismos héroes y aprendieran las mismas cosas, entonces quienes persistieran en afirmar su diversidad serían percibidos como un peligro para esa identidad colectiva [...] (Dussel, 2006:21).

La interculturalidad es un modo diferente de entender la educación; la escuela y los docentes se ven envueltos en una demanda que existía en muchos ámbitos de la sociedad y que sólo exigía algo a lo que todos tenemos derecho: una educación digna que permita el pleno desarrollo del potencial del niño sin distinción alguna de raza, condición social, emocional o intelectual. En el campo de la educación se ha asumido que para que la Declaración de Jomtien⁴ (1990) y la de Dakar⁵ (2000) sean una realidad y no una mera utopía, se necesita no sólo tener un espíritu solidario y justo, sino también una base sólida profesional que permita hacer frente a las dificultades que de forma cotidiana surgen al intentar llevar un ritmo de clase activo y participativo, cuando el grupo es muy heterogéneo.

La tarea desde la perspectiva intercultural, es aceptar la complejidad de cada ser humano, en este sentido, Tedesco, señala que:

El problema inicial para la práctica pedagógica consiste en reconocer la significativa diversidad existente en el punto de partida de toda situación de aprendizaje; desde la diversidad lingüística hasta la diversidad de las condiciones sociales, materiales y culturales de vida entre los distintos segmentos de la población” (Tedesco, 1996:37).

Los docentes son portadores de representaciones sociales de los que no tienen total conciencia, eso los convierte en agentes que las reproduce en complicidad objetiva; no alcanzan a visualizar o identificar que en las prácticas educativas, en los libros de textos, en los materiales educativos subyacen concepciones etnocéntricas con respecto a temas asociados a la diversidad. La legitimación del orden social, no es producto sólo de una

⁴ En la Conferencia Mundial de Educación para todos, realizada en Jomtiem Tailandia, en 1990, se plantea la educación como instrumento de progreso personal y social para enfrentar y disminuir la pobreza; se considera al hombre, a la mujer, al niño y la niña como seres que tienen una identidad cultural propia, que debe ser respetada y valorada.

⁵ En abril del 2000, en Dakar, se reiteran los compromisos adquiridos en Jomtiem, Tailandia, bajo el principio de Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes.

acción deliberadamente orientada de propaganda o de imposición simbólica; resulta del hecho de que los sujetos aplican a las estructuras de percepción y de apreciación que salen de estas disposiciones objetivas y tienden por eso a percibir el mundo como evidente. Las relaciones objetivas de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico.

La educación escolar tiene como finalidad fundamental promover de forma intencional el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos de la cultura necesarios para que los alumnos puedan ser ciudadanos activos en su marco sociocultural de referencia. Para lograr esta finalidad, la escuela ha de conseguir el difícil equilibrio de proporcionar una cultura común a todos los alumnos que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, respetando al mismo tiempo sus características individuales, sociales, lingüísticas y culturales.

Resulta fundamental identificar las ideas, creencias, opiniones y actitudes acerca de la diversidad e interculturalidad que construyen los docentes, que se actualizan en las prácticas cotidianas en el aula; esto significa que la escuela como institución social está atravesada por las representaciones sociales generales sobre la interculturalidad y se van resignificando desde la individualidad de cada uno de los sujetos que inciden en el espacio escolar; esta resignificación o reconstrucción está permeada por aspectos filosóficos, políticos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos.

Cuando se habla de diversidad y diferencias sociales se está hablando no sólo de alumnos diversos, sino de alumnos que tienen diferentes oportunidades. Cuando se habla de diferencias culturales, suele considerarse que hay una cultura mayoritaria y otras minoritarias que tienen menor influencia en la sociedad. Los diversos grupos sociales tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos a los de la cultura escolar. Los alumnos que pertenecen a sectores sociales y culturales con menor vinculación a los objetivos y cultura de la escuela pueden generar menos expectativas en los profesores y tener menor autoestima y seguridad en las actividades escolares.

La percepción de estos alumnos de que se espera poco de ellos refuerza su sensación inicial de que son poco competentes para las tareas escolares; cuando los niños acceden

a la escuela, se suele plantear que la función de ésta, es transmitir una cultura considerada la única legítima, como requisito para su inclusión en la vida social (Rockwell, 1992). Todas las personas que conviven en la escuela son diferentes, ya que provienen de una diversidad vivida y manifiesta; la escuela es el ámbito donde se reúnen culturas diversas. Se da en ella una diversidad de tipo personal que en buena medida es fruto de las experiencias propias, del contexto sociocultural y de otras causas relativas a procesos de desarrollo de cada uno de los sujetos.

Esta diversidad se traduce en diferencia de intereses y expectativas, de elecciones sociales, de autonomía personal, de afectividad; de capacidades lógicas, psicomotrices, expresivas, memorísticas, manuales, de características, ritmos y estilos del proceso de aprendizaje, etc. Las diferencias se observan a través de los modelos de relación en los grupos, de la asimilación y dominio de las actividades de la enseñanza, de los múltiples conceptos que se dan en la vida escolar. Por eso, es una realidad que lo diverso es lo habitual, no es una cuestión de excepcionalidad. Así, el conjunto de docentes, alumnos y padres de familia que conviven en la escuela forman un mosaico con características diferenciadas cuya negación sólo tiene sentido desde la comodidad o el interés por favorecer a algunos grupos concretos.

Surge, entonces, la necesidad de pensar la educación, sus sentidos, posibilidades, imposibilidades, sus riesgos. Pensar la escuela, la alteridad, el encuentro, la complejidad, pensar lo posible a través de la duda, la interrogación de lo ordinario. Pensar la educación, nos lleva a considerar una red de esencialidades complejas, interconectadas, que para esta investigación se centran en la cultura, la diversidad, la diferencia, la alteridad, la construcción del otro, que van entrelazándose y adquiriendo sentido para el encuentro intercultural.

Estar y ser en el mundo adquiere distintas expresiones y construcciones simbólicas; pluralidad que se desconoce desde el acto educativo, en muchas ocasiones, ese desconocimiento se articula a una pretendida diversidad que promueve una educación desde el referente cultural propio como el ideal a alcanzar, lo que se traduce en una imposición de símbolos y sentidos. La interculturalidad, no se asume desde una

perspectiva crítica, sino que se convierte en parte de un discurso oficial, lo que obstaculiza la superación de los procesos de imposición que se llevan a cabo en la educación:

Tal vez cuando la interculturalidad se hace discurso oficial, y deja de ser un discurso crítico, se genera en el discurso oficial una disociación entre el discurso manifiesto y la lógica de la praxis. El discurso manifiesto es el discurso de las normas y de los principios. Es discurso axiológico jurídico formal, es el discurso prescriptivo. [...] Es un discurso que se legitima sólo si es capaz de generar cambios prácticos en una dirección predeterminada axiológicamente. Pero un discurso prescriptivo que no actúa en la realidad, es un discurso infecundo, vacío, es un discurso muerto. [...]. La lógica de la praxis no es la lógica de la norma. Evidencia las intenciones y las motivaciones reales de los agentes. Es el lenguaje de lo concreto” (Tubino, 2005: 85-86).

Esta visión y actitud acrítica frente a la interculturalidad, dificulta que se convierta en un enfoque o modalidad superadora de las desigualdades, de los procesos de imposición de la visión de mundo, aunada a que en el ámbito educativo, la interculturalidad:

[...] aún presenta contradicciones y ambivalencias, ya que intenta ofrecer nuevas alternativas para posibilitar una comunicación positiva entre culturas. La interculturalidad expresa el pluralismo social y propone la defensa de la diversidad cultural, sin embargo, puede tratarse de un discurso demagógico de las culturas dominantes, considerando que las propuestas surgen de estas (Millán, 2006: 26).

El encuentro intercultural provoca interpretaciones alejadas de los sentidos de los otros, se pide y espera comportamientos, acciones y visiones que no son características de esos otros; pues el sentido que orienta está circunscrita en la lógica de un Estado-Nación, que desde sus orígenes se ha encargado de uniformizar a través de diferentes instituciones y decisiones políticas, que ha implicado lugares de exclusión. “Este procedimiento de exclusión apoyó la construcción del “nosotros” y de los “otros”, con ellos se establece la institucionalización de la exclusión. (Millán, 2006:33).

Estas cuestiones contrarias a la praxis intercultural requieren ser analizadas, reflexionadas de manera permanente; por lo que es necesario que el docente se forme e informe sobre los principios e implicaciones de la interculturalidad en su accionar pedagógico y en la construcción de una sociedad de la convivencia. ¿Cómo conceptualiza el docente la interculturalidad? ¿Qué actitudes asume ante la diferencia? ¿Qué prácticas promueve para construir al otro? Es un hecho que la cultura de la escuela, la que se vive y se transmite no está integrada a la realidad y las actividades promovidas no guardan relación con la diversidad del alumnado; esta situación se entrecruza con las concepciones que los docentes van construyendo en torno a la diversidad, a la alteridad, del otro, lo que puede

dar lugar a un proceso de valorización o desvalorización de los sujetos a partir de su contexto de pertenencia.

En este sentido, es necesario ubicar la información, las actitudes e imagen que poseen los docentes que orientan o delinear su práctica cotidiana desde sus saberes experienciales y teóricos; en este caso las representaciones sociales que construyen, ya que permiten reflexionar sobre los potenciales efectos simbólicos en la concreción o no de la interculturalidad como parte fundamental de la política educativa, en la escuela primaria.

Un arista del problema, se encuentra en *las discrepancias entre lo que los docentes expresan y el comportamiento que evidencian en su práctica pedagógica*, lo que obliga a interrogarse si es posible el accionar del docente en el aula consistente con el enfoque intercultural, en la que el conocimiento y creencias acerca de la interculturalidad, la enseñanza y el aprendizaje se interrelacionen de manera coherente, para dar cuenta de una praxis cuya base no sea la uniformidad, que posibilite el reconocimiento de la diferencia como lo habitual, no como la excepción; lo heterogéneo como una posibilidad no como una amenaza al orden.

¿Qué tanto está dispuesto el docente a que sea irrumpido por la alteridad? Una disponibilidad como acto, no como una voluntad moralista que ve al otro como pequeño, ajeno o extraño; que viva la hospitalidad como “el acto de recibir más allá de la capacidad del yo. [...], es aquella actitud de ser anfitriones sin establecer ninguna condición. [...], supone cambiar el lenguaje de nuestra propia experiencia y entrar al territorio del otro” (Skliar, 2008: 20).

Ser hospitalario, entonces, no es hacerle un favor al otro, sino brindarse a sí mismo la oportunidad de ampliar el horizonte de comprensión; es estar atento, dejar de pretender ser la imagen del saber, es permitir que la alteridad irrumpa, altere o perturbe nuestro grado de calidez y confort.

Aquello que está en juego aquí es una hospitalidad sin condición, esto es, dejar que el otro irrumpa como tal en nuestras aulas, en nuestros temas, en nuestro currículum escolar, en nuestros patios, en nuestras vidas; de lo que se trata, entonces, no es tanto de conquistar al otro para que ocupe un lugar en la escuela y ahí se quede o se vaya (Skliar, 2008: 120).

La interculturalidad, como parte del proceso pedagógico, formativo y político, puede ser un proyecto viable en la medida que los esfuerzos de la práctica pedagógica cotidiana se

encaminen hacia los encuentros, hacia el intercambio frente al que las cosas ya no pueden ser iguales. El encuentro como acontecimiento que propicie que los sujetos sean partidarios de una ruptura de sí mismos, que no se cieguen ante la pluralidad de los sentidos.

Cada uno de los docentes construye un conjunto de representaciones que los hombres, crean y recrean en las relaciones intersubjetivas. La significación, en los más de los casos, es conflictivo dado que se involucran concepciones e intereses contrapuestos; las representaciones que derivan de esta significación orientan las actitudes y los modos de pensar el mundo, de cómo se actúa según se entiendan los procesos y cuando se naturaliza una forma de comprender y relacionarse con otros sujetos en los espacios institucionales y de convivencia. El eje problemático en el que centra esta investigación **es iniciar una aproximación las representaciones sociales a través de la indagación de lo que el docente piensa acerca de la interculturalidad, cómo concibe su enseñanza y cómo actúa profesionalmente**, ya que estas representaciones forman parte del entorno cotidiano de los docentes, constituyen la realidad, se convierten en mediadores de la relaciones sociales con los otros.

1.2. Preguntas de investigación

Con base a los señalamientos precedentes, se plantean las siguientes interrogantes que orientaron la investigación:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los docentes que cursan en la UPN Unidad 094 la Licenciatura en Educación Primaria acerca de la interculturalidad?
- ¿Cuál es la información, la actitud y el campo de representación que contiene las representaciones sociales respecto a la interculturalidad de los docentes que cursan la Licenciatura en Educación Primaria en la UPN Unidad 094?}

1.3 Propósitos

Los **propósitos** que orientaron la investigación fueron:

- Sistematizar, analizar e interpretar las representaciones sociales que acerca de la interculturalidad construyen los docentes que cursan la Licenciatura en Educación Primaria de la UPN Unidad 094 Centro.
- Conocer los procesos mediante el que los docentes construyen sus representaciones sociales respecto a la interculturalidad.

1.4 Supuesto de investigación

La premisa o **supuesto de investigación** que guió este proceso investigativo fue que: *Los docentes que cursan la Licenciatura en Educación Primaria en la UPN Unidad 094 Centro, construyen sus representaciones a partir de mecanismos sociales e institucionales, de las concepciones teóricas y prácticas construidos a través de la socialización de saberes docentes y de las relaciones intersubjetivas.*

Esta investigación en torno a las representaciones sociales de los docentes respecto a la interculturalidad constituye la posibilidad de reconocer los procesos mediante los que se constituye el pensamiento social que incide en la construcción de la realidad social, de entender las dinámicas de las interacciones sociales; además de constituir un paso significativo para la modificación de las representaciones sociales y por tanto, de una práctica social. (Banchs, 1991), que implique, la tarea docente como una actividad que no se reduce a una transmisión pasiva o repetitiva de contenidos, sino un proceso en el que el docente también aprende construyendo el conocimiento que debe enseñar y al guiar a sus alumnos hacia una apropiación de este conocimiento desde un aprendizaje comprensivo.

La noción intercultural, en este sentido, introduce en pedagogía una perspectiva dinámica de la diversidad, que implica modificar las relaciones de poder en las instituciones educativas y que se conviertan en espacios donde la enseñanza y el aprendizaje sean los ejes fundamental de su accionar, tomando como base a la pedagogía crítica y liberadora. Es fundamental capitalizar la multiplicidad de miradas presentes en el mundo de la escuela, en la enseñanza y asumir la diversidad como diferencia y semejanza.

1.5 La entrevista: técnica para la búsqueda de las representaciones sociales acerca de la interculturalidad

Ubicar y sistematizar las representaciones sociales es una tarea compleja; para tal fin en las investigaciones realizadas a este respecto se han empleado distintos instrumentos. Una de las técnicas para el estudio de las representaciones sociales es la entrevista porque a partir de los encuentros cara a cara se puede acceder al material discursivo de los docentes; en tanto que en la comunicación y la interpretación se revela la importancia del lenguaje, ya que es mediante los discursos – entendido como todas las formas de interacción hablada, formal e informal y todo tipo de textos escritos- se construyen las concepciones, ideas, valores, creencias, y representaciones sociales acerca de la interculturalidad.

La entrevista favorece la espontaneidad y la naturalización de la situación de intercambio; permite la comprensión de las perspectivas que tienen los sujetos de investigación respecto a un objeto social específico: Sin embargo, lo que discursan los docentes hay que analizarlo para identificar los elementos cognitivos, simbólicos y afectivos que permiten organizar y dan sentido a las representaciones sociales que construyen.

Las representaciones sociales son “las formas en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano” (Jodelet, 1986: 473). Las representaciones sociales refieren a una forma particular de adquirir y comunicar conocimientos, “que se constituyen a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamientos que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Jodelet, 1986: 473). Las representaciones sociales, además de ser una forma particular de conocimiento; contienen tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación (imagen).

La información, “se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979: 45). Para efectos de esta investigación, se indagó qué información posee el estudiante de licenciatura acerca la

interculturalidad, y cuáles son sus fuentes de información. La actitud, implica la orientación (favorable o desfavorable) en relación con la interculturalidad que es el objeto de la representación social. En cuanto al campo de representación, “nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto de la representación” (Moscovici, 1979: 46). Estas tres dimensiones nos dan una idea del contenido y del sentido de la representación social.

La entrevista se estructuró con el propósito de ubicar las diferentes dimensiones que forman parte de las representaciones sociales; en la investigación social, la entrevista, es “una conversación entre dos personas [...], dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental –no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo- del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación. La entrevista es pues una narración conversacional, [...], que contiene un conjunto de estructuras que la definen como objeto de estudio. (Grele, 1990: 112).

El propósito es que el entrevistado exprese sus opiniones, experiencias y sentimientos relacionados con la representación social de la interculturalidad y cómo la asume en su práctica docente. La entrevista es un proceso comunicativo en el que se extrae información de una persona que se encuentra en su historia de vida, su trayecto formativo, en suma, en su biografía, que se entiende, para efectos de esta investigación como “el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado” (Alonso, 1999: 226). Moscovici, señala que durante una encuesta o entrevista, se emite en parte, un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones vinculados a puntos particulares que son parte fundamental de las representaciones sociales.

La premisa fundamental que se considera es que los sujetos sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a sí mismos; significados que se reinterpretan o reconstruyen a través de diferentes situaciones y experiencias, es decir, los sujetos se encuentran en un proceso constante y dinámico de interpretación del mundo que los rodea. Blumer señala que:

Este proceso tiene dos pasos. Primero, [el sujeto], se indica a sí mismo sobre las cosas respecto de las cuales está actuando; tiene que señalarse a sí mismo las cosas que tienen significado. En segundo lugar, en virtud de este proceso de comunicación consigo mismo, la interpretación se convierte en una cuestión de manipular significados. El (sujeto) selecciona, controla, suspende, reagrupa y transforma significados a la luz de la situación en la que está ubicado y de la dirección de su acción. (Blumer, 1982: 5).

El uso de la entrevista orientada hacia la interpretación, busca rebasar el nivel técnico operativo; se asume como “una forma más o menos simulada y controlada, o ensayo tentativo de reproducir, o al menos evocar, las formas del intercambio simbólico de la praxis social real” (Ortí, 1999: 91). Lo que significa que la información que proporciona el entrevistado contiene una orientación o interpretación significativa de primera mano de su experiencia, por lo que la subjetividad es la principal característica; los relatos verbales aportan comprensión sobre el modo en que piensan los sujetos acerca del mundo y sobre el modo en que actúan, y a través de esta comprensión es posible ubicar las representaciones sociales, que para Moscovici, son guías para la acción, contribuyen al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales.

No se ignora la posibilidad de que exista discrepancia entre lo que dicen y hacen realmente los sujetos⁶, desde el momento en que “toda conversación posee su propio equilibrio de revelación y ocultamiento de pensamientos e intenciones; sólo en circunstancias muy inusuales el discurso es tan completamente expositivo que cada palabra puede ser tomada como auténtica” (Benney y Hughes, citado en Taylor y Bogdan, 2002: 106). Sin embargo, la entrevista es una técnica útil para aprender de qué modo los sujetos se ven a sí mismos y a su mundo; a través de las narraciones de acontecimientos pasados y de actividades presentes es posible ubicar las representaciones sociales en torno a la interculturalidad.

La entrevista, en esta investigación, se centró en conocer los actos más expresivos de los docentes estudiantes sujetos de la UPN, Unidad 094, como individuos concretos, que por su situación social, interesa localizar los discursos que cristalizan en situaciones de descentramiento y diferencia expresa. Es decir, se busca obtener información para

⁶ “El lenguaje, en principio y con mucha frecuencia, está distorsionado: quiere decir otra cosa de lo que dice, tiene doble sentido [...]. Los sueños y sus análogos se inscriben así en una región del lenguaje que se anuncia como lugar de significaciones complejas donde otro sentido se da y se oculta a la vez, en un sentido inmediato, llamemos símbolo a esa región del doble sentido” (Ricoeur, 2004:10); por lo que se hace necesario una interpretación y comprensión.

identificar si los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales.

La riqueza de la entrevista, radica en las producciones discursivas que se obtienen a través de ella, en la posibilidad de recoger y analizar saberes sociales cristalizados en representaciones sociales que son construidas en la práctica social directa. Para realizarla, se parte de un guión (no un conjunto de preguntas cerradas) que oriente la conversación; a partir de la información inicial que se le proporcione a los docentes estudiantes se les provoca a hablar, sin canalizar o conducir su habla; porque lo que se busca es la conversación que “es una totalidad: un todo es más que la suma de sus partes, que no puede distribuirse en interlocutores ni en (inter)locuciones –por eso es la unidad mínima-. Cada interlocutor es, no una entidad, sino un proceso: al conversar cambia, como cambia el sistema en que conversa (Ibáñez, 1988: 230).

La guía de la entrevista, en palabras de Taylor, “no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. [...] sirve solamente para recordar que se debe hacer preguntas sobre ciertos temas” (Taylor, 2002: 119). El uso de la guía implica un cierto conocimiento de las personas a entrevistar, a través de otras experiencias directas o de campo. Para realizar la entrevista a los docentes estudiantes, se elaboró una guía, que permitiera obtener información sobre las dimensiones de las representaciones sociales, pero que tuviera la posibilidad de ser revisada, modificada o ampliada en el desarrollo mismo de la entrevista.

El conocimiento, la flexibilidad del entrevistador y la capacidad de evaluar críticamente la información que le aporta el entrevistado para ahondar en las respuestas o replantear las preguntas son características fundamentales para obtener la información requerida para la investigación; en esta lógica:

El entrevistador tiene que actuar para provocar al entrevistado a hablar, evitando canalizar o conducir su habla, [...]. El movimiento del entrevistador es tan delicado y problemático como el de un caracol reptando a lo largo del filo de una navaja barbera. Cualquier diseño previo de sus intervenciones –cualquier cuestionario o guía- provocará el corte y el habla del entrevistado se derramará en el discurso del entrevistador. (Ibáñez, 1986: 62).

Esta preocupación por no inducir el discurso, lleva a plantear el guión de entrevista, no como instrumento cerrado sino con la posibilidad de establecer un proceso de

comunicación, de retroalimentación; como un sistema abierto que permita la interacción en un contexto social o situación. Durante la entrevista, cuando fue necesario se le pidió a los informantes que aclararan, ampliaran o complementaran ideas, con la finalidad de estar seguros de qué tipo de información se proporciona; se siguieron los comentarios para tener claridad de los pensamientos, experiencias y sentimientos de los entrevistados y contar con el mayor número de elementos que permitan rastrear las representaciones sociales que construyen.

Alonso (1999) distingue tres niveles relacionales que influyen en el sentido del discurso en la entrevista, que son: el contrato comunicativo, la interacción verbal, el universo social de referencia. El contrato comunicativo, se constituye por parámetros que representan los saberes mínimos compartidos por los participantes; estos saberes se dividen en:

1. Saberes implícitos, capaces de crear una situación potencialmente comunicativa: códigos lingüísticos y culturales, reglas sociales y modelos de intercambio oral.
2. Saberes explícitos, suscitados en la función de la temática del trabajo, saberes que constituyen la base común de los intercambios entrevistador-entrevistado y se fundan en los objetivos de la investigación, del cómo, porqué y quien la realiza (Alonso 1999: 232).

La interacción verbal se basa en la aceptación de los sujetos a participar en la comunicación y en la asunción de las reglas; se establece a partir de consignas (instrucciones que determinan el tema del discurso de entrevistado) y comentarios (explicaciones, observaciones, preguntas, indicaciones). Existe una estrecha relación de las representaciones sociales con el lenguaje, en tanto práctica o fuerza material juega un papel de mediación simbólica, genera efectos sociales.

El universo social de referencia se vincula directamente con el contexto social y el grupo de referencia al que pertenece el entrevistado;

[...] la entrevista, entonces, tiende a producir una expresión individual pero precisamente porque esta individualidad es una individualidad socializada por una mentalidad cotidiana estructurada tanto por habitus lingüísticos y sociales –en tanto que sistema de esquemas generadoras de prácticas y, al mismo tiempo, de percepción de prácticas (Bourdieu, 1991:91), como por estilos de vida en cuanto que formaciones y validaciones específicas de la conducta realizadas dentro de los grupos [...] (Alonso, 1999: 237).

Esta individualidad socializada y la pertenencia a un grupo de referencia, son parte fundamental de las representaciones sociales que se van construyendo respecto al mundo, a situaciones o temas específicos como lo es la interculturalidad; en tanto que:

[...] la realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. [...], no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros. Sé que mi actitud natural para con este mundo corresponde a la actitud natural de otros, que también ellos aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos organizan este mundo en torno de “aquí y ahora” de *su* estar en él y se proponen actuar en él (Berger y Luckman, 1991: 40-41).

Para ubicar las representaciones sociales de los docentes estudiantes de la licenciatura en educación, a partir de lo que discursan en la entrevista, se recurre a una perspectiva interpretativa, en tanto que, no se busca la aplicación de recetas cognitivas universalmente válidas, sino que se intenta vincular la objetividad de un procedimiento con la subjetividad o potencial creativo de los sujetos sociales. En este sentido, la entrevista permite un acercamiento a la microcultura propia de los entrevistados, “porque una cultura sólo existe en la medida que se distingue de otras por modalidades comportamentales estables [...] (Landsheere citado en Batanaz, 1996: 50).

Se recuperan las categorías interpretativas de los docentes para tener un acercamiento al autoentendimiento que tienen de la interculturalidad. Aun cuando, los procesos de entendimientos están “configurados por creencias ilusorias donde hallan su soporte unas formas de vida social irracionales y contradictorias” (Carr y Kemmis, 1996: 142), no se debe olvidar que esas ideas y creencias contienen alguna indicación acerca de los verdaderos intereses de los individuos, con lo que implican una autoconcepción alternativa basada en sus significados verdaderos. Es así que, se recurre a referentes de construcción individual del conocimiento y de construcción social del mismo.

La justificación epistemológica de la perspectiva interpretativa radica en que “la relación entre el significado y el significante en la conducta humana individual y colectivamente considerada es siempre polisémica, en parte indeterminada y sólo interpretable con cierto rigor en función del contexto y de la situación” (Pérez Gómez, citado en Batanaz, 1996: 50). En la perspectiva de investigación interpretativa, se asume que los informantes son sujetos, en tanto que, un sujeto sólo existe en relación con el otro; lo que implica que para obtener los datos empíricos es necesario establecer una relación con los sujetos de estudios.

Al ubicar las representaciones sociales acerca la interculturalidad, se busca, como un objetivo colateral, conocer las concepciones de hombre, de educación y sociedad⁷ que subyacen en ellas e ir visualizando la posibilidad de una democracia educativa, por lo tanto, social. A partir de la perspectiva interpretativa, el estudio de las representaciones sociales acerca la interculturalidad de los docentes considera como elemento fundamental el contexto de socialización, de construcción de saberes y de quehacer profesional, en la medida que contribuyen a la construcción de las mismas; “muchos de los fines y metas que persiguen (los docentes) no son resultado de acciones conscientes, sino mayormente de las limitaciones comprendidas en una estructura social [...]”. Se identifican “los aspectos de orden social existentes que frustran la persecución de fines racionales” y “ofrecer explicaciones teóricas mediante los cuales los enseñantes vean cómo eliminar o superar tales aspectos. (Carr y Kemmis, 1996:143).

El conocimiento del dominio simbólicamente estructurado de la acción comunicativa, no se reduce a un saber científico, en este sentido, “para comprender a otros es preciso haber

⁷ La educación es un proceso en el que se establece una relación dialógica entre los sujetos (el educador y el educando); a través de este proceso se construyen y reconstruyen objetos cognoscibles, mediante el ejercicio de la curiosidad. Sin embargo, en la actividad educativa, no sólo se enseña, también se aprende; “quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender” (Freire, 2003: 40).

La educación, no se concreta a los objetivos a desarrollar en el aula; contempla las concepciones, las maneras de ver el mundo, anhelos, utopías; cuestiones que juegan un papel fundamental en las representaciones sociales, en tanto que, forman parte de su proceso formativo, de sus conocimientos y saberes. Freire, plantea que “no hay práctica educativa que no sea política, [...], que no esté envuelta en sueños; [...]; que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces, práctica educativa sin ética.” (Freire, 2003: 43).

A partir de promover una educación basada en la relación dialógica, se construye una sociedad que tienda a la democratización que no se traduzca en una participación carente de contenido y sentido, que se concreta en los procesos electorales. La democracia, debe abanderarse como una forma de vida, en la que los sujetos, tengan una participación real a través de la toma de decisiones sobre su propia historia; capaces de transformar las condiciones de desigualdad existentes; “la utopía posible es y trabajar para hacer que nuestras sociedades sean más vivibles, más deseables para todo el mundo, para todas las clases sociales” (Freire, 2003: 50). En otras palabras, es necesario considerar una pedagogía de la movilidad, que implica apertura hacia el otro, el diferente; premisa que es recuperada para considerar las representaciones sociales sobre la interculturalidad, en la medida que implica el reconocimiento de la diferencia como un elemento del ser, del sujeto; y al transformar la relación pedagógica, necesariamente se reconstruyen las representaciones y se puede aspirar a una sociedad basada en la convivencia y no sólo en la tolerancia como actitud condescendiente.

Esta sociedad de convivencia, no niega no desconoce que la existencia humana es conflictiva, pero la cuestión es cómo hacer para que la experiencia humana sea cada vez más una experiencia [...] de gente, de personas, de sujetos, no de objetos. Y esto no se logra sin pelea, sin esperanza, sin tenacidad y sin fuerza. (Freire, 2003: 55).

captado los significados sociales que son constitutivos de la realidad social” (Carr y Kemmis, 1996: 148). Los métodos comprensivos, proporcionan un saber que sirve a un interés práctico, al comprender y clarificar las condiciones para comunicaciones y diálogos significativos. Es fundamental promover el diálogo entre los sujetos investigados con los universos representacionales, característicos de momentos y proyectos históricos que configuran visiones de la interculturalidad.

Bajo la perspectiva interpretativa no se buscan generalizaciones ni predicciones, aun cuando la fuente de los significados subjetiva es externa a los actos individuales, los métodos interpretativos son los más apropiados para entender la vida social. Se asume una postura de subjetividad disciplinada, “con objeto de adoptar un punto de observación desde el cual sea posible reconstruir e interpretar los acontecimientos, [...], las interpretaciones alcanzadas se convierten en parte de la historia intelectual” (Carr y Kemmis, 1996: 148).

Se parte del supuesto que los planteamientos interpretativos para el investigador, no dan prescripciones para la acción, sino que se busca entender y comprender la naturaleza, el contexto y los procesos a partir de los que se construyen las representaciones sociales, que se constituyen como sistemas de códigos, principios interpretativos orientadores de la práctica, que delinear posibilidades y límites en que los sujetos sociales actúan en el mundo. La pertenencia de los grupos incide en la elaboración individual de la realidad social, lo que genera visiones compartidas e interpretaciones similares de los sucesos o acontecimientos que se producen en su entorno de socialización.

La teoría de las representaciones sociales conjuga las dimensiones cognitivas y sociales de la construcción de la realidad, para entender las formas de conocimiento y los procesos simbólicos en relación con la conducta, se priorizan los lazos intersubjetivos y sociales más que a los de sujeto-objeto. Por otro lado, los sujetos se conciben como seres pensantes, que producen y comunican representaciones, con lo que se rebasa una idea de determinismo social, pues:

Si bien es cierto que gran parte de los efectos que produce la realidad social pasan por la interpretación que de ella hacemos, también es cierto que nuestra actividad hermenéutica está determinada en buena medida por factores que son independientes de cualquier interpretación (Ibáñez, 1988: 26).

Es así que, a partir de lo que discursan los docentes estudiantes, se intenta ubicar las representaciones sociales que construyen respecto al objeto específico de la interculturalidad. Con los planteamientos realizados se diseñó la guía de entrevista, con la idea de recuperar la información, la actitud y el campo de representación que den cuenta de las representaciones sociales de los docentes estudiantes sobre la interculturalidad. Para recuperar los saberes, conocimientos que poseen y discursan se utilizaron como base las siguientes preguntas: ¿Usted ha escuchado hablar de la interculturalidad o leído sobre el asunto? ¿Dónde o en qué documentos? ¿Cómo conceptualizaría la interculturalidad? ¿Cuáles son los elementos que desde su perspectiva forma parte de la interculturalidad? ¿En su plan y programa de grado qué elementos de interculturalidad ha encontrado?

La actitud que es el elemento afectivo de la representación, se manifiesta como la disposición más o menos favorable que tiene una persona hacia el objeto de la representación. Las ideas ejes que guiaron la entrevista para recuperar esta dimensión fueron: ¿Estima que la interculturalidad deba trabajarse en la escuela? ¿Cuál es su actitud ante la diversidad manifiesta en la escuela? ¿Qué experiencias ha tenido sobre la diversidad cultural (interculturalidad)? ¿De qué manera incorpora la interculturalidad a su práctica docente? La interculturalidad, ¿es una ventaja o desventaja pedagógica?

En cuanto al de campo de representación, que es la forma como se organiza el contenido de una representación según los patrones de jerarquización, clasificación y coherencia de las representaciones sociales que los docentes han construido, la entrevista se centró en los siguientes puntos: ¿Cuáles son las cualidades que el docente debe poseer o desarrollar para incorporar la interculturalidad en su práctica cotidiana? ¿Cree que la interculturalidad puede contribuir a una sociedad basada en la convivencia? ¿Por qué? ¿De qué manera? ¿Cuáles son las prácticas que considera favorecen el tratamiento intercultural en la escuela? ¿Cómo se imagina que sería un estudiante formado bajo los fundamentos de la interculturalidad?

Estas dimensiones de la representación social orientan la investigación de una manera holista, por lo que para identificar y ubicar las representaciones sociales de los docentes, el análisis se hace de manera integrada de las tres dimensiones, dado que, sólo de

manera conjunta se puede dar cuenta que la representación no es una reproducción del objeto ausente, sino que es una construcción, donde el sujeto aporta algo creativo.

1.6 Los docentes estudiantes: sujeto de estudio de las representaciones sociales acerca de la interculturalidad.

Las representaciones sociales permiten aprehender las formas y los contenidos de la construcción colectiva de la realidad, razón por la que se asume como postura teórica y metodológica; estas representaciones sociales se dan en contextos sociales e históricos, y son “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen” (Jodelet, 1986: 473). Para llevar a cabo la investigación de las representaciones sociales en torno a la interculturalidad, se eligió a un grupo de docentes que cursa la Licenciatura en Educación Primaria, de la Universidad Pedagógica Nacional (semestre 2008-II); el grupo está conformado por 25 alumnos (17 mujeres y 8 hombres).

El análisis de las representaciones sociales permite indagar acerca de las visiones del mundo, estudiar las formas del conocimiento social; posibilita no sólo la localización de saberes o ideas comunes, sino también permite conocer cómo se insertan en un sistema de relaciones simbólicas; es decir, es la representación social de un individuo, familia, grupo, clase, etc., en relación con otros, con el mundo y con las cosas. En concreto, el interés se centra en los saberes, conocimientos científicos, opiniones y creencias que los docentes resignifican de manera individual y como parte de un grupo.

Para realizar la investigación se consideró necesario conocer a los individuos que conforman el universo de estudio, para contar con un sistema de interpretación que cumpla la función de mediación entre el individuo, su medio y entre los miembros de un grupo; pero que a su vez nos permita evaluar o caracterizar a otros individuos o grupos; es decir, se convierte en marco de referencia que posibilita la comunicación al tener como base un lenguaje común.

Con la finalidad de caracterizar los subgrupos de los docentes estudiantes, desentrañar las interrelaciones que los unen o los identifica y conocer las características sociales que están presentes se aplicó una encuesta. Se recurrió a los aportes del sociograma como una metodología que permite precisamente descubrir y poner de manifiesto las relaciones sociales y afectivas que tienen lugar dentro de un grupo; esta conformación no se considera como estática sino en constante cambio. El iniciador de la sociometría fue Jacob Levy Moreno (1972), él la definía como el estudio de la evolución de los grupos y de la posición que en ellos ocupan los individuos, prescindiendo del problema de la estructura interna de cada individuo.

Cabe precisar algunas consideraciones respecto a la sociometría; se considera como la medida de relaciones sociales entre los miembros de un grupo, entendiendo por grupo aquel conjunto de personas, cuyos elementos se conocen, se influyen y poseen objetivos comunes.

Los grupos se caracterizan por los siguientes aspectos: 1) las relaciones entre los miembros son interdependientes, esto es, la conducta de uno de ellos influye en la conducta de los demás, y 2) sus miembros comparten una ideología, es decir, un conjunto de valores, creencias y normas que regulan su conducta mutua” (Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales. 1988: 965).

La forma de medir las relaciones, es mediante preguntas que se plantean a los miembros de un grupo, las que ponen de manifiesto la estructura latente, configurada en dos dimensiones: la afectiva y la cognoscitiva. Nos indican:

- a) la forma en que vive el grupo y los miembros que lo integran,
- b) la forma en que cada miembro vive su situación dentro del grupo,
- c) la forma en que perciben a los demás y la distancia que experimenta respecto a cada uno de los componentes del grupo, y
- d) la forma en que cada miembro es percibido por los demás.

Esto es fundamental, en tanto que las representaciones sociales están en relación directa a la posición que ocupan los individuos en la sociedad, en el grupo, en la economía y la cultura; se convierten en marcos informativos y explicativos “de la naturaleza de los vínculos sociales, intra e intergrupales y de las relaciones de los individuos con su entorno social” (Flores, 2005: 15).

Una vez hecha estas precisiones, en la tabla N° 1 se concentran los resultados a partir de las respuestas vertidas en función a la pregunta ¿con qué compañeros del grupo te identificas? ; incluye a todos los integrantes del grupo dando cuenta de las posiciones sociométricas con relación a las elecciones obtenidas por cada individuo; se pone de manifiesto los distintos lazos de influencia y preferencia que existen en el grupo; en muchos casos estas relaciones no son formales, es decir, se conforman por circunstancias y condiciones ajenas a la institución y a la organización de la misma. Sin embargo, se convierte en un marco de análisis que permite reconocer la estructura de las relaciones, concretas o imaginarias, que existen entre los docentes y los procesos simbólicos por los que realizan la construcción de la realidad social.

El ejercicio sociométrico se emplea con niveles prácticos para medir el número de elecciones que un individuo recibe, pero sin ofrecer datos relativos a las causas que motivan las decisiones tomadas en cuanto a sus preferencias; aun cuando como ya se señaló en estas preferencias, subyace tanto una dimensión afectiva como cognoscitiva, pues existe una configuración percibida a través de la visión que cada integrante proyecta sobre los otros, detectándose su situación en el grupo; es decir, la imagen que cada miembro, percibida a través de las impresiones de los otros, desencadena una configuración de la posición que se ocupa en el grupo referido.

En la red socio métrica, - que se esquematiza más adelante-, elaborada a partir de las preferencias manifestadas por los docentes, se pueden identificar los siguientes elementos:

- El líder: que es aquel individuo que recibe muchas elecciones, goza del mayor índice de popularidad e influencia en el grupo, que para este grupo corresponde al individuo (7A).
- Normal: persona que recibe algunas aceptaciones, suele ser la mayoría.
- Pareja o relación diádica. Dos individuos se eligen mutuamente (en la tabla de análisis por grupo se especifican estas relaciones diádicas).

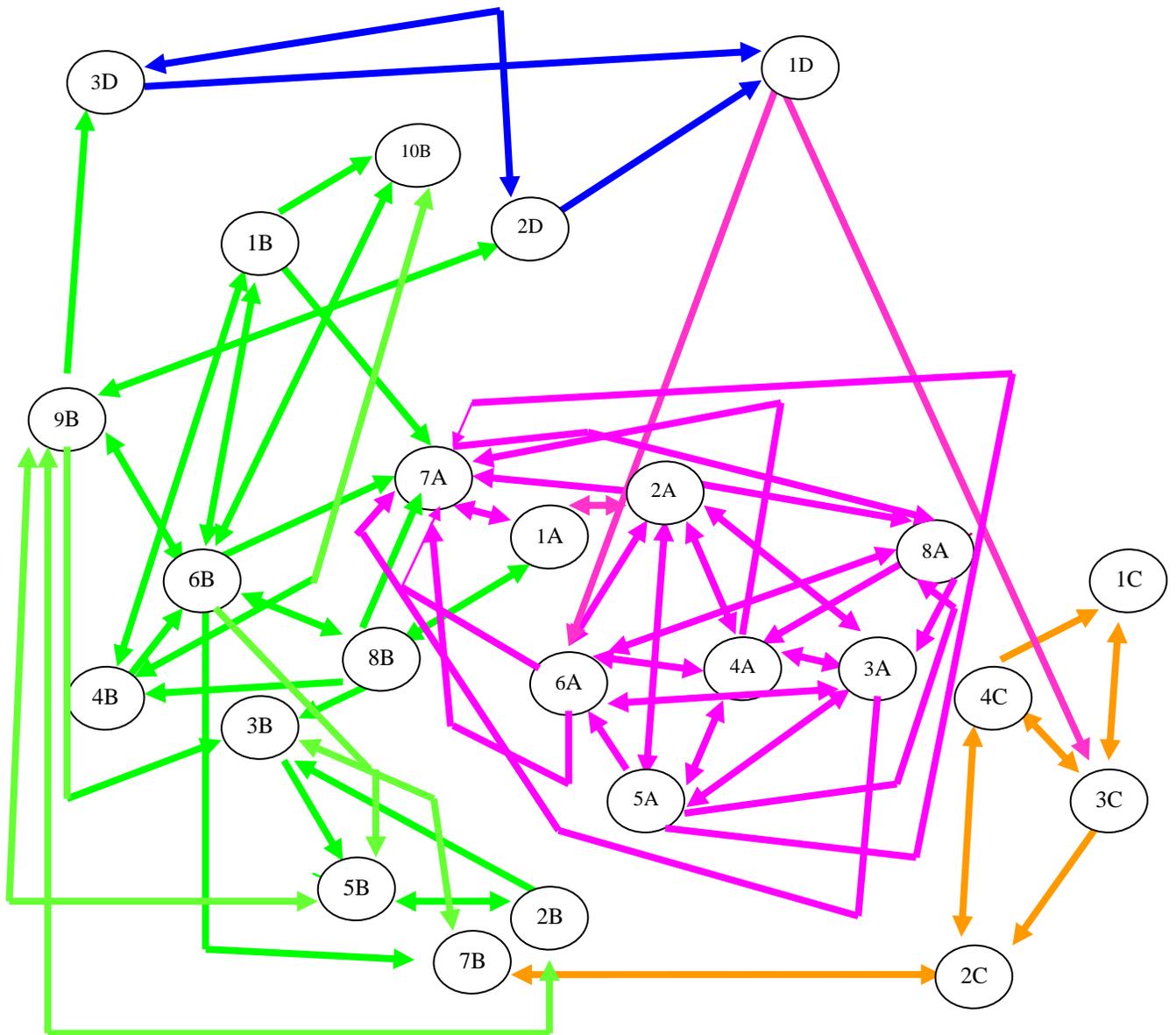
Tabla N° 1.
Relación de preferencias del grupo de estudiantes

No. de lista	Clave informantes	¿Con quién te identificas?
1	1A	2A,7A, 8B
2	1B	7A, 4B, 6B, 10B
3	2B	3B, 9B, 5B
4	2A	6A,8A, 3A, 4A, 5A, 1A, 7A
5	3A	6A, 5A, 4A, 7A,2A
6	1D	3C, 6A
7	1C	3C
8	2C	4C, 7B
9	4A	6A, 7A, 3A, 5A, 2A
10	5A	6A, 7A, 4A, 3A, 8A, 2A
11	3B	7B, 5B
12	2D	1D, 9B, 3D
13	4B	6B, 1B, 10B
14	5B	9B, 2B
15	6A	7A, 8A, 3A, 4A, 2A
16	3D	1D, 2D
17	3C	1C, 2C, 4C
18	6B	10B, 1B, 7A, 9B, 8B, 5B, 7B
19	7B	3B, 2C
20	8B	7A, 4B, 3B, 6B, 1A
21	9B	5B, 3B, 6B, 3D, 2D, 2B
22	7A	8A, 1A
23	8A	6A, 4A, 3A
24	4C	2C, 3C, 1C
25	10B	6B, 4B

Fuente: Elaboración propia con base a las a las respuestas de los docentes a partir de la aplicación del sociograma.

Las realidades que viven los docentes se construyen cultural e históricamente, igual que las representaciones sociales, que son un sistema de relaciones inserto dentro del sistema cultural. En esta primera aproximación de las relaciones que se establecen en el grupo se empleó el número de lista de los docentes estudiantes, posteriormente se les adjudicó una clave según el grupo en que se ubicaron por las elecciones que se dieron y que se esquematizan en la red sociométrica N°. 1.

Red sociométrica N°. 1
Elecciones del grupo de estudiantes encuestados



Es fundamental destacar las relaciones e interacciones que se establecen en el grupo, pues se convierten en un elemento para la construcción de las representaciones sociales, dado que una representación social es un sistema de relaciones e interacciones que se presentan en un marco amplio, que es el sistema cultural y social que contribuyen a dotar de sentido la existencia de los individuos. Las representaciones sociales son una “forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido que tienen una finalidad práctica y

que concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social” (Jodelet, 1986: 36).

Es a partir de este planteamiento que se identifican los subgrupos que se forman en el grupo de estudiantes, ya que las representaciones sociales son un elemento importante en la comprensión de los comportamientos y la naturaleza de los vínculos sociales, intra e intergrupales y de las relaciones entre los individuos. De la red sociométrica N° 1, podemos detectar cuatro subgrupos, cuyo nivel de interacción en algunos casos es diádica.

El primer **subgrupo (A)** está conformado por ocho integrantes (ver red sociométrica N° 2). Una característica que predomina en el grupo es el poco tiempo que tienen de haberse incorporado a la docencia, el año promedio de servicio docente fluctúa entre 2 a 3 años. Aun cuando dos de los integrantes, tienen 14 y 19 años de servicio respectivamente. En la Tabla N° 2 se concentra las preferencias de este subgrupo, ante la pregunta ¿con quién te identificas?, además de algunos datos obtenidos a partir de un cuestionario⁸ (Ver anexo 1) para rastrear datos personales, laborales y profesionales, con miras a identificar características comunes o diferenciadores entre los individuos que conforman el grupo.

Entre los integrantes se presentan elecciones diádicas lo que da cuenta que es un grupo compacto; destaca como líder el docente cuya clave de informante es el 7A, con 6 elecciones (en el ámbito grupal también es el que es elegido con mayor frecuencia por sus compañeros).

Los miembros de este subgrupo comparten además otras características, como es el lugar de residencia, 6 de los ocho integrantes radican en municipios del Estado de México. El rango de edad, es de 21 a 38 años de edad, dato que está en relación directa con la antigüedad laboral. La función que cumplen dentro de la institución escolar, se relaciona con cuestiones administrativas docentes (1A, 6A, 8A), profesores de actividades complementarias – computación (2A, 4A), profesores de grupo (3A, 5A) y un profesor de educación física (7A); estas diferencias en las funciones presentan una característica

⁸ Los datos referidos a los diferentes grupos respecto a antigüedad, lugar de residencia, motivos para estudiar la licenciatura en educación primaria, tipo de contratación son obtenidos a través de este instrumento.

común: la actividad laboral se realiza en escuelas particulares, lo que orienta una idea de lo que es la educación, la atención a la diversidad y la interculturalidad, así como el posicionamiento frente a las circunstancias que rodean su quehacer profesional. Cabe señalar, que a pregunta expresa sobre el motivo de su inserción a la universidad pedagógica señalan:

Por tener papeles que acrediten la licenciatura, por cambiar mi práctica docente y por objetivo personal (6A). Por motivos laborales además de enseñar a los alumnos (9). Fue porque yo tengo la licenciatura en ciencias de la educación pero no me la hicieron válida, porque es particular y tengo la inquietud de saber más (5A). Para obtener un documento, así poder obtener una plaza o base (4A). Adquirir nuevos conocimientos y poder aplicarlos en mi vida laboral y para obtener un mejor recurso económico (3A). Tener un documento que avale mis estudios, por superación personal (7A). Obtener mi título, ingresar a una maestría en pedagogía y poder laborar en el departamento de psicopedagogía (1A). Superación profesional, contar con un mayor ingreso económico (8A).

Tabla N° 2
Características del subgrupo A

Integrantes	Elección ⁹	Elección diádica	Edad (años)	Edo. civil	Tipo de bachillerato	Antigüedad laboral (años)	Lugar de residencia	Función
1A		2A, 7A, 8B	26	Casado	Privado	1	D.F.	Administrativo-docente
2A	8A, 7A	1A, 6A, 3A, 4A, 5A	21	Soltero	Oficial	3	Texcoco	Profr. de computación
3A	7A	6A, 5A, 4A, 2A	28	Soltero	Oficial	2	Chiautla	Profr. grupo
4A	7A	6A, 3A, 5A, 2A	24	Soltero	Popular	2	Acolman	Computación
5A	6A, 7A, 8 ^a	4A, 3A, 2 ^a	25	Soltero	Privada	2	Texcoco	Profr. grupo
6A	7A	8A, 3A, 4A, 2A	30	Soltero	Privada	3	Texcoco	Administrativo-docente
7A	8A	1A	38	Casado	Privada	14	Texcoco	Educ. Física
8A	4A, 3A	6A	31	Casado	Privada	9	D.F	Administrativo-docente

Fuente: Elaboración propia con base al cuestionario aplicado a los docentes.

En este sentido, se debe tener presente que las representaciones sociales “constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet, 1986: 474). Resulta importante identificar si esto se produce en la representación social que construyen los integrantes del grupo; si se da la representación social a partir de los intereses personales y laborales que manifiestan.

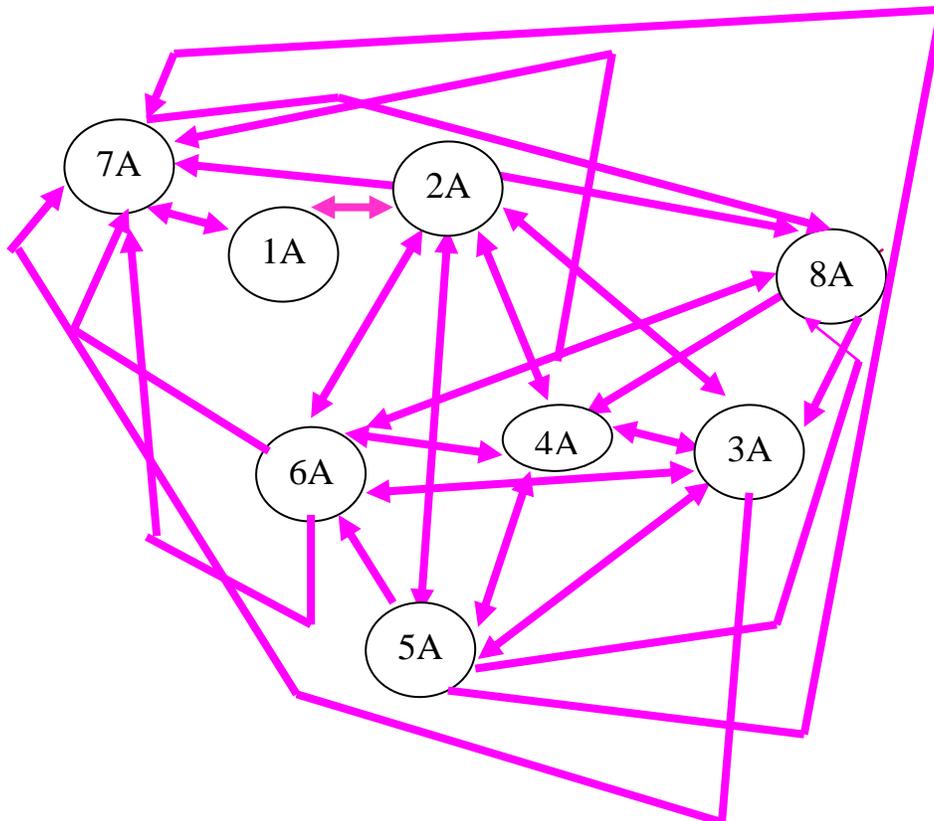
⁹ Esta columna y la de la elección diádica, están en función de las respuestas a la pregunta con quién te identificas.

Sus fuentes de información son la televisión, el Internet, en menor medida el periódico; las lecturas que realizan son de temas de ciencia, de superación personal, periódicos como la Jornada y Reforma; textos literarios de autores como Juan Rulfo, Pablo Neruda, Miguel de Cervantes Saavedra; revistas Muy Interesante, Quo, Megazine PC, además de las lecturas de las materias que están cursando.

Las redes de significación, sentido y la representación social moldeada por las instituciones de la sociedad, transmitidas por el arte, la ciencia, la religión, los medios de comunicación, la familia, la escuela constituyen un factor que es necesario analizar, pues las representaciones sociales se conforman a partir de las experiencias, la información, el conocimiento y los modelos o esquemas de pensamiento.

Al establecer las relaciones entre los 8 miembros, se presenta la red sociométrica N° 2.

**Red sociométrica N° 2
Subgrupo A**



Las características generales que se observan en el **subgrupo A** son: destaca como líder el 7A; el integrante 2A presenta cinco elecciones diádicas, en tanto que los integrantes 3A, 4A, 6A tienen cuatro elecciones diádicas y los integrantes 1A y 5A tienen tres; por lo que podemos considerar que es un grupo compacto. Otros rasgos a resaltar son que laboran en escuelas particulares; manifiestan un especial interés en la certificación para mantener su puesto laboral y obtener mayores ingresos.

El **subgrupo B**, lo forman 10 integrantes del grupo; una de sus coincidencias es la respuesta dada a la pregunta sobre las razones que los motivaron a ingresar a la licenciatura en educación primaria, donde manifiestan en cierto sentido su interés por la superación personal y el vínculo que establecen entre su proceso formativo con la práctica docente, como lo expresaron diversos integrantes del grupo:

Mi interés es superarme, aprender y gusto por el estudio (5B). [...] cambiar y formar personas distintas, autónomas (1B). En primer lugar superación personal, [...] y por el interés de ayudar a que las personas tengan una buena educación. (7B). El trabajo con los niños, la familia y el gusto por enseñar (13). Me gusta mucho estudiar, además cubre mis necesidades (6B). Tener herramientas pedagógicas (9B). Actualización, reto personal y obtener la licenciatura (8B). Para obtener herramientas que me ayuden a fortalecer mi labor diaria (3B). Porque me gusta enseñar a los niños (2B). Cerrar un ciclo de mi vida en el ámbito profesional, crecer profesionalmente con nuevas opciones en el aula (10B).

Las características de este grupo son: la edad fluctúa de los 18 a los 49 años, lo que es un rango de diferencia amplia, pero al existir puntos en común les permite interactuar; seis de ellos son solteros; nueve de los integrantes cursaron el bachillerato en instituciones de carácter oficial (bachilleres, Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios, Bachillerato Pedagógico, Preparatoria Popular), lo que les permite posicionarse frente el hecho educativo desde una perspectiva permeada por este proceso formativo; son maestros frente a grupo, es decir, conocen y viven las problemáticas que se manifiestan en el espacio áulico y escolar, donde una de las situaciones que se enfrentan es la atención a los niños con características especiales y comunes, como lo es la diversidad cultural. Seis de estos integrantes trabajan en escuelas oficiales, su antigüedad va desde menos de 1 año hasta 24 años, lo que está en relación directa con su edad. Todas estas características, van enmarcando las diferentes posiciones, opiniones, informaciones y actitudes que los individuos van construyendo sobre la interculturalidad.

En este subgrupo, también, existe un líder que es el individuo 6B, con cinco preferencias, cuatro son diádicas, es decir, hay una elección recíproca que evidencia la cohesión con el grupo. En la Tabla N° 3 se concentran los integrantes de este subgrupo y las elecciones que se dieron en el proceso sociométrico.

Tabla N° 3
Características del subgrupo B

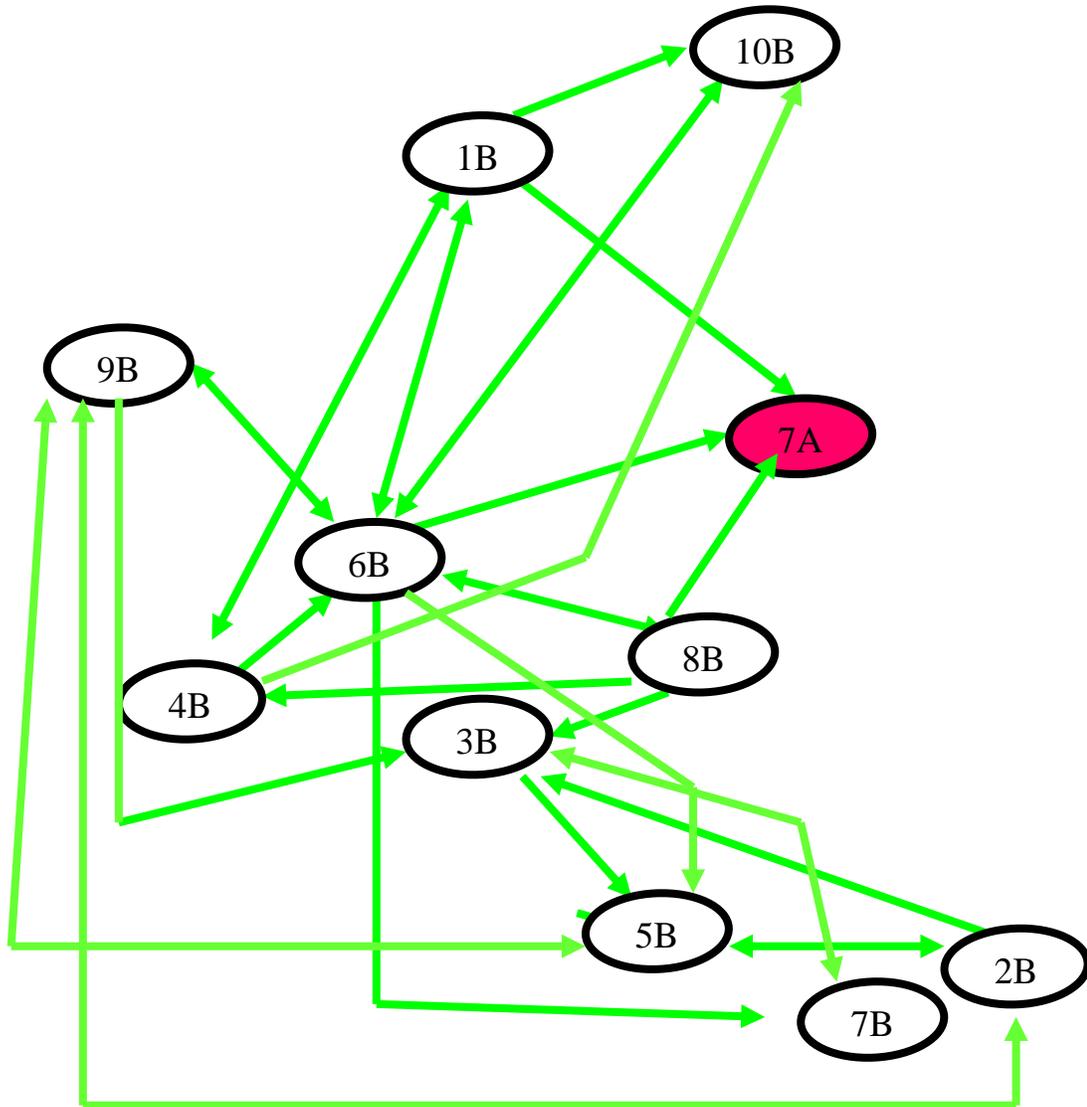
Integrantes	Elección	Elección diádica	Edad (años)	Edo. Civil	Tipo de Bachillerato	Antigüedad laboral (años)	Lugar de residencia	Función
1B	7A, 10B	4B, 6B,	18	soltero	Privado	3	Chalco	Profr. de grupo
2B	3B	5B, 9B	26	soltero	Bachilleres	1	Ocuilán	Profr. de grupo
3B	5B	7B	24	casado	Abierta	5	Iztapalapa	Profr. de grupo
4B	6B	1B, 10B	19	soltero	Oficial	9 meses	Los Reyes La Paz	Administrativo-docente
5B		9B, 2B	21	soltero	CBTIS	3	Tula, Hidalgo	Profr. de grupo
6B	7A, 5B, 7B	10B, 1A, 9B,8B	18	soltero	Bachilleres	4 meses	Chalco	Profr. de grupo
7B	2C	3B	19	casado	Popular	2	Iztapalapa	Educ. especial
8B	7A, 4B, 3B, 1ª	6B	49	Casado	Bachillerato pedagógico	24	Los Reyes La Paz	Profr. de grupo
9B	3B, 3D, 2D	5B, 6B, 2B	25	Soltero	Bachilleres	2	Chalco	Profr. de grupo
10B		4B, 6B	40	Casado	Bachilleres	5	Iztapalapa	Profr. de grupo

Fuente: Elaboración propia con base al cuestionario aplicado a los docentes.

Las elecciones manifestadas por el **subgrupo B**, quedan plasmadas en la red sociométrica N° 3. Cabe resaltar de esta red, que aun cuando los integrantes comparten algunas características, el grupo no se ve tan compacto como el **subgrupo A**, incluso en su ubicación en el salón de clases no es en bloque, sino que ocupan diferente posición lo que de alguna manera les permite interactuar con integrantes de los otros subgrupos, por ejemplo, el número 8B se vincula al **subgrupo A**, al establecer una relación de elección con los individuos 7A y 1A; asimismo el 9B, se relaciona con el **subgrupo D**.

Este subgrupo recurre principalmente a fuentes de información del acontecer nacional e internacional como la televisión, el Internet y periódicos, entre estos últimos destacan: La jornada, El Excélsior, El Universal, Unomasuno; en menor proporción se leen revistas especializadas en el ámbito educativo, literaturas y cuentos cortos.

**Red sociométrica N° 3
Subgrupo B**



Las características generales del **subgrupo B** son: el integrante 6B destaca como líder con cinco elecciones, además de contar con cuatro elecciones diádicas; los demás integrantes presentan de una o tres elecciones diádicas; se puede inferir que es un subgrupo integrado, aun cuando también se relacionan con los otros subgrupos. Ocho de

los 10 integrantes son maestros frente a grupo, con una antigüedad que va de los 4 meses a los 24 años; su formación académica previa a la licenciatura (bachillerato) la realizan en instituciones de carácter oficial.

El tercer **subgrupo (C)** está integrado por cuatro individuos; la función que cumplen en la escuela es de carácter administrativo aun cuando se vinculan a los procesos de enseñanza aprendizaje como auxiliares, adjuntos o en sustitución de algún docente que no asiste a trabajar. Esta particularidad es un elemento en común que se convierte en un referente de relación y de asociación; en el salón de clases, los cuatro se sientan juntos; de lo que se ha observado es un subgrupo muy cerrado, que pocas veces socializa e interactúa con los otros integrantes del grupo; una elección fuera del grupo es la que se presenta en el caso del integrante 2C, quien establece un vínculo con el integrante 7B.

En la Tabla N° 4 se establecen las elecciones de este subgrupo y en la red sociométrica N° 4; en esta red se puede observar una elección en cadena: (4C elige a 1C, 1C elige a 3C, 3C elige a 2C y 2C elige a 4C); aun cuando se dan elecciones diádicas, no se puede determinar con precisión quién asume el liderazgo, pues el número de elecciones es similar.

Tabla N° 4
Características del subgrupo C

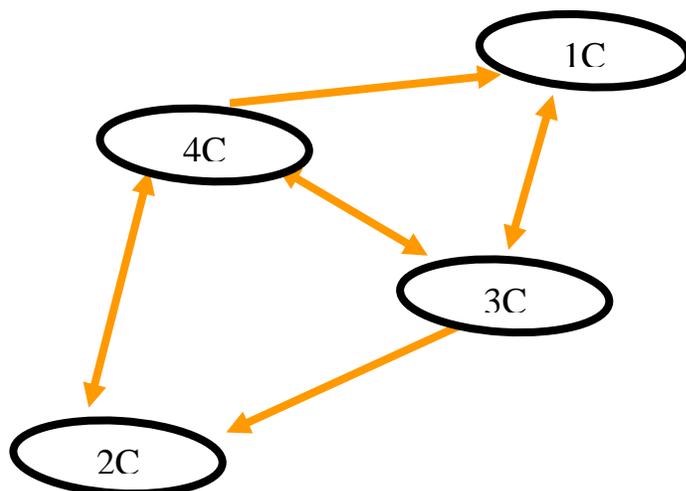
Integrantes	Elección	Elección diádica	Edad	Edo. Civil	Tipo de bachillerato	Antigüedad laboral (años)	Lugar de residencia	Función
1C		3C	20	Soltero	Privado	1	Tlalnepantla	Administrativa-docente
2C	7B	4C	20	Soltero	Privado	2	Chiconcuac	docente
3C	2C	4C, 1C	19	Soltero	Privado	1	Coacalco	Prof. de Inglés
4C	1C	2C, 3C	21	Soltero	Popular	2	Chiconcuac	docente

Fuente: Elaboración propia con base al cuestionario aplicado a los docentes.

Al interrogarles sobre las razones que tuvieron para ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional, expresaron lo siguiente:

Por influencia de mi mamá y porque no hice examen en ningún lado (3C). Por autoestima y por mi familia" (1C). Superarme para ser mejor cada día, obtener mayores conocimientos, tener un mejor futuro académico (4C). Mejor preparación profesional, mejores oportunidades de trabajo (2C).

Red sociométrica N° 4 Subgrupo C



A partir de estas respuestas podemos inferir que existe más una preocupación de mejorar su posición individual, que un interés por impactar su práctica profesional, además llama la atención que dos de los integrantes de este subgrupo decidieron estudiar la licenciatura en educación primaria toman como referencia la familia.

Otras características comunes a este subgrupo son: los cuatro son solteros, su rango de edad es de 19 a 21 años; la antigüedad en su tarea profesional es de uno a dos años; su condición laboral es por contrato, es decir, no hay una estabilidad laboral, de ahí la preocupación manifiesta en los motivos de estudiar como un mecanismo para mejorar sus condiciones laborales.

En cuanto a las lecturas que realizan y las fuentes de información, señalan que leen literatura española (1C), revistas de ciencia y tecnología (4C), pensamientos y reflexiones del libro Regalo excepcional (2C) e incluso que no leen mucho (3C), su lectura se reduce a artículos de Internet o la revista de 15-20 años; lo que evidencia su poca preocupación por los temas educativos.

El último **subgrupo (D)** destaca porque se encuentra un tanto aislado del resto del grupo; a pesar de que se establece una elección diádica, es el grupo menos compacto, de los tres integrantes que lo conforman dos de ellos se vinculan con los otros subgrupos, sin que necesariamente se evidencie una correspondencia en la preferencia o identificación, tal es

el caso del individuo 2D, que elige a uno del **subgrupo B** (9B) y el 1D elige a un integrante del **subgrupo C** (3C) y a otro del **subgrupo A** (6A) y a ninguno del mismo subgrupo. Aun cuando esta característica puede ser una limitante para identificar las representaciones sociales que construyen sobre la interculturalidad, es necesario no dejarlos fuera en tanto que son parte del universo de estudio.

Respecto a los motivos que los impulsaron a estudiar la licenciatura en primaria, exponen los siguientes:

Es por mi interés en el trabajo y trato con los niños, por la calidad y prestigio de la UPN (2C). Tengo mucho interés de obtener una licenciatura, lo hice porque quiero que mis hijos estén contentos con mi esfuerzo y para que en un futuro pueda hacer lo que mejor me parezca (2D). Superación personal, conocer lo relativo a mi actividad, es un reto para mí (3D).

Estos testimonios nos dan cuenta de las diferentes razones que los orillaron a estudiar, van desde una superación personal y profesional; en la respuesta del individuo (2D), se deja entrever como una vía para lograr independencia, más que una preocupación por profesionalizarse.

A continuación se presenta la Tabla N° 5 y la red sociométrica N° 5 donde quedan plasmadas las elecciones que corresponden a este subgrupo. En ambos, se puede observar que sólo se da una relación diádica; por otro lado, no se puede señalar quién es el líder en tanto que las elecciones no se dan al interior del subgrupo, sino que son hacia los otros subgrupos. La edad de los integrantes va de los 22 a los 48 años; una característica a destacar es que cursaron su formación de bachillerato en instituciones vinculadas a universidades, tal es el caso de los individuos 1D y 2D, quienes estudiaron en la preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México y la preparatoria de la Universidad de Guadalajara respectivamente. En tanto que el individuo 3D, estudió en la Escuela Nacional de Maestros; es el único caso en el que se cuenta con la formación docente previa para trabajar como profesor de grupo.

La función que desempeñan en las instituciones donde laboran es: auxiliar docente, maestra de inglés y apoyo técnico pedagógico (ATP); la antigüedad es variable, pues va de los 2 y 3 años (1D, 2D) hasta los 28 años (3D). La experiencia laboral constituye un referente al momento de identificar las representaciones sociales, pues se construyen y

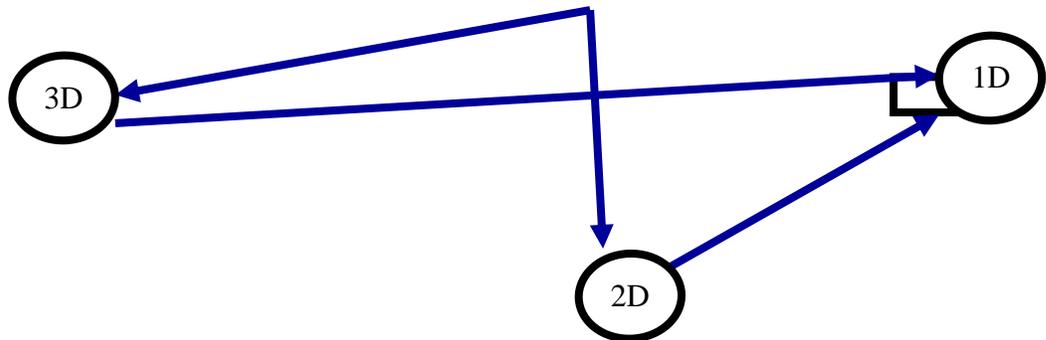
reconstruyen en los espacios de práctica y pertenencia; están inscritas en el lenguaje y las prácticas

Tabla N° 5
Características del subgrupo D

Integrantes	Elección	Elección diádica	Edad	Edo. civil	Tipo de bachillerato	Antigüedad laboral (años)	Lugar de residencia	Función
1D	3C, 6A		22	Soltero	Preparatoria de la UAEM	2	Chalco	Auxiliar docente
2D	1D, 9B	3D	25	Casado	Preparatoria de la U de G	3	Tlalmanalco	Maestra de inglés
3D	1D	2D	48	Casado	Escuela Nacional de Maestros	28	Distrito Federal (Delegación Cuauhtémoc)	Apoyo Técnico Pedagógico

Fuente: Elaboración propia con base al cuestionario aplicado a los docentes.

Red sociométrica N° 5
Subgrupo D



Las lecturas que realizan los estudiantes de este subgrupo son literatura y los textos de las materias que cursan (1D, 2D), periódicos como el Universal y el Excélsior (3D); y las fuentes de información son Internet, radio, televisión y periódico.

Esta caracterización de los sujetos que conforman el universo de estudio, es significativa, en tanto que, las representaciones sociales poseen dos dimensiones: una de contexto y otra de pertenencia, “siendo el sujeto, un sujeto social, hace intervenir en su elaboración ideas, valores y modelos provenientes de su grupo de pertenencia o ideologías transmitidas dentro de la sociedad” (Jodelet, 1986: 479). Se relaciona con una práctica

social del individuo, que en el caso de los estudiantes se relaciona con su inserción en el ámbito educativo; de manera específica a la labor docente, en esta lógica, las representaciones sociales reflejan las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías.

Para ubicar las representaciones sociales de los docentes estudiantes de la licenciatura se consideran las relaciones interpersonales que se establecen entre ellos a partir de su historia individual; en la medida que las representaciones se construyen en interacción con los otros, en el círculo íntimo (Berger y Luckman, 1991); en suma, estamos concibiendo que la intersubjetividad es fundamental en este proceso de construcción de representaciones.

La intersubjetividad está ligada al encuentro, la lucha por el reconocimiento recíproco. [...] Esta lucha por el reconocimiento que es constitutiva de los sujetos no se sitúa únicamente en un mundo de realidad, de personas que van luchar por un lugar, etc. (para ser reconocido, para obtener un diploma, etc.), sino en el nivel de lo imaginario, de las fantasías de lo que uno tiene, de lo que es el otro [...] (Filloux, 1996: 40-41).

La interacción en el mundo se da en el plano de la intersubjetividad; la interpretación de lo social, en términos colectivos, considerando las influencias que las acciones de los sujetos tienen en los demás. Es decir, “nuestra capacidad de interpretar y la mera presencia dentro de un contexto social nos pone ante los demás en la doble posición de actores y observadores” (Vizer, 2003: 188). Al considerar la noción de sujeto se parte no sólo del rol o papel que juega en la escena educativa sino que “se inviste de manera más o menos profunda y se transforma en autor de lo que hace, de lo que acepta, de lo que quiere” (Filloux, 1996: 40). En palabras de Freire, se define a los sujetos como seres históricos que se hacen y rehacen socialmente; “es la experiencia social la que en última instancia nos hace, la que nos constituye como estamos siendo. [...], los hombres y las mujeres, en cuanto seres históricos, somos seres incompletos, inacabados o inconclusos” (Freire, 2003: 19).

Esta noción de historicidad, es fundamental en la construcción de representaciones sociales, dado que se realiza dicha construcción en un tiempo y en un espacio; las circunstancias individuales, sociales y culturales en las que se encuentran los sujetos influyen en las representaciones que construyen acerca la interculturalidad, en tanto que “constituyen principios generativos de tomas de postura que están ligados a inserciones

específicas en un conjunto de relaciones sociales que organizan los procesos simbólicos implicados en esas relaciones” (Doise, citado en Díaz, 1998: 32).

El sujeto es constructor de representaciones sociales, resignificando la historia personal, los conocimientos, los saberes, los documentos institucionales; los sujetos son actores de sí mismo, de sus acciones y de sus aceptaciones y consentimiento, insertos en una sociedad con una historia y con un fondo de conocimientos culturales; insertos en grupos “compuestos de individuos, hombres y mujeres que en el proceso de socialización primaria y secundaria van construyendo una historia impregnada de emociones, afectos, símbolos, reminiscencias personales, procesos motivacionales, pulsiones, contenidos conscientes e inconscientes, manifiestos y latentes” (Banchs, 1991: 13). Es decir, construyen y reconstruyen sus representaciones sociales a partir del mundo social, de la cultura y lenguaje compartidos con los grupos en que se insertan.

II. LA UNIDAD 094 DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL: CONTEXTO DE INTERACCIONES Y CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES

Las representaciones sociales conciernen al conocimiento del sentido común, se activan en la experiencia cotidiana, esto es, sirven de guía para la acción e instrumento de la lectura de la realidad. Son sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público.

A través de las representaciones sociales, nos podemos “acercar a las significaciones que subyacen en los distintos espacios de práctica y pertenencia, a la construcción del mundo cotidiano y a la intervención como mediación de las relaciones de los hombres entre sí y con su medio ambiente, natural, material y social”, (Jodelet, 2000: 11). En este sentido, resulta importante señalar algunas características del espacio donde se están formando los actores de esta investigación: la Universidad Pedagógica, Unidad 094; puesto que en este espacio de práctica y pertenencia se construyen y subyacen significaciones.

La noción de espacio se fundamenta en la idea de diferencia, de desviación, de rasgo distintivo, en la propiedad relacional que sólo existe en y a través de la relación con otras propiedades; se entiende como:

[...] conjunto de posiciones distintas y coexistentes, externas unas a otras, definidas en relación unas de otras, por su exterioridad mutua y por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo de relaciones de orden, como por encima, por debajo y entre. (Bourdieu, 1997:16)

Toda representación social se inscribe en una determinada realidad social y el individuo al integrarse en su contexto se convierte en un ser situado y concreto. En esta perspectiva, contexto es entendido, no como un telón de fondo sobre el que se desarrollan las interacciones y los intercambios, sino como un texto con dos dimensiones, una discursiva inmediata y otra sociocultural, que refiere a “ese conjunto de sistemas simbólicos, estructuras y prácticas que constituyen a su vez un referente, un sistema convencional y un orden que hace posible el intercambio y le otorga sus mayores significaciones” (Edmond y Dominique, 1992: 75).

Bourdieu (1997: 49), describe el espacio social como “un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados, según su posición en la

estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de esta manera a conservar o transformar la estructura”; para explicar el comportamiento de los agentes sociales dentro de los campos, recupera la analogía del juego, donde los jugadores ocupan posiciones diferenciadas, con objetivos propios a ser logrados, para lo que se recurre a diferentes estrategias en función del capital que poseen.

Para iniciar este apartado, se consideró necesario hacer un breve recorrido histórico sobre la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con el fin de ubicar el contexto en que se forman y desenvuelven los estudiantes de la licenciatura que son los sujetos de estudio de esta investigación; el contexto ofrece un marco para examinar los factores sociales en la formación y el funcionamiento del conocimiento común que entran en juego en las representaciones sociales en uno de sus ejes fundamentales del plan de estudios de primaria: la interculturalidad. Las realidades que viven los docentes se construyen culturalmente y están permeadas en formas históricas, lo mismo que las representaciones sociales.

Las representaciones sociales, además, están inscritas en un espacio sociocultural que es un espacio simbolizado. Los procesos de simbolización permiten a los actores situados en un espacio elaborar esquemas organizadores y las referencias intelectuales que ordenan la vida social. "La simbolización interviene como una matriz intelectual, una construcción de lo social, una herencia y la condición de la historia personal y colectiva" (Jodelet, 2000: 17). El propósito de conocer el contexto institucional donde interaccionan los docentes es porque permea las representaciones sociales que construyen en función de los procesos formativos en los que están inmersos.

Para tal efecto, se analiza el papel que como estudiantes de la unidad 094 de la UPN asumen y desempeñan; como docentes en servicio que se enfrentan a múltiples situaciones para prepararse, actualizarse y formarse, que en muchas ocasiones juegan un papel decisivo en las representaciones. El enfoque de las representaciones sociales considera "la incidencia que las relaciones sociales concretas en una colectividad dada pueden tener sobre la construcción del conocimiento, relacionando el contenido y funcionamiento de este conocimiento no sólo a interacciones sociales sino también entre grupos distintos (clase social, color, etnia) y a relaciones de poder (político, religioso, de

género), que repiten las dimensiones propiamente culturales y, bien entendido, incluye a la historia” (Jodelet, 2000: 23).

La creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), obedece al Decreto Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 29 de agosto de 1978, como respuesta a las demandas de superación del magisterio nacional y como estrategia fundamental de la política educativa del Estado, para elevar la calidad de la educación básica a través de la formación de maestros. La UPN es una institución pública de educación superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, “tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país” (SEP, 1978: 9).

Los objetivos primordiales de la UPN son:

- Generar profesionales de la educación dotados de habilidades comunes en el campo de la docencia y la investigación pedagógica.
- Impulsar el conocimiento científico a través de la realización de las tres funciones básicas: docencia, investigación y difusión cultural.
- Participar en el proceso social mediante la formación de especialistas de la educación en aquellas áreas que la sociedad reclama, quienes a través de una sólida preparación científica y personal puedan hacer frente con eficacia a las exigencias del país.
- Formar individuos reflexivos y críticos, capacitados para analizar la realidad inmediata y entender el proceso social del que son parte, habituados al trabajo interdisciplinario que combina al conocimiento de acciones solidarias para la Universidad y la comunidad.
- Generar conocimiento científico y tecnológico, particularmente, en las ciencias abocadas al estudio de la educación, en beneficio del desarrollo integral del educando y de la sociedad.
- Contribuir al desarrollo profesional del magisterio en servicio, particularmente el de educación básica, con programas de formación, actualización y superación

académicas; así como apoyar la formación de especialistas en educación que demande el Sistema Educativo Nacional.

- Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de nuestro país, transformando la práctica educativa, generando nuevas alternativas pedagógicas y rescatando lo mejor de la tradición educativa, mexicana y universal.
- Compartir, con instituciones afines, las tareas relativas a la formación, actualización y superación del magisterio nacional.
- Participar en el proceso de transformación social, tomando como base el desarrollo cultural de las regiones, la superación profesional del maestro en servicio y el mejoramiento de la calidad de la educación (UPN. 1985: 2-3).

Muchos de estos objetivos aún quedan pendientes a más de 30 años de creación de la UPN; debido en parte a que el análisis de la formación del docente requiere de un contexto histórico que posibilite comprender los conceptos y las prácticas formativas; pues sin un hilo conductor, la formación se diluye entre los requerimientos institucionales y disciplinares. Por otro lado, existe una segmentación del profesorado escolar, sus orientaciones, motivos y la construcción de representaciones sociales que dificulta orientar los procesos de formación bajo principios y objetivos unificadores.

La idea de profesionalización del magisterio, parte del supuesto que los maestros normalistas debían equilibrarse con profesiones universitarias mediante el estudio de licenciaturas y posgrados; en el fondo se creía que la formación adquirida en las escuelas normales era de una categoría inferior a la proporcionada por las universidades. Se planteaba que la formación universitaria garantizaba maestros más preparados, más profesionales y con un mayor compromiso con la sociedad, pero sobre todo, porque la formación universitaria se vincula con los conocimientos científicos como bases de la acción profesional; el carácter universitario de la formación no garantiza de manera automática su orientación a la práctica reflexiva, a la transformación y a la innovación.

No se considera que la relación con la ciencia no necesariamente sustenta una acción racional, pues muchos de los problemas que enfrenta un docente no se encuentran en los libros, no sólo pueden resolverse con los referentes teóricos ni con los procedimientos y estrategias aprendidas desde las instituciones formadoras:

El (re)descubrimiento de la complejidad del oficio de enseñante le debe menos a la crítica de la ilusión cientificista que a la demostración de los límites del sentido común en igual medida que las prescripciones metodológicas, concretamente cuando en las condiciones y las ambiciones de la práctica se transforman (Perrenoud, 2010: 15).

La Universidad Pedagógica Nacional ha estructurado sus planes de estudios de nivel licenciatura bajo la idea de garantizar la formación de profesionales de la educación reflexivos, críticos y conscientes de la realidad social de la que forman parte y habituados al trabajo científico interdisciplinario, poseedores de una sólida formación que les permita desarrollar investigación científica en el campo de la educación, capaces de aplicar sus conocimientos en la búsqueda de soluciones a problemas específicos y de contribuir al incremento de calidad de la docencia en todos los niveles educativos; al lograr esta formación se estaría apostando a elevar la calidad educativa; para tal fin se argumenta que:

La calidad de la educación depende, antes que ninguna otra cosa, de la calidad del magisterio que la diseña e imparte, de la calidad y responsabilidad de quienes administran el sistema educativo, de la calidad de los investigadores de la pedagogía y la sociología educativas, en síntesis depende del trabajo que realizamos los responsables del sistema educativo. Para elevar la calidad de la educación nace la Universidad Pedagógica Nacional. (Solana F. 1980: 51).

El docente, entonces, se concibe como un actor principal en la búsqueda de la calidad educativa al dominar un conjunto de conocimientos; la educación se realiza por medio de su trabajo al nivel de la planificación, el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje; es para eso investido de autoridad académica e institucional. Sin embargo, el surgimiento de la UPN no responde específicamente a fines académicos, se inscribe en una demanda sindical, no como parte de una política de Planeación Educativa del Estado Mexicano. El contexto político y sindical en el que surgió el proyecto UPN "[...] permite explicar, en lo concreto, por qué el proyecto se ha resuelto bajo su forma actual y no de otra manera [...], las grandes definiciones educativas tienen un carácter esencialmente político y en ellas los elementos puramente técnicos o académicos desempeñan una función subsidiaria, según expresen o no los intereses de las fuerzas en juego" (Fuentes Molinar, 1998:57).

Mucho se especuló sobre el origen y los propósitos de la UPN, en particular sobre la vinculación con las Escuelas Normales, la forma de gobierno, los niveles de excelencia académica, los planes y programas de estudio y la cobertura geográfica, "en primera

instancia se impuso el proyecto SEP, lo que trajo como consecuencia serias fricciones con el grupo Vanguardia Revolucionaria del Magisterio (VRM), del SNTE; esto hizo necesario regresar a las negociaciones y el resultado fue, por un lado, que en el sistema escolarizado se implantara el proyecto de la SEP y, por otro, para dar respuesta a los requerimientos del SNTE, se instrumentó el Sistema Abierto instalando Unidades UPN en los Estados de la República” (Parga, 1998: 81).

Desde su creación, la UPN ofrece a los maestros de educación preescolar y primaria estudios de nivel superior que tienen la finalidad de apoyarlos en su formación docente. Además de la sede UPN Ajusco, esta institución inicia sus actividades con 64 (actualmente son 76) Unidades establecidas en el territorio nacional, mismas que estaban regidas académica y administrativamente por la sede hasta 1992, cuando empieza un proceso de descentralización administrativa (excepto las Unidades del D.F.). En estos momentos la UPN, está en un proceso de reorganización de las Unidades¹⁰.

La relativa autonomía de las unidades supone un alejamiento de la indiferenciación política y la solidaridad mecánica¹¹ entre poderes intercambiables

Al dejar de encarnarse en personas o instituciones especializadas, el poder se diferencia y se dispersa [...]: sólo se realiza y se manifiesta a través de un conjunto de campos unidos por una verdadera solidaridad orgánica y, por lo tanto, diferentes e interdependientes a la vez. (Bourdieu, 1999: 136-137).

Es precisamente, en una de las unidades del Distrito Federal que se circunscribe esta investigación, donde cursan los estudiantes la Licenciatura en Educación Primaria, cuyas representaciones en torno a la interculturalidad interesa ubicar y sistematizar. El proceso formativo se realiza en la Unidad 094 de la UPN, las instalaciones administrativas se localiza en Erasmo Castellanos Quinto No. 2º, 3er y 4º piso, colonia Centro, delegación Cuauhtémoc.

¹⁰ Esta reorganización se orienta a que las Unidades UPN se conviertan en Organismos de Educación Superior que dependan administrativa y académicamente de los gobiernos estatales, como estaba contemplando desde 1992. Sin embargo, las Unidades del D.F. no tienen esta la posibilidad al no existir un marco legal en que se sustente la autonomía de la Unidad Ajusco y convertir en una institución dependiente del gobierno estatal.

¹¹ La solidaridad mecánica, “no hace que las voluntades se muevan hacia fines comunes, sino tan sólo que las cosas graviten con orden en torno a las voluntades. [...]. Una solidaridad tal no hace con los elementos que relaciona un todo capaz de obrar con unidad, no contribuye en nada a la unidad del cuerpo social”. Durkheim, 1993:147)

La Unidad 094 ha transitado por diferentes lugares desde su creación, la primera ubicación de la Unidad fue en una casa habitación que se localizaba en las calles de Virginia, casi esquina con Don Juan en la colonia Nativitas. Esta casa tuvo que ser acondicionada para que en ella se llevaran a cabo las actividades administrativas, pues las clases sabatinas se realizan en escuelas primarias o secundarias. Una segunda ubicación de las instalaciones de la Unidad fue en la Calzada de Tlalpan Núm. 1064, cerca del metro Nativitas; después se trasladaron a otro espacio ubicado también en Tlalpan pero cerca del metro Portales y a partir del primero de noviembre de 1994 al Centro Histórico, instalaciones que hasta la fecha ocupa la Unidad.

Aun cuando en estas instalaciones se imparten clases de martes a viernes, en la licenciatura en educación preescolar y primaria y en la Maestría en Educación Básica; la mayor carga de docencia se lleva a cabo los sábados de 8:00 a 14:30 hrs, en la Secundaria No. 82 “Abraham Lincoln” situada en la Calle Fernando de Alva Ixtlixóchitl 172 Col. Obrera Delegación Cuauhtémoc. Esta situación se debe a que las unidades del D.F., no cuentan con instalaciones propias, son espacios rentados que se adaptan para las funciones administrativas pero no se tiene la infraestructura para las actividades docentes.

A los estudiantes que asisten a esta unidad les corresponde un punto de vista sobre el mundo que crea su propio objeto, sus principios de explicación y de comprensión; es decir, que “una misma realidad es objeto de una pluralidad de representaciones socialmente reconocidas” (Bourdieu, 1999: 132). Este punto de vista se institucionaliza en las cosas y los habitus. La relación entre el habitus y el campo, es una relación de reciprocidad; el campo estructura el habitus, que a su vez es producto de la incorporación de la necesidad inmanente de un campo o campos más o menos concordantes. La visión de mundo que los docentes estudiantes aportan y utilizan para actuar o tomar posiciones es fundamental para entender la dinámica de las interacciones sociales y dilucidar los factores que inciden en las prácticas sociales.

Es así que, los docentes estudiantes están situados en un lugar del espacio social, lugar distinto y distintivo que se caracteriza por la posición relativa en relación con los otros lugares:

El espacio social tiende a reproducirse, de manera más o menos deformada, en el espacio físico, en forma de una determinada forma de combinación de los agentes y las propiedades. [...] Este espacio se define por la correspondencia, más o menos estrecha, entre un orden determinado de coexistencia (o de distribución) de los agentes y un orden determinado de coexistencia (o distribución) de las propiedades. (Bourdieu, 1999: 179).

Para una investigación de las representaciones sociales, es fundamental la comprensión, el respeto de los individuos, los grupos sobre y con los cuales se trabaja, en este sentido, se recupera la manera en la que expresan y viven su relación con los objetos que le afectan, siempre particular en la que tratan de entender, decir, actuar los procesos personales, institucionales y sociales. La percepción que tienen los estudiantes respecto a las instalaciones de la Unidad 094, con la necesaria referencia que poseen de la infraestructura con que cuenta la Unidad Ajusco, que está diseñada como una Universidad, queda plasmada en las siguientes ideas:

Aunque sé que las instalaciones no son la Universidad, sin duda el inmueble no le da un buen aspecto a la Unidad 094 en el sentido académico, ya que la primera impresión que uno se lleva es que tal vez no es la misma calidad que la UPN Ajusco en cuanto aprovechamiento y organización” (1A)

[...] la Unidad 094 a la que pertenezco no cuenta con las instalaciones y espacio adecuados; el edificio donde se ubica es muy pequeño y en apariencia da la impresión de oficinas y no de Universidad, los espacios con los que cuenta no permiten que un gran número de estudiantes se reúnan, cuando todos tenemos que realizar trámites es complicado el acceso. Los salones son insuficientes para la población existente, por lo tanto, las clases son impartidas fuera de la unidad, en una escuela secundaria. Me gustaría que la unidad contara con instalaciones como las de la UPN Ajusco o por lo menos parecida en donde además de salones universitarios contemos con biblioteca amplia, auditorio, sanitarios en buenas condiciones, cafetería, lugares para esparcimiento y actividades extraescolares (8A).

Es una Unidad que no cuenta con instalaciones propias [...] (4B) Sus instalaciones son muy pequeñas,.. El inconveniente es que donde nos dan las clases está un poco retirado de la Unidad [...] (2A).

Me parece que la Unidad 094 podría tener mejores instalaciones [...], estas instalaciones sólo son alquiladas para impartir clases los días sábados. [...] está un poco descuidado, además de que si se quiere realizar un trámite se tiene que acudir a las oficinas de control escolar que están en otro lugar. (3B).

Estas ideas existentes entre los docentes estudiantes, son constitutivas de un contexto, de configuración de una identidad, de sentido de pertenencia a un espacio asociado a proyectos e intereses específicos. Estas ideas inciden en las representaciones sociales, al inscribirse en el lenguaje y las prácticas; dichas representaciones funcionan como lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida; ellas

[...] circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas, están impregnadas de ellas [...] corresponde de una parte a la sustancia simbólica que entra en la elaboración y de otra parte a la práctica que produce esa sustancia" (Moscovici, 1979: 27)

La impresión que en primera instancia se tiene de la Unidad es, efectivamente, de una oficina más que de una institución educativa, en tanto que no se cuenta con las instalaciones para ofrecer el servicio educativo; pero los docentes estudiantes, también, destacan algunas ventajas que implica el estudiar en la Unidad 094, entre las que podemos mencionar:

[...] la ventaja es la comodidad de su ubicación, así como su plan de estudios sabatino (1A).

Es muy diferente a la UPN Ajusco, en cuanto a estructura e instalaciones, pero es una escuela capaz de superar a cualquiera otra en su nivel académico [...] (5B).

Una institución carente de instalaciones, pero con innumerables conocimientos, experiencia y profesionalización por parte de los docentes que laboran en ella (7B).

[...] básicamente se forma dentro de estas instalaciones pues asesores y estudiantes se esfuerzan por desempeñar un proceso de enseñanza aprendizaje. Considero que la Unidad con su sistema sabatino brinda una gran oportunidad a personas que desean mejorar profesionalmente, sin afectar su vida laboral (2C).

Estos puntos de vistas, que se configuran en la subjetividad del docente, permiten que se construyan y reconstruyan procesos de interacciones que configuran la vida social, que además de una cuestión de objetos e incidentes,

[...] es una cuestión de acciones y expresiones significativas, de enunciados, símbolos, textos y artefactos de diversos tipos, de sujetos que se expresan por medio de éstos y buscan comprenderse a sí mismos y a los demás mediante la interpretación de las expresiones que producen y reciben. (Guemes, 2002:19).

Como ya se señaló en líneas precedentes, la UPN con el fin de atender la formación de los docentes de educación básica, diseñó una doble estrategia: la modalidad escolarizada y la modalidad abierta constituida éstas por su Sistema de Educación a Distancia (SEAD). El SEAD se definió como: "una estructura académico-administrativa dependiente de la Secretaría Académica, diseñada con el propósito de llevar los servicios educativos de la UPN a aquella población que no pueda asistir a las aulas" (Parga, 1998: 85). Se integró en dos subsistemas: el SEAD 75 y el SEAD 79 (denominados así por el año en que se implementan los planes de estudio).

El primer subsistema se encargó de las licenciaturas atendidas anteriormente por otros organismos de la SEP (por ejemplo la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento

Profesional para el Magisterio). El segundo, es parte del programa académico de la UPN, ofreciendo la Licenciatura en Educación Básica. Con estas estrategias se buscaba contribuir a superar los problemas de la educación en nuestro país: “profesionalización, opción de cambio, superación académica, calidad de la educación, creciente demanda de servicios educativos en el ámbito superior y la exigencia social de transformar la educación” (Kovacs, 1987: 31). En la unidad 094 se iniciaron las actividades en el sistema abierto, con el plan de estudios de 1979¹²

Aun cuando los propósitos de profesionalización estaban especificados en este plan de estudios, no se alcanzaron los más altos niveles de calidad académica ni la superación profesional de los docentes en servicio a corto plazo. La igualdad de formación académica que pretendía que los docentes tuvieron una formación universitaria no se logró, en la medida que los saberes adquiridos en la Normal les corresponde una dimensión distinta a los saberes universitarios; dicha formación impacta en las representaciones que se van teniendo respecto a la docencia de manera general y de su papel en el desarrollo de habilidades sociales, de comunicación y convivencia, asociadas específicamente con la interculturalidad.

En 1984 se redefine el Proyecto Académico de la UPN; en el que se le asignó UPN la función de: “compartir con las instituciones afines, las tareas relativas a la formación, mejoramiento, profesionalización, actualización y superación general del magisterio para

¹² La licenciatura de Educación Básica Plan 79, tenía como propósito fundamental lograr que los docentes de educación básica, que habían abandonado su proceso de actualización, pudieran cursar la licenciatura. Por ser un plan de estudios que se cursaba a distancia, no era obligatoria la asistencia de los profesores a las asesorías (sólo asistían cuando lo consideraban necesario). No había una seriación de cursos; se manejaba a través de materiales diseñados para que el alumno los trabajara y se preparara para realizar un examen de opción múltiple (diseñado por la UPN Ajusto) para acreditar cada una de las asignaturas. El paquete de materiales contenía una antología, una guía del estudiante, que incluía cuestionarios para que destacar las ideas principales de cada tema y un cuaderno de evaluación formativa.

El plan de estudios de la licenciatura de Educación Básica Plan 79, se cursaba en 7 semestres; estaba estructurada por 24 asignaturas y un seminario, con un total de 336 créditos, divididos en tres áreas:

- a) Área de formación básica: el propósito era construir una base común de conocimientos y su relación con el desarrollo de la sociedad, la cultura occidental, la expresión escrita y el lenguaje matemático.
- b) Área de integración vertical: Se enfocaba al estudiante hacia el desarrollo del sistema educativo nacional y se le proporcionaba herramientas para el aprovechamiento de los productos de la investigación generados en los diversos cursos del plan de estudios.
- c) Área de concentración profesional. Se buscaba vincular la teoría y la práctica a través de la reflexión sobre el quehacer docente, el análisis de las acciones didácticas y las alternativas pedagógicas.

elevar la calidad de la educación”. (Moreno, 1998: 63). Entre los nuevos proyectos académicos reestructurados surgió la licenciatura en Educación Básica 1984 (LEB84), que sustituyó a la LEB79; en 1985 fueron inauguradas las nuevas licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar.

La Universidad Pedagógica Nacional conserva “[...] la facultad de establecer los planes y programas de estudio, al igual que los criterios necesarios para su aplicación; como la definición de requisitos para el ingreso y la promoción de estudiantes y emisión de títulos a sus egresados [...]” (UPN, 1993: 62). En esa lógica, el destino de las Unidades UPN del Distrito Federal, se vincula a las decisiones de la Unidad Ajusco, por lo que se tuvo que asumir el nuevo proyecto académico, que implicaba un cambio en los procesos, formas de trabajo académico y en el incremento de la matrícula.

La licenciatura en Educación Preescolar y Primaria (Plan 85)¹³, se operó en el sistema semiescolarizado; surgió ante la poca permanencia de los estudiantes a través del plan 79, aunado al decreto que estableció que a través de la formación de Normal básica se obtenía el nivel de licenciatura:

El país requiere en esta etapa de su evolución, de un nuevo tipo de educador con una más desarrollada cultura científica y general, y con una mejor aptitud para la práctica de la investigación y la docencia y un amplio dominio de las técnicas didácticas y el conocimiento amplio de la psicología educativa. En la medida en que se fortalezca y actualice su formación profesional se propiciará que su labor sea cualitativamente superior en el aula y mayor su compromiso social (UPN, 1985: 9).

El plan de estudios contemplaba cuatro líneas de formación: Psicopedagógica, socioeducativa, filosófica social y metodológica. En la primera línea, se conceptualizaba la práctica docente como un proceso social, sus determinantes sociales y las constantes provenientes de modelos escolares de la escuela mexicana. En la segunda, se establecía la relación entre la práctica docente y la realidad social, de tal manera que el estudiante formulara alternativas de participación y transformación cuyo referente fueran las

¹³ La licenciatura Plan 85 se estructuró en dos áreas:

a) Área básica: A esta área le correspondían 20 asignaturas a cursar a lo largo de cinco semestres, durante los que el estudiante adquiriría un conjunto de elementos teóricos y metodológicos de los distintos campos del conocimiento.

b) Área terminal: Esta área estaba conformada por 12 asignaturas, que se cursaban en los tres últimos semestres de la licenciatura. Se contemplaba tres campos: naturaleza, sociedad, trabajo y lenguaje. La finalidad del área terminal era articular lo pedagógico, lo psicológico y lo social.

condiciones específicas de su contexto laboral. En la tercera, propiciaba el análisis crítico de los modelos de conocimientos, fines y valores de los postulados educativos. En la última, se centraba en el análisis de construcción del conocimiento, en general, y, del conocimiento científico, en particular.

En 1993 se introduce un cambio más en el Proyecto Académico aprobado por el Consejo Académico de la UPN, tenía como contexto el Programa de Modernización Educativa, 1989-1994 y el Acuerdo Nacional para Modernización de la Educación Básica. Una prioridad institucional fue la reformulación curricular de las licenciaturas para profesores en servicio, como producto de la evaluación de generaciones de docentes estudiantes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, la LEB79, la LEPYP 85 y la LEPEPPMI90¹⁴, “se planteó la formulación de una nueva licenciatura que diera respuesta a las competencias profesionales, resolviera problemas específicos e incorporara propuestas innovadoras, planteamientos integrados de diferentes modalidades educativas, múltiples perspectivas de formación y un currículum flexible” (Moreno,1998: 66).

La Licenciatura en Educación (LE 1994) se aprobó en la reunión del Consejo Técnico y estaba acorde a la política de Modernización Educativa. Este programa educativo se empezó a trabajar en las unidades UPN, en septiembre de 1994. El propósito general de la Licenciatura en Educación es:

Transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción.”(UPN, 1994: 17).

El eje central de la Licenciatura en Educación es la práctica docente, que se retoma para ser analizada y transformada. La reflexión crítica del docente en la práctica implicaría reconocer que los docentes adquieren un papel activo y crítico, con capacidad de idear y formular los propósitos y finalidades de su trabajo, que permitan también ser generadores de propuestas tanto en el ámbito académico como ser partícipes de la misma organización institucional con las implicaciones sociales y políticas que ello contiene.

¹⁴ Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para Maestros en el Medio Indígena, creado con el propósito de ofrecer opciones de formación al docente indígena.

Para avanzar hacia un proceso de formación y profesionalización es necesario que el docente asuma riesgos, dejar de protegerse detrás de las condiciones del sistema educativo, de los programas, de los textos, para realmente ser un profesional reflexivo, con una responsabilidad personal que le permita disponer:

[...] de una autonomía más amplia – o menos clandestina- para escoger sus estrategias didácticas, sus procedimientos y modalidades de evaluación, sus formas de agrupar a los alumnos y de organizar el trabajo, de instaurar acuerdos y el orden en el aula, de concebir los dispositivos de enseñanza aprendizaje o de dirigir su propia formación (Perrenoud, 2010:12)

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Plan 94 se organiza en dos áreas:

a) Área común: se consideran todos aquellos cursos que ofrecen a los estudiantes los conocimientos y aprendizajes de la cultura pedagógica: saberes, haceres, acciones, actitudes y relaciones sociales que el ser humano va adquiriendo a lo largo de su vida personal y académica (Tabla N° 6).

b) Área específica: se refiere a situaciones educativas que los estudiantes desarrollan en sus ámbitos laborales; se ofrecen cursos diferenciales para cada una de las funciones y niveles en que se ejerce la práctica docente: preescolar, primaria y gestión escolar. (Tabla N° 7).

Esta estructuración, en cierto sentido, responde al campo de la enseñanza y el conjunto de prácticas educativas que transcurren en la escuela, que no sólo son objetos de observación, sino la razón de la reunión, la interacción de varias disciplinas y el análisis de articulación de los lenguajes, los conceptos y las teorías derivadas de la pedagogía, la sociología, la historia, la psicología, entre otras disciplinas.

El conocimiento de las diferentes disciplinas y su transformación en conocimiento académico debe integrarse con los procesos de investigación y descubrimiento que el docente utiliza en su práctica cotidiana; pero no hay que reducir la formación docente a un aprendizaje de conocimientos, desarrollar competencias y actitudes adecuadas para la intervención pedagógica que realiza.

Tabla N° 6
Plan de estudio
Licenciatura en Educación Plan 94

ÁREA COMÚN			
Eje Metodológico	Línea Psicopedagógica	Línea ámbitos de la práctica docente	Línea socio- educativa
El maestro y su práctica docente	El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento	Grupos en la escuela	Formación docente, escuela y proyectos educativos 1857-1940
Análisis de la práctica docente propia	Corrientes pedagógicas contemporáneas	Institución escolar	Profesionalización docente y escuela pública
Investigación de la práctica docente propia	Construcción social del conocimiento y teorías educativas	Escuela, comunidad y cultura	*
Contexto y valoración de la práctica docente	Análisis curricular	Historia Regional formación docente y educación básica	*
Hacia la innovación	Planeación, evaluación y comunicación en el proceso enseñanza aprendizaje	*	*
Proyectos de innovación	*	*	*
Aplicación del proyecto de evaluación	*	*	*
La innovación	Seminario de formalización de la innovación	*	*

* Espacios que corresponden al área específica. A partir de un catálogo de cursos se determinan los doce cursos que llevará el docente estudiante.

Fuente: UPN. Plan de estudios de la licenciatura en educación. 1994.

Tabla N° 7
Plan de estudio
Licenciatura en educación plan 94

ÁREA ESPECÍFICA		
Línea preescolar	Línea de primaria	Línea de gestión escolar
Metodología didáctica y práctica docente en preescolar	El aprendizaje de la lengua en la escuela	La gestión como quehacer escolar
El juego	Alternativas para la enseñanza aprendizaje de la lengua en el aula	La calidad y la gestión escolar
El niño preescolar; desarrollo y aprendizaje	La comunicación y la expresión estética de la Escuela primaria	Enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar
El niño preescolar y los valores	Construcción del conocimiento matemático en la escuela	Política educativa y marcos normativos
El desarrollo de la psicomotricidad y la educación preescolar	Los problemas matemáticos en la escuela	Bases para la planeación escolar
El niño y su relación con la naturaleza	Construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria	La gestión y las relaciones en el colectivo escolar
El niño y la ciencia	La formación de valores en la escuela primaria	Organización del trabajo académico
Génesis del pensamiento matemático en el niño de edad preescolar	El niño, la escuela y la naturaleza	Computación básica
Desarrollo de la lengua oral y escrita en el preescolar	Salud y Educación Física	Evaluación y seguimiento en la escuela
Expresión literaria en preescolar	Problemas de aprendizaje en la región	El entorno sociocultural y la participación social
Expresión y creatividad en preescolar	Problemas educativos de primaria en la región	Planeación estratégica
El niño preescolar y su relación con lo social	Educación geográfica	Estadística básica para la gestión escolar

Fuente: UPN. Plan de estudios de la licenciatura en educación. 1994.

En esta perspectiva se prioriza la práctica docente, “el currículum comienza con un cuerpo central de ciencia común y básica seguido de los elementos que componen las ciencias aplicadas. Los componentes de competencias y actitudes profesionales generalmente [...], pueden ser ofrecidos simultáneamente con los componentes de las ciencias aplicadas o incluso de forma posterior” (Schön, citado Pérez Gómez, 1998:403).

El plan de estudios está estructurado por un eje metodológico y tres líneas de formación: psicopedagógica, ámbitos de la práctica docente y socioeducativa. El eje metodológico, se conforma por espacios y actividades para que el estudiante articule de manera horizontal y vertical los contenidos de las diferentes asignaturas del plan de estudio en relación a problemáticas generadoras derivadas de la práctica docente. En el eje, también, se adquieren y desarrollan destrezas, técnicas e instrumentos que coadyuven a la realización de un trabajo de investigación, denominado proyecto de innovación donde planea, aplica y evalúa una alternativa didáctica que favorezca la transformación de la práctica docente. Los proyectos de innovación pueden versar en tres líneas posibles: intervención pedagógica, acción docente y gestión escolar.

Para el desarrollo de cada uno de los cursos se utilizaba, tanto por los estudiantes como por los profesores, una antología básica, una complementaria, una guía de trabajo (del estudiante y del asesor). En un principio estos materiales eran editados por la UPN Ajusco, sin embargo, dejó de hacerlo con la idea de promover una serie de adecuaciones de contenidos que responda al contexto de formación y educación en la que se encuentran inmersos los docentes que cursan la licenciatura, a través de propuestas realizadas por grupos de académicos de las diferentes unidades.

Los asesores que intervinieron en este proceso, en la mayoría de los casos, sólo agregaron lecturas, eliminaron algunas, pero no se hizo una adecuación real con base a las nuevas condiciones en que se desarrollaba el plan de estudios. Razón por la que muchos asesores, continúan utilizando las primeras antologías editadas por la Universidad (en fotocopias), retoman como programa las unidades y temas señalados en éstas, dado que no se cuenta con un programa indicativo de cada una de las asignaturas. Sólo un reducido número de académicos realizan una selección diferente de lecturas y actividades para impartir sus materias, para ofrecerles a los docentes estudiantes conocimiento, habilidades y actitudes que respondan al contexto actual donde se desarrolla su práctica educativa. Ante estas circunstancias, la reflexión como una constante no sólo es del sujeto a formar sino también del formador, “se le exige que sean practicantes reflexivos más que enseñantes ejemplares y que acepten compartir sus interrogantes y sus dudas con sus estudiantes en prácticas, al tiempo que sus convicciones y sus opiniones firmes” (Perrenoud, 2010: 65).

Para el año 2003, las autoridades de la Universidad determinan no ofertar la Licenciatura en Educación, argumentando que los docentes egresados de las escuelas normales ya cursaron la licenciatura o por los años de servicio, no les interesaba cursarla. Sin embargo, una situación coyuntural como lo fue la obligatoriedad de la educación preescolar obligó al año siguiente a las autoridades a autorizar a las Unidades del D. F. a convocar a profesores en servicio de educación preescolar para cursar esta licenciatura en Educación plan 1994 (LE'94), pues se requería la profesionalización de la planta docente, especialmente de los jardines de niños particulares, para obtener su registro ante la Secretaría de Educación Pública.

Para los alumnos que se inscribieron a esta nueva oferta de la licenciatura en educación (Plan 94), sólo podían cursar la línea específica de preescolar, aun cuando una vez egresados y titulados, su documento señalaba que eran licenciados en educación, no especificaba preescolar, lo que en el ámbito laboral les generó múltiples problemáticas, pues de acuerdo a la normatividad vigente para la contratación de docentes en preescolar, era indispensable la especificación en la licenciatura cursada. La mayoría de los estudiantes aceptados laboran en escuelas particulares, lo que viene a impactar en el perfil de ingreso y de egreso, en la medida que la intencionalidad para cursar la licenciatura estaba en relación a encontrar un espacio laboral y no en una preocupación por profesionalizarse y transformar su práctica docente.

Los problemas a los que se enfrentan las unidades en este momento no son del todo nuevos ni ajenos, puesto que la misma UPN ha experimentado problemas y en el mismo *Proyecto Académico* de 1993 de la Universidad se reconoce que existe una normatividad desarticulada para orientar sus funciones y tareas; una estructura que fue convirtiéndose más en administrativa que en académica; una movilidad constante de sus autoridades centrales, han derivado en la carencia de políticas claras y programas de largo alcance.

Para el año 2007, se realiza una revisión del Plan de Licenciatura en Educación 1994, y ante la demanda de profesionalización de los docentes en servicio de las escuelas particulares –principalmente- se oferta la licenciatura en dos líneas: preescolar y primaria Plan 2007. Aun cuando en el discurso, se señala la revisión del plan de estudios, en la realidad, es el mismo plan de 1994, con los mismos propósitos, el mismo mapa curricular,

y los mismos asesores, que ejercen una práctica profesional anclada en formas y estilos de enseñanza tradicionales.

Se atiende prioritariamente a egresados de bachillerato que estén en servicio docente (frente a grupo o en funciones administrativas) de ambos niveles educativos. Este es el plan de estudios que cursan los docentes que me interesa ubicar y sistematizar sus representaciones; las asignaturas que lo conforma no aborda de manera específica la interculturalidad ni como contenido ni como eje, por lo que es importante conocer cómo la conceptualizan los estudiantes (a su vez docentes de educación primaria), y en consecuencia cómo lo operan en la práctica, en el entendido que es un eje del plan de estudios de educación primaria, dado que, “se construyen y presentan en imágenes, sistemas, categorías y teorías implícitas que condensan significados, establecen marcos de referencia para la interpretación y para la acción, sirven para clasificar las circunstancias, fenómenos y sujetos, y para establecer juicios sobre ellos”(Flores, 2005: 12).

Desde su creación, la UPN ha acumulado importantes experiencias que le han permitido atender a profesores tradicionalmente marginados de las ofertas de superación docente, así como la repercusión de sus planes de formación de profesionales de la educación, principalmente, de maestros de preescolar y primaria en servicio, en los que se ha avanzado en el desarrollo teórico y metodológico para diversos niveles y modalidades. Cada uno de estos planes ha tratado, en su momento, de cumplir con los propósitos establecidos, entre ellos, que los maestros en servicio se sigan formando y desarrollen la capacidad de reflexión sobre su práctica para problematizarla.

Sin embargo, cuando se alude al uso de la reflexión en los procesos de formación docente hay que tomar en cuenta cuáles son las posibilidades y limitaciones para que se realicen prácticas docentes reflexivas, es decir, el lugar real que ocupa la reflexión en la práctica concreta en las instituciones. Esta práctica docente ha sido definida como el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones históricas e institucionales de existencia y que posee una significación tanto personal como social (Reta y Araya, 2005).

Una parte de los formadores no se identifican con la imagen del docente reflexivo, aunque sean elementos clave en el desarrollo del programa de formación que ofrece esta orientación; a algunos de los estudiantes no les gusta reflexionar y prefieren absorber y reproducir los saberes, sin plantearse demasiadas preguntas; tanto formadores como estudiantes, se resisten a una reflexión porque implica compromiso, responsabilidad y asumir riesgos en el acto educativo.

En un principio, los planes de estudios tenían como destinatarios a docentes normalistas que aún no obtenían la licenciatura, aunque algunos habían alcanzado por otras vías el nivel de licenciatura, la gran mayoría sólo contaba con normal básica. Con estas licenciaturas los maestros en servicio podían acceder a otro nivel; en 1984, se estipuló que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendría el nivel educativo de Licenciatura, lo que en el terreno formativo representó una desventaja para los maestros normalistas, una desventaja y una valoración diferenciada en términos de evaluación en el marco de carrera magisterial. Las Unidades UPN han representado una opción real para el docente en servicio para cursar una licenciatura.

No obstante, que inicialmente las Unidades UPN estaban pensadas para docentes normalistas en servicio y que trabajaran en las escuelas públicas del país, la realidad vino a mostrar una vez más que esto no era así, puesto que en algunas entidades federativas la necesidad de ampliar la atención escolar a localidades rurales, zonas de difícil acceso y marginales, así como la ocupación de plazas nuevas y de vacantes que no han sido cubiertas con egresados de normal, obligó a los gobiernos estatales a habilitar bachilleres como profesores para educación preescolar y primaria. Además, de que reciben un salario bajo en comparación a los profesores titulados, se les obliga a estudiar en instituciones formadoras de docentes ya sea de manera escolarizada, semiescolarizada o intensiva. Aunado, a la emergencia de escuelas de preescolar particulares, que al no requerir registro ante SEP, contrataron a auxiliares educadoras, puericulturistas, bachilleres, entre otros, para ofrecer el servicio; que al decretarse la obligatoriedad, se ven estas instituciones se ven precisadas a formar a su personal docente, situación que impacta en la demanda de ingreso a las unidades UPN.

En la formación permanente del magisterio en servicio se requiere ofrecer opciones de profesionalización con base a la sistematización de las necesidades reales de los docentes de preescolar y primaria para aspirar a superar algunos de los múltiples problemas relacionados con su formación inicial: la insuficiencia de maestros para satisfacer la demanda en la educación básica; la poca o nula incorporación de la dimensión práctica; la desarticulación entre las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes; la falta de reconocimiento formal de la experiencia práctica y de la formación autodidacta de los docentes.

Pero, ¿por qué nos interesan específicamente las representaciones sociales de los docentes en ejercicio? Porque dentro de este grupo de docentes nos encontramos ante una heterogeneidad de sujetos que llevan a cabo la labor educativa en el nivel básico I y lo hacen desde diversas formaciones: desde los que tienen formación docente inicial, los que cuentan con estudios inconclusos sobre otras disciplinas, hasta los que sólo cuentan con bachillerato. A partir de aquí, reconocemos que las representaciones de los docentes de educación primaria requieren ser indagados con la finalidad de construir una práctica profesional vinculada a los procesos de reconocimiento de la diversidad, de la pedagogía de la diferencia, de la interculturalidad.

Los docentes existen en un espacio; ser un individuo en un espacio significa diferir, ser diferente; el espacio social es la sede de la coexistencia de las posiciones sociales; puede describirse como un espacio multidimensional de posiciones, de tal forma que toda posición actual puede definirse en función de un sistema de coordenadas cuyos valores corresponden a los valores de diferentes variables pertinentes: así, en la primera dimensión los agentes se distribuyen en él según el volumen global del capital que poseen y, en la segunda, según la composición de su capital, esto es, según el peso relativo de los diferentes tipo en el conjunto de sus posesiones. Los agentes o los grupos, entonces, se distribuyen en el espacio social en función de su posición en relación con los principios de diferenciación a saber: el capital económico y el capital cultural¹⁵. (cfr. Vázquez, 2002).

¹⁵ El capital puede presentarse en tres especies fundamentales: capital económico, capital cultural y capital social. El capital cultural es adquirido inicialmente en la familia y es decisivo en el triunfo o el fracaso en el sistema escolar y social; el capital cultural se hereda pero no se transmite por delegación, sino a través de un proceso de formación, puede existir bajo tres formas: interiorizado o incorporado, institucionalizado y en estado objetivado como bienes materiales. "El capital cultural incorporado bajo la forma de disposiciones es

En términos, de las representaciones sociales, el capital cultural, contiene elementos de información, valores, opiniones, actitudes, normas y creencias; se transmiten a través de la educación, la tradición, la cotidianidad, los procesos de comunicación.

La diferencia en el capital cultural que los docentes poseen se refleja en el papel que se adjudican como estudiantes de la Unidad 094. Los docentes estudiantes se visualizan en un proceso formativo en el que a partir de los cursos aprenden y reaprenden primordialmente a ser receptores pasivos de un conocimiento acabado, acrítico en donde lo más fácil es perder el interés por lo nuevo y caer en el tedio de lo conocido:

Asistir a mis clases, poner atención a mis profesores, cumplir y desarrollar las actividades que se dejan. (2A). Cumplir con las disposiciones y reglamentos de la institución, ser responsable con mis trabajos y estudiar para los exámenes, asistir con regularidad, respetar a mis maestros y compañeros (7A). Ser responsable en cuanto a las tareas encomendadas además de mostrar interés con respecto a la licenciatura (4A). El papel más importante, es adquirir conocimientos para dirigir una comunidad desde alumnos, padres de familia, compañeros docentes y directivos del lugar donde me encuentro trabajando (2B). [...] debo ser responsable, pues en el sistema semiescolarizado se requiere dedicarle tiempo para aprovechar las clases que tenemos cada semana (2D).

Desde estas respuestas vertidas se visualiza una concepción pasiva del aprendizaje, la preocupación fundamental es recibir información, captar mejor o bien, en cumplir las expectativas de ser un “buen estudiante” y cumplir con el deber ser. Esta concepción del docente respecto a su papel como estudiante de la licenciatura, se vincula con el modelo de formación centrado en las adquisiciones que sostiene que la prioridad es “adquirir o perfeccionar (que también es adquirir) un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, es decir, lograr una capacitación. Capacidad de hacer, de reaccionar, de razonar, de sentir, de gozar, de crear” (Ferry, 1990: 71). Se centra en un saber hacer, saberes que le sean útiles al sujeto formado.

Pocos son los que asumen que es necesaria la reflexión con relación a su práctica, misma que está vinculada con las concepciones que tenga sobre la docencia. El empleo de la reflexión es parte fundamental en las estrategias de formación docente ya que debe estar sustentada en el “análisis, la reflexión y la intervención en la práctica pedagógica del profesor en ejercicio, mediante procesos de reflexión, análisis e investigación”

un requisito necesario para disfrutar del capital social objetivado en bienes [...], la apropiación simbólica de los mismos exige ciertas disposiciones, ciertos habitus, un capital cultural incorporado. Finalmente, el capital cultural existe en estado institucionalizado, cuando, a través del título escolar o académico se otorga reconocimiento oficial al capital cultural poseído por alguien” (Vázquez, 2002: 97).

(Imbernón, 1994: 8). Los siguientes testimonios refieren la preocupación por desarrollar una actitud crítica y reflexiva que impacten en su formación y práctica profesional:

Es desarrollar las actividades que proponga la Unidad, ser un estudiante crítico, además de convertirme en un sujeto transformador de mi práctica docente, y poner en práctica todos los conocimientos que adquiriera dentro de la institución. Además de ser un agente crítico de la realidad que en la actualidad se está viviendo en el área educativa (3B). Mi interés es aprender, [...] estar en sintonía con lo actual, no sólo con lo que salí de la Nacional de Maestros y lo que voy conociendo de los cursos de actualización. Además considero que en toda actividad es prioritario actualizarse, ya que nunca se termina de aprender. (3D) De responsabilidad, puesto que venimos a discutir nuestra práctica para incorporar la teoría [...]. (1B) Asumir una actitud reflexiva, de compromiso con mi futuro, aprovechar al máximo los conocimientos que me brindan los profesores, desempeñar mis actividades responsablemente en tiempo y forma (24). Como estudiante de la UPN me siento gustosa y comprometida a vivir la experiencia de ser parte de la Universidad, trato de aprovechar al máximo la formación que nos ofrece ya que contamos con asesores con nivel académico. Las relaciones que he establecido con mis compañeros y asesores, así como la socialización me permiten un crecimiento social y personal, lo anterior coadyuva a mejorar mi calidad de vida. (8A).

Para promover esta actitud crítica y reflexiva, es necesario que sea de manera permanente; una práctica reflexiva supone una postura y una formación centrada en el análisis en la que “formarse significa adquirir y aprender continuamente, es siempre un proceso cuyas implicaciones son complejas, donde los efectos formadores y deformadores son parciales, pero principalmente puede ser inesperados y paradójicos” (Ferry, 1990:83). Formar a un docente reflexivo debe ser un objetivo explícito y prioritario del currículum.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación enmarca como propósito esencial la reflexión y la transformación de la práctica docente con base a los fundamentos teóricos y metodológicos que se abordan en cada una de las 32 asignaturas que cursan; pero ¿este es el principal interés de los estudiantes que ingresan a la Universidad a estudiar? Muchas son las motivaciones que mueven a los docentes, entre las más significativas podemos señalar, la búsqueda de una estabilidad laboral:

Terminar mi licenciatura y mejorar mi condición académica y laboral para poder tener un mejor trabajo y un mayor ingreso. (7A). Tener un título nos cambia la vida, y con él obtener una plaza y al mismo tiempo tener más tiempo para mi vida personal (2B). Al principio pensé en sólo hacerlo por ser una persona con estudios, ahora mi intención es concluir e ingresar al sistema educativo (entiéndase como escuelas oficiales) (2D). En primer lugar para obtener un título que me ayude a cambiar mi plaza administrativa por una docente y estar en el área de psicopedagogía como orientadora educativa, en segundo lugar, incrementar mis ingresos y en tercer lugar la comodidad de un horario que me permita atender mi vida personal y mi negocio por las tardes (1A).

En esta lógica, es una formación docente cada vez más práctica, pragmática eficiente y eficaz, acorde con las exigencias de la competitividad; los estudiantes manifiestan su interés de continuar en la docencia, pero con miras a obtener otras condiciones o un

ascenso una vez concluido los estudios de licenciatura. No hay una preocupación por ser partícipe de un proceso formativo innovador que contribuya a la construcción de un conjunto de capacidades, destrezas y actitudes que les permitan crear y recrear sus habilidades y competencias, de acuerdo a las exigencias de los contextos culturales, sociales y escolares en los que realiza su práctica educativa con miras a formación un ciudadano y una sociedad justa y democrática.

Algunos de los docentes estudiantes destacan las bondades del sistema semiescolarizado, en la medida que sólo es obligatorio asistir a las sesiones cada sábado, lo que les permite seguir trabajando:

Me interesa porque cuenta con un sistema abierto en el cual puedo trabajar y estudiar (4B). Mi interés es por la forma en que se trabaja, que me permite seguir laborando, al mismo tiempo que estudio (19). Estudiar al mismo tiempo que trabajo [...] (1B). Es una forma fácil de estudiar pues sólo acudo los sábados y los demás días me dedico a trabajar (2B).

Otros, sostienen como motivación la adquisición de conocimientos, como parte de un proceso de formación y actualización que repercuta en su ejercicio docente:

Quiero estudiar la licenciatura, porque tengo el firme propósito de adquirir nuevos conocimientos teóricos y prácticos que me permitan obtener un título y cédula profesional de la carrera, además de ejercer la profesión docente con calidad. El sistema semiescolarizado me permite seguir desempeñando mis funciones y así relacionar la teoría con la práctica (8A).

La principal razón es tener una mejor preparación profesional y un óptimo desarrollo laboral, además de mi satisfacción personal debido a que me interesa estar actualizada y contar con los conocimientos necesarios para brindar a mis alumnos una mejor calidad educativa (4C).

Como primera intención al estudiar la licenciatura fue obtener un título que me avale como licenciado en educación primaria, pero al asistir a clases me fui dando cuenta que no sólo es venir y tomar clases, sino que se hace un análisis de la práctica docente, que de forma personal es una parte con la que no estaba muy ligado y ahora veo con claridad. Ahora mi intención no sólo es obtener un título sino que también los conocimientos que estoy adquiriendo ponerlos en práctica en un salón de clase (3B).

Las ideas expresadas por los docentes se vinculan a la premisa de que los problemas que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje son objeto de una intervención eficaz aplicando la teoría y las técnicas, que en cierto sentido es válido; sin embargo, no siempre es factible que sean abordados desde esta perspectiva. La actividad profesional del docente no es exclusiva y prioritariamente técnica:

Las zonas indeterminadas de la práctica – incertidumbre, singularidad y conflicto de valores – escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido, lo que en sí misma no es una tarea técnica. Si un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional” (Schön, citado en Pérez Gómez, 1998: 409).

Para un sector de los estudiantes de la licenciatura no representa una prioridad la transformación de la práctica como un motor que les impulse a buscar opciones de formación, sin embargo, como se deja entrever en el último comentario, es una cuestión que se desarrolla en cada una de las sesiones de trabajo de las asignaturas, en el entendido de que la práctica docente es el eje rector de la licenciatura. Por otro lado, transformar la docencia y los docentes no resulta tarea fácil; el desarrollo de la profesión está lejos de ceñirse a patrones modernos; tienden a predominar las prácticas tradicionales, muchas veces aisladas de los propósitos más amplios del cambio educativo, al margen de expectativas claras sobre las responsabilidades que deben asumir los profesores en cuanto a su desarrollo profesional y al margen, también, de las necesidades de la escuela y sus actores.

Ante este marco de diferencias de posicionarse en su papel docente, fue significativo conocer cómo los estudiantes reflexionan su quehacer profesional, en un marco institucional que les permite a partir de sus procesos formativos, de sus saberes comunes, ir estructurando y construyendo sus representaciones sociales ¿Qué significa ser docente para los estudiantes de la UPN unidad 094)?, ¿por qué eligieron ser docentes? A continuación, plasmo las ideas plasmadas por algunos de ellos.

La vocación es un referente presente en las respuestas de los estudiantes, que se vincula con la influencia de algún maestro durante su proceso formativo o el contexto familiar para decidir ser docente:

Interesante cuestión el por qué elegí ser maestra, a pesar de que mi papá comentaba que me iba a morir de hambre y mi mamá hubiera preferido que fuera enfermera, pero me empeñé en ser maestra, yo creo que nací para serlo ya que nunca pensé ni deseé ser otra cosa desde que empecé a vislumbrar a qué me quería dedicar (3D)

Mi gusto por la docencia, se dio desde que era pequeña, pues casi me la pasaba jugando a ser maestra, y por otro lado, creo que eso que dicen de que tu modelo a seguir siempre será una persona cercana a ti y con la que te identifiques, mi modelo fue mi maestra de 4º año, pues todas las actividades que realizaba y la forma en que enseñaba me parecía muy significativa e interesante por lo que siempre quise ser como ella, es decir, estudiar y tener la misma profesión que ella, que en alguna ocasión pudieran pensar y decir lo mismo de mí (7B.)

[...] tenía la idea que desde pequeña quería ser profesora, gracias a la influencia de mi maestra de 1er. Grado, su forma de transmitir el conocimiento dejó huella en mí, se dirigía a nosotros de manera cordial y atenta, esto fue determinante para tomar la decisión que cambiaría el rumbo de mi vida. Por situaciones ajenas a mi voluntad, no pude ingresar a la normal que está cerca de mi localidad, no perdí las esperanzas de estudiar, por lo que busqué un trabajo e información de escuelas que tuvieran horarios accesibles [...], la carrera que llamó mi atención fue la de asistente educativo (4C).

Decidí ser maestro por herencia genealógica, mi abuelo y mi padre fueron maestros, se me presentó la oportunidad de manejar grupos de gente adulta, impartiendo clases de gimnasia. [...] al terminar la preparatoria, la misma escuela me ofreció dar clases de educación física a adolescentes (7A).

La vocación implica una preferencia libre y una decisión de vida; la vocación docente puede ser considerada como una condición innata en las personas, condición que se expresa en una serie de características y aptitudes que han sido desarrolladas y son susceptibles de continuar desarrollándose. Se destacan la aptitud, actitud e interés genuino por las relaciones humanas, que aspira contribuir por medio de la educación a la construcción de una sociedad que pueda ofrecer un lugar digno para todos y todas. El docente que señala que la vocación fue el motor que lo inclinó hacia la docencia se encuentra satisfecho con el deber cumplido, sin embargo, no se tiene que dejar de lado que la vocación no sustituye la preparación profesional.

En los contextos actuales donde se desarrolla la labor docente junto a la reestructuración del mundo laboral, han cambiado conceptos profesionales como la vocación, que inevitablemente deja de tener la eficacia que se le atribuía en la formación del alumnado; por lo que otras razones que argumentan los docentes, para elegir la docencia es la comodidad del horario, la estabilidad que representa la profesión:

Elegí ser docente por varias razones, una de ellas es tener algo seguro, estable; no correr con la suerte de mi anterior trabajo; porque cuento con una carrera totalmente opuesta a esta profesión, anteriormente trabaja en jornadas muy largas con un mínimo de sueldo, sobre todo por contratos indefinidos (sic), ahora el campo laboral está muy competitivo. Es por eso que opté ser docente; es más estable, sus jornadas son cortas, su sueldo aunque es muy bajo, económicamente estoy bien [...] (4A)

En otros casos, la decisión se debió a la necesidad de contar con algún ingreso, la oportunidad que se les presentó en algún momento de su vida o por la imposición de la familia:

Mi intención no era ser docente, esta decisión la tomé cuando terminé la educación secundaria, ya que mi papá me inscribió en una escuela técnica; en esta institución había tres especialidades, una de ellas era puericultura y fue la que decidí cursar ya que las otras especialidades no eran de mi agrado (2C).

El inicio de mi trayectoria docente, se da en un salón de computación en el año 2003, pues contaba con la carrera técnica de diseño gráfico. Al estar impartiendo esta clase mi interés por estudiar una licenciatura fue mayor, pero mi primera opción era ingeniero en sistemas. En mi segundo año de estar en este trabajo – ya estaba estudiando la carrera en sistemas-, me dieron la oportunidad de dar clases en primaria como maestro de apoyo de las materias de civismo, historia y geografía [...] (3B).

Cuando finalizaba mi preparatoria, mi mamá y abuela platicaron sobre la docencia y sus beneficios, algo que ya sabía puesto que ellas son maestras, pero justo esa era la razón por la que no quise saber nada del magisterio, así que investigué sobre otras profesiones, [...] estudié la licenciatura en Mercadotecnia, ejercí tres años mi carrera trabajando en empresas particulares y en diferentes puestos: telemarketing, auxiliar administrativo, asistente de dirección. Después me casé, tuve hijos, dejé de trabajar; era difícil encontrar un trabajo donde no sacrificara el tiempo para estar con ellos, pero se me presentó la oportunidad de laborar en la Universidad del Valle de México campus Texcoco (donde vivo) y en el área de mercadotecnia, acepté pero sólo duré seis meses ya que era un horario muy pesado y casi no veía a mis hijos ; en cuestión de sueldo me fue muy bien pero tuve que renunciar no sin tomar la decisión de presentar el examen en la UPN para trabajar de maestra. Así fue como empecé a buscar trabajo en la docencia, en las escuelas particulares (6B).

La docencia es una actividad profesional que se realiza a cambio de un salario de acuerdo a una serie de condiciones laborales en un marco normativa que regula su actuar; pero al trabajar con personas se espera que se alcance el fin, que es la formación de alumno. “Entender la actividad del docente como trabajo nos remite a las condiciones laborales y de producción en que tiene lugar y se aleja, por tanto, de la tradicional comprensión de la actividad docente como un servicio, una actitud de entrega[...].” (Rivas, 2000: 145).

Estas diferentes vías, opciones e intencionalidades que orientaron la decisión de ser docente, delinea los niveles de compromiso y la actitud que se asumen en la actividad cotidiana con los alumnos; también nos permite ir ubicando desde qué lugar y posición se van construyendo las representaciones sociales. Son informativas y explicativas de los vínculos sociales, intra e intergrupales y de las relaciones de los individuos con su entorno social; funcionan como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones. La significación de la representación está determinada por el contexto, en cuanto a la producción del discurso y a los elementos socioculturales (en relación a una concepción ideológica y al lugar que ocupa el individuo en el sistema social). “La significación de una representación social está siempre imbricada o anclada en significaciones más generales que intervienen en las relaciones simbólicas propias a un campo social dado” (Doise, 1992:189 citado en Flores, 2005).

La diferencia en el espacio existe y persiste, pero no como una característica determinada, ni determinante de las clases sociales “reales” ni constituidas como tales en la realidad, existen “en cierto modo en estado virtual, en punteado, no como algo dado sino como algo que se trata de construir” (Bourdieu, 1997:25). Sin embargo, esta construcción no se realiza en el vacío, sino en relación con la posición ocupada en el espacio social, que ordena las representaciones de este espacio y la toma de posición en las luchas por

conservarlo o transformarlo. Esta construcción, entonces, se hace individual y colectivamente, en la cooperación y en el conflicto.

La construcción, asimismo, se realiza desde un punto de vista, desde una perspectiva definida, en cuanto a forma y contenido, por la posición objetiva a partir del cual ha sido tomada; esto significa que el espacio social ordena las representaciones que los sujetos sociales puedan tener de él. Cabe precisar que la construcción, las representaciones y la estructura no son inmutables; por lo que se debe considerar un análisis dinámico de la conservación y de la transformación de la estructura de distribución y del espacio social.

“Los principios de diferenciación son representaciones que existen sobre actos, objetos, hechos, cualidades o relaciones, por lo tanto, los principios de diferenciación es la historia de las representaciones, de las maneras de representar, de los sistemas simbólicos” (Flores, 2005: 11). Ahora bien, ¿cómo captar los procesos por los cuáles construyen sus representaciones sociales los estudiantes (a su vez docentes)?, ¿cómo buscar sus relaciones con las condiciones estructurales, institucionales y de formación? ¿Cómo aprehender las dimensiones constitutivas de las representaciones sociales? En los siguientes apartados se perfilan algunas respuestas a estas interrogantes.

III. LA INTERCULTURALIDAD Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES ESTUDIANTES DE LA UPN-UNIDAD 094

*Cada cual en este mundo cuenta el cuento a su manera
y lo hace ver de otro modo en la mente de cualquiera...
(Curet Alonso, La tirana)*

3.1 La interculturalidad: Mezcla o relación de culturas como representación social

Para la ubicación y análisis de las representaciones sociales se atienden fenómenos y procesos cognitivos y sociales. A través de ellas podemos conocer creencias, valores, discursos, actitudes construidos a partir procesos de interacción e intercambios en los espacios de socialización, formación y laboral, sobre objetos específicos; “el estudio de los procesos y los productos por medio de los cuales los individuos y los grupos construyen e interpretan su mundo y su vida, permite la integración de las dimensiones sociales y culturales con la historia”. (Jodelet, 2000: 10).

La representación social se define por un contenido, imágenes, opiniones, actitudes. Dicho contenido se relaciona con un objeto; que para efecto de esta investigación es la interculturalidad. Por otro lado es la representación social de un sujeto, (docentes estudiantes) en relación con otro u otros sujetos. Toda representación es la representación de una cosa.

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles, que circulan en la cotidianeidad a través de palabras, gestos, encuentros; están presentes en las relaciones sociales, en los intercambios comunicativos, en las interacciones cara a cara que nos llevan a atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura. La representación implica volver familiar y hacer presente lo que de alguna manera está ausente, es decir, se realiza un proceso de apropiación del objeto

Representar un objeto es al mismo tiempo, conferirle la categoría de un signo, conocerlo haciéndolo signifiante. Lo dominamos de un modo particular y lo internalizamos, lo hacemos nuestro. En verdad es un modo particular, porque llega a que toda cosa sea representación de algo. (Moscovici, 1979: 43)

En este apartado, se exponen las representaciones sociales que los docentes estudiantes tienen acerca la interculturalidad recuperando el discurso de los docentes en las tres dimensiones que forman las representaciones. La dimensión de la información nos

permite contar con datos o explicaciones que en torno a la interculturalidad se forman los sujetos a través de sus relaciones cotidianas; tomando como base las respuestas vertidas durante la entrevista, dado que un primer nivel de la representación social se “muestra como un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares, emitidos en una parte u otra durante una encuesta o conversación” (Moscovici, 1979: 45).

La actitud es la predisposición a actuar positiva o negativamente frente a los objetos constituye un estado hipotético con el que se pretende explicar cierta consistencia en el comportamiento de los sujetos; en tanto que el campo de representación se estructura en torno al núcleo o esquema figurativo, que constituye la parte más estable y sólida de la representación, compuesto por cogniciones que dotan de significado al resto de los elementos. En el núcleo figurativo se encuentran aquellos contenidos de mayor significación para los sujetos, que expresan de forma vívida al objeto representado.

Al ser las representaciones sociales conocimientos del nuevo sentido común que elaboran los individuos y los grupos en el espacio social, les permiten fijar posiciones entre sí, comunicarse, comprender y explicarse ante los demás. Las representaciones sociales que los docentes elaboran acerca la interculturalidad denotan de alguna manera la relación que mantienen con ella al ser un conocimiento socialmente elaborado que se concreta en formas de pensar, interpretar y vivir el objeto interpretado. El docente obtiene información acerca la interculturalidad en diferentes documentos, tales como planes y programas de estudios, materiales educativos, antologías de los cursos de actualización, internet entre otros; y se convierte en parte fundamental de su discurso y de su práctica educativa, una vez que es resignificado.

Al realizar el análisis de las representaciones sociales, Moscovici, plantea que las ciencias inventan y proponen la mayoría de los objetos, conceptos y formas lógicas que usamos en las actividades cotidianas (política, economía, educación); pero lo que se impone como dato inmediato a los sentidos es un producto reelaborado de las investigaciones científicas; el individuo común se interesa por los conocimientos científicos porque resultan afectados su contexto o sus hábitos o porque considera necesario contar con estos saberes por si en algún momento requiriera de ellos.

¿Pero por qué el interés por conocer las representaciones sociales acerca la interculturalidad? Porque una de las características de las sociedades actuales es la diversidad, la multiculturalidad, la visibilidad de una diversidad cultural antes negada o descalificada. El entorno nacional e internacional sitúa a la interculturalidad como un imperativo y signo de nuestro tiempo. Existe una mayor conciencia y sensibilización hacia la pluralidad cultural, se tiene una mayor visibilidad de las desigualdades, entre otros. Pero existen algunas situaciones que no han supuesto cambio sino por el contrario continuidad.

En el contexto actual se presenta el proceso de globalización como la opción civilizadora, imponiéndose como el proyecto para la humanidad, en aras de una homogeneidad que es contraria a una propuesta intercultural que se enfrenta a una modernidad uniformizante en la búsqueda de construir un futuro de diversidad y pluralidad para todos. La interculturalidad, se presenta como alternativa frente a un proyecto de la modernidad marcado por el progreso sin límite, por el triunfo del más apto y fuerte que no requiere de nadie.

Se plantea el desafío de pensar la interculturalidad no sólo en contextos rurales sino también urbanos, ante ello, la diversidad cultural es aplicable no sólo a los grupos históricamente marginados sino a diferencias subculturales en todos los niveles sociales ligadas, entre otras, a la ocupación, a la profesión, al lugar de residencia, al nivel económico, no sólo del alumno sino del grupo de pertenencia; se hace necesario la contextualización y adecuación curricular en la complejidad del mundo moderno con la coexistencia de culturas dinámicas en permanente recreación y el tratamiento multidimensional de la interculturalidad:

La conciencia de la multidimensionalidad nos lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada, parcial, es pobre. Es necesaria que sea religada a otras dimensiones, de ahí la creencia de que podemos identificar la complejidad con la completud. [...]. Pero, en otro sentido, la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad. (Morín, 1994: 100-101).

Más allá de la ubicación geográfica, habitamos en el mismo mundo. La pregunta central a responder es: ¿Cómo hacer para vivir juntos? ¿Cómo hacer para respetarnos y aprovechar de nuestra diversidad cultural mutuamente?

Se les cuestionó a los docentes si la interculturalidad sólo es adjudicable a los grupos indígenas y étnicos, con el propósito de conocer cómo visualizan el tratamiento pedagógico de la misma; así como tener referentes de cómo van construyendo sus representaciones acerca del tema.

No es exclusivo de los grupos étnicos, creo que también abarca a los niños con desventajas, con necesidades educativas especiales, los que se encuentran en situación de calle, creo que abarca diferentes problemáticas. (8A).

No, creo que nos adjudica a todos porque vivimos en una sociedad que nos llega información de muchos lados y esa información es parte de la cultura que tenemos (1A).

Es así como los docentes a nivel discursivo sostienen que la interculturalidad alude no sólo a los grupos indígenas y étnicos, sino a todos los sectores sociales, en tanto que somos portadores y constructores de cultura. La necesidad de una educación intercultural no es exclusivamente una demanda de las minorías, porque la diversidad cultural genera no sólo problemas sociales sino también problemas de sociedad, al confundirse al diferente con el desigual, el discriminado. Por lo que es necesario operar culturalmente de modo constructivo, no sólo integrar diferencias culturales, reconociéndolas como positivas, sino de integrar estas alteridades que se caracterizan por carencias sociales y necesidades que deben ser satisfechas.

La interculturalidad ha sido abordada de manera significativa en múltiples investigaciones y foros de discusión, sin embargo, se atiende una dimensión restringida a cuestiones de encuentros culturales. Lejos de ser una crítica, es un punto de referencia para que sea un concepto abordado desde la educación; por ello debemos analizar qué es lo queremos decir con Interculturalidad o mejor dicho qué es lo que quisiéramos que se planteara cuando aludimos a ella, cómo vincularla en el ámbito de una educación crítica.

El término intercultural se convierte en un concepto polémico. Esta discusión teórica del concepto, incide en las representaciones sociales que el docente estudiante construye, dado que algunas de estas fuentes de información son leídas por ellos u orientan los planes y programas que trabajan en sus escuelas, con sus alumnos; esta información va llenando de contenidos a las representaciones,

[...] se recorta un modelo que, asimilado, enseñado, compartido, comunicado, le da forma a nuestra realidad, finalmente, en el grueso margen de los intercambios corrientes, mezclado con los grandes debates, arrastrado por la poderosa ola de los símbolos, el modelo vuelve con regularidad a la superficie y se apodera de la conciencia colectiva. Su influencia confiere a la ciencia de la que

proviene las dimensiones de un hecho social mayor y la arraiga en la vida cotidiana de la sociedad. (Moscovici, 1979: 13).

Este concepto es ampliamente conocido, aun cuando este conocimiento público no nos asegura que se comprenda su intención ni menos su aplicación en el ámbito educativo. Así pues, construir un marco conceptual acerca de la interculturalidad por parte de los profesionales de la educación, es una prioridad si se aspira a la planeación, desarrollo y evaluación de planes, programas y proyectos de educación intercultural; y con ello ir erradicando los estereotipos y prejuicios que de forma consciente o inconsciente se promueve en los diferentes espacios educativos y sociales. ¿Qué es entonces la interculturalidad? ¿Cómo se puede definir de manera que los agentes educativos realicen una aproximación conceptual que les permita comprender y llevar a cabo el sentido auténtico de una sociedad intercultural?

Las ciencias inventan y proponen la mayoría de los objetos, conceptos, analogías y formas lógicas que usamos para encarar nuestras tareas económicas, políticas o intelectuales. A la larga, lo que se impone como un dato inmediato a nuestros sentidos, a nuestro entendimiento, en verdad, es un producto segundo, reelaborado de las investigaciones científicas. (Moscovici.1979: 13).

El origen del término interculturalidad es poco preciso, algunos autores lo sitúan en los Estados Unidos durante la década de los 70, mientras que otros lo ubican en Europa, específicamente en Francia, en 1975, en los proyectos sociales y educativos (Abadía-Pretceille, 2001), después su uso se difunde a otros países europeos. De hecho, es a finales de los ochenta y principios de los noventa que se empieza a encontrar un número significativo de referencias bibliográficas sobre el tema. En Europa, los programas oficiales de educación están confrontados a la existencia de minorías nacionales y étnicas, igualmente, a una población inmigrante y a poblaciones itinerantes, como es el caso de los gitanos. Luego entonces, la reflexión de la interculturalidad solo se limita a los inmigrantes; sin tener en cuenta que la diversidad sociocultural y lingüística ya impregna a nuestras sociedades, en consecuencia, es necesario abandonar el lugar marginal que este enfoque ocupa y asumirlo en la búsqueda de la construcción de una educación adaptada a las sociedades multiculturales en las que hoy vivimos.

En América Latina, el concepto de interculturalidad vino a sustituir al de bicultural, debido a que ya no es posible hablar de sujetos biculturales. La cultura de muchas sociedades está presente en el ambiente cotidiano, en la familia, en el trabajo, en la escuela, etc., por lo

tanto, se hizo necesario hablar de relaciones interculturales, en un mundo globalizante, donde, si bien es cierto, se comparten cada vez más valores, creencias, prácticas culturales, persisten las reafirmaciones identitarias que le dan fuerza y valor a un mundo pluricultural.

La interculturalidad, en Latinoamérica, es todavía en gran parte una respuesta en construcción, limitada a concebir una educación "destinada a los indígenas". En el debate sobre el enfoque intercultural, tanto en Europa como en Latinoamérica, se ha reconocido, casi siempre de manera formal, no sólo el papel importante de las culturas, sino también el carácter asimétrico de sus relaciones, cuya mayor evidencia es la comprobación del despojo de los valores del grupo tradicionalmente dominado a favor de la asimilación total de los valores del grupo tradicionalmente dominante.

El prefijo inter indica una relación entre varios elementos diferentes: marca una reciprocidad (interacción, intercambio, ruptura del aislamiento), al mismo tiempo, una separación o disyunción. No sólo es un indicador retórico, sino que hace referencia a un proceso dinámico marcado por la reciprocidad de las perspectivas. Estas perspectivas son representaciones sociales construidas en interacción. Una de las acepciones del interculturalismo, la expone Clanet, al señalar que es "el conjunto de procesos -psíquicos, grupales e institucionales- generados por la interacción de culturas, en una relación de intercambios recíprocos y en una perspectiva de salvaguardia de una relativa identidad cultural de los participantes" (Clanet, C., 1990: 21 citado en A. Muñoz Sedano, 1997).

No existe una sola definición para referirse a interculturalidad, Walsh (2001) señala que se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales; busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas, de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el otro pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia, agencia y con la capacidad de actuar. Se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas, comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo, asociación entre seres, saberes, sentidos y prácticas distintas.

A pesar de que se han realizado las precisiones en torno a la interculturalidad, persiste la ambigüedad con que se ha utilizado el concepto, pero se puede consensuar algunas características que en términos generales son aceptadas. La interculturalidad, es aquel proceso que promueve tres grandes principios (Essomba, 2006):

- La igualdad de oportunidades de todas las personas a la hora de compartir un mismo espacio y tiempo, y convivir en él.
- El respeto a la diversidad.
- La creación de entornos sociales que posibiliten el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre sujetos distintos.

El multiculturalismo y el pluralismo cultural, (suponen aceptación de lo heterogéneo) comparten con la interculturalidad (implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos) (García Canclini, 2004) el hecho de defender una igualdad de derechos y un respeto a la diversidad, pero existe un elemento diferenciador, pues los dos primeros conceptos describen una realidad acabada y analizable, en tanto que la interculturalidad implica el deseo de facilitar espacios para el intercambio, el enriquecimiento y la comprensión; por lo tanto, es un proyecto en realización, es “como el principio rector de un proceso social continuo que intenta construir relaciones dialógicas y equitativas entre los actores pertenecientes a universos culturales y sociales diferentes, sobre la base del reconocimiento del derecho a la diversidad” (Zúñiga, 1995: 40).

La interculturalidad parte de la necesidad de interdependencia entre los sujetos de una misma sociedad; no sólo es un discurso, sino también una práctica, que se realiza día a día en la vida cotidiana; no se construye en abstracto sino que la practican personas concretas, no es sólo responsabilidad una institución, sino que está presente en todos los espacios; fundamenta su acción en una premisa: todos los seres humanos somos diferentes en existencia.

Asumir la interculturalidad implica evidenciar los conflictos que existen en la sociedad, es aceptar que hay diferentes culturas, que no todas tienen el mismo reconocimiento y poder, lo que obliga a cuestionar las desigualdades, las consecuencias que traen (pobreza,

discriminación, racismo, xenofobia, etc.); las situaciones estructurales y las condiciones que permiten que haya dominación de unas culturas sobre otras, de determinados colectivos humanos sobre otros, etiquetados como diferentes e inferiores. El siguiente párrafo, pone de manifiesta la desigualdad y la discriminación que se viven en nuestro contexto social:

La igualdad implica que los alumnos sean tratados sin diferencia alguna; que se vaya dejando de lado la idea que prevalece en las escuelas mexicanas, donde la mayoría domina a la minoría, y esta minoría muchas veces es segregado del grupo, no expresan lo que siente, lo que piensan por el rechazo de que son objeto; cuando esta minoría se siente amenazado lo que hace es replegarse, no se expresa. Entonces, la igualdad es brindar las mismas oportunidades a los integrantes del grupo para poderse expresar, para opinar, para ser tratados de la misma forma (8A).

La interculturalidad supone que la relación se da desde planos y en condiciones de igualdad entre las culturas que interactúan; niega la existencia de asimetrías a relaciones de poder y asume que la diversidad es una riqueza, de tal forma que la diferencia se entiende no sólo como algo necesario, sino como una oportunidad y un reto. Es la base que permite la comprensión y el respeto entre las culturas. La interculturalidad parte también, del reconocimiento de la diversidad y del respeto a las diferencias, en este sentido, más que un concepto, es una propuesta, un desafío que supone una actitud que parte de la base de aceptar la condición de respeto de todos los seres humanos.

La interculturalidad es aquella que respetando las diferencias, evidencia la situación de asimetría existente en las relaciones entre las culturas y considera su tratamiento como condición para un efectivo diálogo intercultural; es aquella que invita a una actitud crítica, que permite el derecho a un futuro diferente. Es aquella que asume la diversidad como riqueza y enfrenta la desigualdad, que reconoce al otro como diferente. La interculturalidad supone la búsqueda de relaciones positivas entre personas de diferentes culturas implica el encuentro de un yo (nosotros) con un otro (los otros), lo que implica el reconocimiento de la identidad (desde el yo) y el reconocimiento del otro (alteridad).

Es el otro; si podemos decirlo en una palabra, es el otro. Lo que llamo justicia es el peso del otro, que dicta mi ley y me hace responsable, me hace responder al otro, obligándome a hablarle. Así que el diálogo con el otro, el respeto a la singularidad y a la alteridad del otro es lo que me empuja [...], a intentar ser justo con el otro –o conmigo mismo como otro. (Derridá citado en Skliar, 2006: 30).

En una sociedad intercultural, el sujeto, individual o social, se relaciona desde su diferencia con los demás. Se entiende que el otro puede crecer desde su diferencia, con una referencia a la alteridad; lo que implica no confundir la diferencia con los diferentes

“Los diferentes obedecen a una construcción. [...] Las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, [...]. Son, simplemente, crucialmente, álgidamente, diferencias. (Skliar, 2006:108).

El concepto de interculturalidad va de la mano con la capacidad de reconocer e incorporar la diferencia como una constante en la vida contemporánea, toma en cuenta la diferencia, no como un dato natural y estático, sino como una interacción dinámica entre dos o más mundos culturales. Cañulef (1998), plantea que la interculturalidad es el respeto y reconocimiento mutuo de las diferencias, a la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, al diálogo respetuoso y permanente, la comunicación y la negociación para la búsqueda del bien común.

La interculturalidad es, pues, un camino a recorrer; es un proyecto por construir bajo la interacción dialógica, interrelación y convivencia de culturas en su diferencia; rebasa lo étnico, puesto que interpela a toda la sociedad en su conjunto; no tiene que ver con un área geográfica; ni con un sector específico de escuelas o niveles educativos, va más allá de ser una realidad objetiva: es una utopía. Más que una meta debe ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales, en un intento por romper con la historia hegemónica de una cultura dominante.

La interculturalidad tiene en la educación su más posible e inmediata realización puesto que es aquí donde se pueden establecer los constructos teóricos y prácticos para el desarrollo de personas más justas y solidarias, agentes sociales que sean capaces de dejar de lado todos aquellos estereotipos en los cuales se insertan a aquellas personas que son diferentes culturalmente. Con ello, no se deja de lado a las comunidades y agrupaciones indígenas puesto que son ellas las que poseen el conocimiento fundamental para la implementación de una educación Intercultural y las que nos permiten relacionarnos con una nueva cosmovisión. Dicho contacto y conocimiento son esenciales para la formación y adquisición de una nueva perspectiva de vida.

La interculturalidad es un fenómeno que aparece conectado con una de las consecuencias de la globalización que implica la mezcla de gente, culturas, ideas y la aparición de sociedades interdependientes, imbricadas las unas con las otras como nunca antes, cada vez más parecidas entre sí. La educación intercultural designa la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual, en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas, en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas, en incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

Con esta concepción la interculturalidad tendrá que dejar de ser percibida como una necesidad marginal de las escuelas que atienden inmigrantes y minorías; adquirirá la relevancia de ser considerada una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades. Pero, ¿cuál es el concepto de interculturalidad que tienen los docentes investigados? ¿Cuáles son los elementos que señalan que la caracterizan? Para dar respuestas a estas preguntas, se exponen las respuestas vertidas por cada uno de los subgrupos identificados y caracterizados (grupo de asociados), y con ello dar cuenta de la información que entra en juego en la representación social acerca la interculturalidad.

La información que proporcionan, a través del concepto que estructuran de interculturalidad, señalan la necesidad de considerar a los alumnos con diferencias culturales no sólo desde un punto de vista sociocultural sino también considerando aspectos de igualdad de oportunidades, respeto, entre otros, como se deja entrever en la palabras de uno de los docentes estudiantes:

En el rancho, obviamente no tenemos las mismas oportunidades que en la ciudad; en el rancho es ir a trabajar y no ir en la escuela; en la ciudad tienes la oportunidad de ir a estudiar y de hacer otras cosas. No es porque no me guste estar en un rancho, no, pero primero quiero hacer lo que me interesa y después poder y sí quiero ir a un rancho ayudar a la gente que vive ahí, más que nada por eso, para llevarles un poquito de información de lo que yo vivo en una ciudad y que ellos también abran su panorama del concepto de vida. (1A).

Por qué si somos del mismo país, siendo ciudadanos del país por qué tenemos que tratarnos diferentes, por qué tenemos marcado el etnocentrismo, donde quien tiene el dinero es el mejor, y quien no lo tiene no vale. De manera profesional, lo relaciona con los niños que son rechazados dentro de los grupos, esa igualdad de oportunidades tampoco se da en la escuela, el que pertenezca a otros grupos étnicos no significan que valgan menos que otras personas; debemos tener igualdad en todos los aspectos. (8A)

Las representaciones sociales contienen información, valores, opiniones, actitudes y creencias, elementos que están presentes en las palabras de los docentes; estas representaciones posibilitan “al individuo o al grupo dar un sentido a sus conductas y entender la realidad a través de su propio sistema de referencias y, por consiguiente, adaptarse a él, definirse ahí un lugar” (Flores, 2005: 13); destaca una perspectiva crítica de las relaciones sociales asimétricas que se vive en los espacios de interacción.

A partir de las respuestas vertidas por los docentes estudiantes, se consideraron los elementos comunes que dan cuenta de las representaciones de los informantes. Para la exposición de las respuestas se inicia con el concepto de interculturalidad, los docentes que forman el **subgrupo A** señalan las respuestas, que se concentran en la Tabla N° 8.

Al centrar la atención en el respeto a las diferencias se defienden procesos de tolerancia y aparente igualdad, con un trasfondo homogeneizador que no atiende las relaciones asimétricas ni la formación de un ciudadano intercultural que requiere la sociedad actual. La interculturalidad, además de respetar las diferencias, debe cuestionar la desigualdad en las relaciones entre las culturas, promover el diálogo, la actitud crítica, en suma, es aquella que asume la diversidad como riqueza y enfrenta la desigualdad.

También, subyace una dimensión determinista, cuando se afirma que “le pegan” en su formación académica, sin considerar que los encuentros culturales y la formación de la identidad son procesos dinámicos que van incorporando o transformando elementos según las circunstancias y el contexto en que se desenvuelven los alumnos. Las historias de vida, se perciben en sus relatos, porque de alguna manera han sido objeto de algún tipo de discriminación.

[...] siempre me enfrentaba a todos los retos, yo les voy a demostrar que mi forma de vivir no tiene nada que ver con mi forma de vida en la escuela, o sea que no porque mis abuelos sean de un pueblo de Michoacán, yo tenga la capacidad de ir a la escuela o de convivir con los demás niños ¿no?, porque eso me lo criticaban mucho, y me decían tú ¿qué haces aquí? , tú debes estar en el rancho, cosas así, entonces yo les demostraba lo contrario, y les decía, ¿yo porqué?, yo puedo estar aquí tengo la misma capacidad que ustedes y profesionalmente me ayudó también mucho, me dio más conocimientos y elementos para enfrentarme al mundo y decirles conozcan, abran sus mentes, no sean tan cerrados y hay muchas, muchas formas de vivir, o sea la Cd. de México no es la única forma de vivir con tanto caos, estrés, en el campo hay muchas formas de vivir y que nos pueden complementar en nuestra vida profesional (1A).

Tabla N° 8
Concepto de interculturalidad del subgrupo A

Informante	Concepto de interculturalidad
1A	<i>Las diferentes formas de vida de cada alumno y cómo éstas le pegan en su formación académica.</i>
2A	<i>Es algo así como mezcla entre culturas, por decir, los niños vienen de diferentes lugares, traen distintas culturas, diferentes creencias, costumbres.</i>
3A	<i>Es algo que traemos dentro de nosotros, que lo externamos en la vida social, aunque quizás sin darnos cuenta que realmente es parte de nosotros. Otra cuestión es cuando socializo con los compañeros, yo los escucho, cada uno tiene diferentes puntos de vista, cada uno se desarrolla en diferentes ámbitos, que aunque todos coincidimos dentro de la escuela cada uno posee lo suyo, que se construye desde la sociedad en que nos desenvolvemos, de casa, de las costumbres propias, de los amigos que influyen en nuestra manera de pensar, de ver las cosas, de actuar.</i>
4A	<i>Son formas de convivencia entre varias personas y cada una tiene una cultura propia; se juntan, se mezclan, y forman otra cultura.</i>
5A	<i>Se relaciona con la cultura, cómo viven las personas, cómo se desarrollan, en aspectos culturales, sociales, económicos, etc.</i>
6A	<i>A lo que entiendo es una mezcla de cultura, pensamientos, habilidades y formas de ser que tenemos en el salón, en la escuela y en la comunidad.</i>
7A	<i>Es la forma en que el maestro es parte de una cultura que va a enseñar a otra persona, los niños traen otra cultura.</i>
8A	<i>Abarca más allá de la multiculturalidad, trata de ver a cada individuo como igual, trata mucho el respeto, la igualdad, de no ser excluido en ningún aspecto; respetando el contexto y la diversidad en que estamos inmersos.</i>

Fuente: Elaboración propia, con información obtenida a través de la entrevista.

Los elementos comunes que destacan en las respuestas son las siguientes: que la interculturalidad es representada como una mezcla de culturas, son las formas de pensar, la cultura, las formas de sentir, la religión, que son parte de la diversidad cultural, sin embargo, hay una visión de la diversidad hacia el orden, más que hacia la transformación. Aun cuando la diversidad es un concepto que reviste una serie de bondades, el desarrollo de la misma en la sociedad moderna ha contribuido a un uso tergiversado y deformado de ella, de tal manera que se argumenta que todos somos diferentes, pero iguales, idea que se aleja de la defensa de los derechos de todo hombre, con independencia de su clase social, género, origen étnico.

La diversidad es la representación de una retórica de separación de culturas totalizadas, protegidas en la utopía de una identidad estable; la noción de diversidad “es usada dentro del discurso liberal para referir la importancia de las sociedades plurales y democráticas [...], junto a la diversidad sobreviene una norma transparente, construida y administrada

por la sociedad que hospeda que crea un falso consenso, una falsa convivencia [...]” (Duschatzky y Skliar, 2001: 197).

Las fuentes de información a los que recurren o tienen acceso los docentes para construir sus conocimientos, opiniones o creencias en torno a la interculturalidad juegan un papel fundamental en las representaciones sociales; este subgrupo de estudiantes señalan documentarse en revistas, internet o no precisan las fuentes:

He leído un poco, de las cultura de diversas etnias, de diversas formas de vida de estados, sobre todo me ha llegado más información del estado de Oaxaca, de cómo vive la gente, su forma de estudio de allá de las comunidades (1A).

He escuchado sobre el tema, no he leído mucho; he escuchado en los cursos de actualización últimamente mencionan lo que es la interculturalidad (6A).

Son guías para docentes donde preparan cursos para carrera magisterial, guías para el maestro donde se abordan temas como la interculturalidad, la multiculturalidad, cultura y un poco en los planes y programas, donde se enfoca a tener la comunicación con todos los miembros del grupo y aceptarlo desde su punto de vista, con todas sus limitantes, no hacer que la cultura de la que son originarios tenga que ver oculta por no ser aceptados (8A).

El **subgrupo B** de docentes estudiantes especifica su concepto de interculturalidad como se muestra en la Tabla N° 9. La noción de interculturalidad se entiende y representa de diversos modos, sustenta también diferentes procesos y prácticas concretas; es así que en este grupo destacan algunos elementos comunes como es la diversidad cultural, la relación y convivencia entre personas que son portadoras de diferentes costumbres, formas de pensar, de sentir, con concepciones ideológicas diferentes. Al igual que el grupo anterior, resaltan la cuestión del respeto.

Si bien se señala la relación de las culturas, se puntualiza como algo dado, no como un proceso dinámico que apuntala relaciones democráticas, a la apertura total y a la igualdad de condiciones entre los sujetos de una sociedad, para lo que se requiere construir un proyecto social participativo que genere relaciones sociales basadas en la convivencia social y la equidad; pero también es necesario considerar que los contactos o la relación cultural, no son meros intercambios de formas de expresión, sino también intercambios de prácticas y contenidos significativos.

Tabla N° 9
Concepto de interculturalidad del subgrupo B

Informante	Concepto de interculturalidad
1B	<i>Enfatiza la diversidad que tenemos, la forma de pensar de los niños; [...] y de nosotros los maestros.</i>
2B	<i>No tengo una definición precisa, pero creo que es la relación que hay entre personas de nivel superior en cuanto estudios nivel inferior, relación de culturas con los del pueblo, tratar igual de dar algunos conocimientos a gente no cuentan con ellos, que se podría calificar como analfabeta.</i>
3B	<i>Interconectar las culturas; relacionar todas las culturas, tratar de vincularlos con hechos cotidianos, no excluirlos, muchas veces nosotros al tener una cultura excluimos a los que tienen una diferente. La cultura es una riqueza muy grande, hay que saber interrelacionar las culturas y esa riqueza.</i>
4B	<i>La gran variedad de cultura que hay en el salón de clases, así como la hay en el entorno, y hay que saber trabajar con esta diversidad</i>
5B	<i>Es la unión de varias culturas, por ejemplo, los pensamientos, la ideología de cada persona cuando se llega a juntar con otra persona se crea la diversidad de cultura.</i>
6B	<i>La forma de convivir con otras personas, respetando sus formas de ser, de pensar, su ideología para no entrar en conflicto. Implica el intercambio de ideas, respetando las de los demás.</i>
7B	<i>Varias formas de pensar, dadas en un mismo grupo, es decir, tener varias creencias, costumbres en un mismo grupo de personas, grupos sociales, colonias donde se establecen varias culturas de diferentes puntos que se intercalan para generar una conexión o mezcla de culturas que conviven. Grupos con diferentes formas de pensar, de sentir que se conjuntan en uno para ser otro.</i>
8B	<i>Son una o varias o culturas que interfieren en la cultura que tiene un individuo de nacimiento.</i>
9B	<i>Es un intercambio de información, es diversidad de cultura.</i>
10B	<i>Sería la relación de personas de diferentes culturas, de diferentes costumbres, hábitos de formas de pensar que se relacionan y que después de esto se fusiona y dan lugar a otra cultura.</i>

Fuente: Elaboración propia, con información obtenida a través de le entrevista.

Para que se dé la relación entre las culturas es preciso que no se considere que existen diferentes categorías de culturas, porque de lo contrario se promueven actitudes segregacionistas y racistas, que aún están presente en los docentes como se evidencia en la siguiente idea:

Es la relación que hay entre personas de nivel superior en cuanto estudios nivel inferior, relación de culturas con los del pueblo, tratar igual de dar algunos conocimientos a gente no cuentan con ellos, que se podría calificar como analfabeta (2B).

En la conceptualización de interculturalidad de los docentes estudiantes, se alude la diversidad como una característica propia de los seres humanos, en tanto que, todos compartimos un mismo bagaje que se concreta de forma diferenciada por cada uno,

gracias a las características personales atribuibles a la interacción entre los distintos contextos de desarrollo y aprendizaje, tal como se plasman en los siguientes testimonios:

Las formas de expresarse de cada uno [...], la religión, cuando compartimos con personas de otra religión, adoptamos sus formas de pensar y actuar, revolucionamos nuestra vida [...] (2A)

Las creencias de las gentes, la forma de vida, la religión, la diversidad de cultura, la educación desde la casa, porque la escuela es un apoyo a la educación, desde la casa nos enseñan cómo enfrentarnos a la vida de acuerdo a lo que nuestros padres adquirieron de sus padres, de ahí empezamos con la educación y a transmitir la cultura a cada uno de nuestros hijos para poder salir y enfrentarnos a la sociedad. (1A).

Hablar de diversidad es parte del lenguaje cotidiano de los docentes cuyo manejo se realiza desde el sentido común, a partir de un señalamiento lineal de lo que se supone que es la alteridad; “se encarna en una afirmación simple de la existencia del otro, “hay diversidad”, confesando entonces su propia naturaleza descriptora, [...], con una referencia explícita que la diversidad son los demás, son ellos y ellas” (Skliar, 2008:109). Esta idea permea las concepciones de los docentes, porque se discursa la diversidad, en tanto que se alude a ella pero sin construir la diferencia como una relación dialógica e intersubjetiva.

¿Cuáles son las fuentes de información de este subgrupo en relación a la interculturalidad? Algunos refieren los planes y programas de estudio o que han escuchado hablar en torno a la interculturalidad, pero que no han leído acerca del tema.

He leído el plan 2009 de primaria; aquí en la universidad he escuchado un poco sobre la diversidad, pero se aborda de manera vaga; aquí en la escuela. (1B) Casi no he escuchado hablar sobre el tema (2B) He escuchado sobre la interculturalidad, pero no he leído mucho. Por ejemplo me llama la atención la diversidad cultural. (9B)

Este relativo conocimiento e información con que cuenta los docentes, además de ser un elemento que incide en las representaciones sociales, se van convirtiendo en un referente para el papel de mediación que deben realizar en la cotidianeidad del aula y de la escuela.

En la Tabla N° 10, se especifican las respuestas vertidas por el tercer grupo de docentes estudiantes entrevistados, en torno al concepto de interculturalidad. Los elementos comunes destacados en las respuestas es que la interculturalidad implica la relación entre diferentes culturas. Cabe señalar que las respuestas fueron muy escuetas, aun cuando la pregunta fue planteada de distintas maneras.

Tabla N°10
Concepto de interculturalidad del subgrupo C

Informante	Concepto de interculturalidad
1C	<i>Se trata de diferentes culturas.</i>
2C	<i>Es la interacción entre culturas, sin excluir una de la otra.</i>
3C	<i>Es la relación de varias culturas y la forma en que influye una en otra.</i>
4C	<i>Cuando diferentes culturas se relacionan, se combinan, pero ninguna está por encima de otra.</i>

Fuente: Elaboración propia, con información obtenida a través de la entrevista.

Destaca la referencia a la cultura en las concepciones de los docentes estudiantes, que a su vez es señalada como uno de los elementos constitutivos de la interculturalidad; la cultura es básicamente multicultural, que ha ido evolucionando a partir de los contactos entre distintos grupos que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar; pero el sólo contacto no implica necesariamente una relación dialógica y de respeto para ser intercultural. La interculturalidad es un valor que se expresa en la forma cómo se relaciona cada cultura con otra, con la que es diferente y a la cual se reconoce en un plano de equidad.

En la actualidad, se debe considerar que las culturas se ven influenciadas más allá del ámbito local; una gran cantidad de productos culturales atraviesan todas las fronteras establecen modos de divertirse, de comprar, de relacionarse; estilos de vida, cultura, lo que evidencia cómo nuestras sociedades se ven afectadas por parecidas influencias de préstamo e interacción cultural y cómo a menudo éstas desembocan en procesos de uniformización cultural (Gimeno Sacristán, 2002). Aun cuando la multiculturalidad no es un fenómeno nuevo, sí lo es la apuesta a la interculturalidad.

En los acercamientos conceptuales de los docentes se vislumbra una referencia más asociada a la multiculturalidad, que en términos educativos se traduce en responder a las necesidades de autoconcepto, cognitivas y culturales de los grupos e individuos procedentes de diversas culturas pero con la idea de promover la igualdad de resultados escolares desconociendo las diferencias presentes en los procesos de aprendizaje, se exagera una diferenciación que, por un lado, implica un reconocimiento y revalorización de los grupos socioculturales, por otro, el distanciamiento y fragmentación de estos grupos con el resto de la sociedad.

Desde la multiculturalidad, se predica la tolerancia en la que se manifiesta una actitud condescendiente, por lo que resulta necesario “preguntarnos sobre las representaciones acerca de la alteridad que nos convierten en aliados de ciertos discursos y prácticas culturales tan políticamente correctas como sensiblemente confusas” (Duschatzky y Skliar, 2001: 186). Resulta relevante, entonces, que a través de los procesos formativos y de la comunicación, se incida en la transformación de las representaciones sociales para que sustente y argumente su práctica educativa desde la perspectiva intercultural, sin desconocer los aportes de la mirada multicultural en la educación. La interculturalidad se articula a propuestas pedagógicas que implican intercambio en interacción entre sujetos con diferentes marcos culturales, como un horizonte a alcanzar para contribuir a la construcción de una sociedad de la convivencia donde la diversidad se contemple como algo positivo.

En la Tabla N° 11 se concentran las respuestas de los docentes estudiantes que forman el **subgrupo D** respecto a la interculturalidad. En este grupo, como en lo anteriores, está presente la idea de diversidad, relación de culturas, el respeto a las diferencias culturales, pero existe un elemento a destacar que es el intercambio de cultura, de ideas. A través del contacto cultural se presentan situaciones que promueven, por un lado, el mantenimiento de los rasgos propios, sin que se niegue la posibilidad incorporar o reconstruir los rasgos de otra cultura; por otro lado, se pueden dar procesos de sustitución, a partir de la adopción de rasgos diferentes a los propios.

Tabla N° 11
Concepto de interculturalidad del subgrupo D

Informante	Concepto de interculturalidad
1D	<i>El respeto y el conocimiento de que existe una diversidad de cultura.</i>
2D	<i>La diversidad es el aspecto principal de la interculturalidad, es la mezcla de culturas, es aceptar que no es lo mismo en cada lugar, sino que son diferentes porque tenemos diferentes culturas, es la diferencia entre una cultura y otra.</i>
3D	<i>Son las diferencias que tenemos, por nuestro lugar de origen; el intercambio de cultura, de ideas, de tomar lo que me gusta de los otros y que estos incorporen lo que les agrade.</i>

Fuente: Elaboración propia, con información obtenida a través de la entrevista.

Con la llegada de la sociedad moderna y los cambios profundos que ésta sustenta, emerge la noción de diversidad, que desde la perspectiva epistemológica implicó un “nuevo” enfoque en el estudio del ser humano, que se centra en la investigación de las

múltiples dimensiones en las que las personas presentan diferencias en función de contextos diferenciados y diferenciadores, a través de las miradas de diversas disciplinas como la antropología, la sociología, la psicología, etc. La diferenciación, la individualización y la fragmentación que caracteriza a las sociedades modernas, las obliga a construirse y a definirse a sí mismas a partir de un mundo de posibilidades y respuestas; por lo que la diversidad aparece como un elemento estructural de la realidad social moderna.

Las características que definen la diversidad son:

- a) Desde el punto epistemológico: la diversidad aparece a causa de un nuevo enfoque en el estudio del ser humano; no se basa en la búsqueda de esencias naturales – de carácter divino-, sino en la investigación de múltiples dimensiones en las que los sujetos presentan diferencias en función de contextos diferenciados y diferenciadores. Surgen diferentes disciplinas como la antropología, la sociología, la psicología, etc., con el deseo de comprender la diversidad y no de negarla.
- b) Desde un punto sociológico: el progresivo avance de la diferenciación, la individualización y la fragmentación social como características de las sociedades modernas, son razones que nos explican la irrupción de la conciencia de la diversidad y aparece como un elemento estructural de la realidad moderna.
- c) Desde un punto ético: se remarca la emergencia de la ciudadanía. Nace el ciudadano que pugna no sólo por los derechos individuales sino también colectivos, que ha dado lugar al surgimiento de las políticas sociales con la finalidad de atender la diversidad. (Essomba, 2006).

La diversidad es un componente fundamental de la interculturalidad, que se define a partir de los préstamos recíprocos, así como de los procesos de significación y resignificación que sólo pueden ser entendidos a partir de los conflictos y las relaciones de poder que operan en toda relación entre culturas: remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones de intercambios.

Las relaciones interpersonales que influyen en la manera de vivir de cada uno, se puede complementar tu forma de vida con la visión que yo tengo de la vida (1A).

La interculturalidad tiende a estrechar las condiciones de equidad, rompiendo de esta forma la asimetría perjudicial, permitiendo que la coexistencia dialógica determine las relaciones dinámicas de la sociedad, de modo permanente, dando lugar a una participación real de los distintos sectores que conforman el espacio democrático. El carácter normativo que le podamos incorporar, permite la construcción equitativa de una sociedad, cuyo significado redundará en lo que queramos realizar.

Las representaciones sociales de los docentes estudiantes acerca la interculturalidad se construye mediante tres mecanismos articuladores:

a) la simplificación, cuando señalan que la interculturalidad es la mezcla de diferentes culturas que representa una problemática para la organización, planeación y desarrollo de actividades que incorporen las diferencias socioculturales como se puede detectar en el siguiente testimonio:

Es una mezcla de formas de pensamientos, de costumbres, de habilidades que podemos tener en nuestro entorno. [...] Es difícil que los alumnos convivan, lo que afecta a las actividades que se realizan, los alumnos compiten de un grado a otro. Eso como maestros nos afecta, porque por ejemplo, para organizar la semana de la ciencia y la tecnología los alumnos de un grado no quieren trabajar con los de otro grado; hemos incidido en eso; en las ceremonias se promueve que se realicen de manera conjunta, les cuesta trabajo llegar a acuerdos, y aun cuando las actitudes de rechazo prevalecen, se está tratando de favorecer la integración y la convivencia. (6A).

b) la generalización, al caracterizar a los diferentes grupos e individuos que coinciden en el espacio escolar, sin tomar en cuenta aspectos particulares y relevantes que permitan capitalizar como una riqueza la diversidad y la diferencia:

Los alumnos tienen diferentes formas de vida, en el plan de estudios se señala que se debe promover la igualdad (2C).

c) La naturalización, asociada a condiciones biológicas, de raza, condición social o de género son los que dan cuenta de las acciones sociales, escolares, de socialización y de aprendizaje, como se deja entrever en el siguiente testimonio:

[...] a veces nosotros por cuestiones culturales que tenemos arraigados, hacemos a un lado este tipo de grupos como los homosexuales, como que los grupos de discapacitados, la gente no está acostumbrada a ver muy de cerca a este tipo de gente (1A).

En los discursos subyacen concepciones sobre las diferencias culturales y algunas referencias a las teorías del déficit; pero poca alusión a la teoría crítica basada en criterios de poder social, en la que se consideran las desigualdades sociales. Por otro lado, las

diferencias culturales se asumen desde un punto de vista etnocentrista (nosotros-ellos), como se puede apreciar en las siguientes palabras:

El hermetismo de las comunidades, en donde hay palabras que no se pueden pronunciar porque las personas las consideran una ofensa, por ejemplo, el término víbora es una ofensa para algunas personas porque es un término asociado a la religión, en ocasiones llegan a expulsar de la comunidad a las personas que la pronuncian. Yo hice mofa de la serpiente en algunos juegos y ya me andaban corriendo de la escuela porque no le di importancia a las características de la comunidad (7A).

Los factores de construcción y elaboración de la representación social acerca la interculturalidad se ubican en el entorno extraescolar, en tanto que, existe una correlación entre la percepción de los docentes estudiantes acerca la interculturalidad con la percepción de la sociedad sobre la diversidad cultural y su origen.

El fundamento de la interculturalidad es la comunicación o relación intercultural, lo que se comunica o se pone en contacto, no son las culturas sino hombres con culturas diferentes. El hecho comunicativo es “de tal modo determinante en los procesos de desarrollo intercultural, hasta tal punto que, en el fondo la posibilidad de la pedagogía intercultural se asienta en la posibilidad de comunicarse individuos de culturas diferentes” (Colom, 1992: 76). La interculturalidad, al asentarse en la comunicación y en la relación entre personas, debe culminar en el encuentro. Para que la interculturalidad posibilite la comunicación y el diálogo, es necesario que las personas, encuentren significados compartidos sobre los asuntos que les afecta. “La interculturalidad ha de ser entendida como búsqueda de lo común sin renunciar a las diferencias de cada cultura; como búsqueda de acciones cooperativas” (Escámez, 1992: 98).

Las concepciones, ideas y los discursos que se manejan acerca de la interculturalidad evidencian un cierto grado de conocimiento, pero también de desconocimiento, que inciden en los procesos de interacción docente alumno, pues lejos de promover la inclusión para aspirar a una sociedad intercultural, se continúa perpetuando la exclusión, “a los diferentes”. Construir conocimiento acerca de la interculturalidad se convierte en una prioridad para impulsar proyectos interculturales en las escuelas.

La diferencia no se relaciona con la designación de sujetos diferentes, “es, ante todo, una suerte de atención, de vigilia (ética) que pone bajo sospecha el anunciado y el enunciado

del “nosotros” (Skliar, 2008: 188); el problema no es en qué son o cómo son las diferencias sino en cómo se inventa y reinventa cotidianamente a los diferentes; por lo que es necesario apuntalar una educación que no sólo hable de la diversidad, sobre el otro, sino de conversar con el otro y que los otros conversen entre ellos mismos; una educación que no empequeñece al otro, que no pretenda igualar la desigualdad, sino que se visualice como un saber inacabado e inesperado, como una tensión constante entre formas de mirar que pueden ser de complicidad o de acompañamiento.

La interculturalidad trasciende los ámbitos exclusivamente pedagógicos para ubicarse a través de sus implicaciones políticas en el marco de la relación entre grupos diferenciados (Bertely Busquets, 1998). En este mismo sentido, Rojas (2004) plantea que la interculturalidad debiera ser considerada como un “proyecto político” surgido de la trayectoria de movimientos sociales, al tiempo que enfatiza la necesidad de vincular esta reflexión con los procesos de construcción de hegemonía.

Este contexto conformado por los imperativos críticos de la profundización intercultural, precisa de educadores críticos que fomentan la reflexión por encima de sus actividades burocráticas, que pueden volver a escribir y a debatir sobre la concreción de una sociedad intercultural. ¿Qué puede aportar la pedagogía, en específico, a este anhelo? En principio, dejar de lado, la postura de la pedagogía tradicional que no puede entender la interculturalidad, ya que no es cruzadora de esfuerzos, vive encerrada en su especialismo, no intenta reforzar sus bases con las aportaciones de otras disciplinas, se limita a propiciar la memorización y no a la reflexión de sus propuestas.

La interculturalidad, en esta pedagogía tradicional, es un concepto que se trata desde una perspectiva académica, no se propicia la creación de espacios de interacción y de intercambio de culturas. Pero si nos posicionamos desde la pedagogía crítica se debe visualizar e identificar la necesidad de promover relaciones sociales que den forma a las diversas reflexiones y consideraciones que suponen el variado terreno de los estudios interculturales.

La perspectiva de la reflexión intercultural es aplicable en diferentes dominios, partiendo del reencuentro entre la identidad y la alteridad, del diálogo entre nosotros con los otros,

dentro de una perspectiva que nos permita reconocer los rasgos comunes que impregnan a todos los seres humanos. Esta reflexión nos permite igualmente, imaginar la existencia de otras formas de percepción de los conocimientos y de la interpretación de la realidad. El enfoque interdisciplinario utilizado por la reflexión intercultural, nos permite el reencuentro con los múltiples rostros de la sociedad y de su complementariedad, en vista de la integración democrática y participativa que buscamos.

Éste es el reto principal al que ha de enfrentarse la pedagogía. Debe ser una pedagogía intercultural, no solamente educación intercultural porque la amplitud y complejidad del problema supera los límites de la práctica educativa para convertirse en un auténtico problema pedagógico. Un reto que tiene más de creación, búsqueda, desarrollo, difusión y encuentro que de legado a conservar y transmitir. La situación socioeducativa exige la construcción de referentes teóricos que posibiliten una pedagogía intercultural como nuevo paradigma pedagógico. La acción pedagógica no es sólo educativa sino también social y política. De aquí que sociedad y escuela han de unir sus acciones en el proceso de educación intercultural.

Asumir plenamente la interculturalidad implica confiar en que es posible construir relaciones más racionales entre los seres humanos, respetando sus diferencias. El mundo contemporáneo, cada vez más intercomunicado, es también un mundo cada vez más intercultural. La apuesta por la interculturalidad como principio rector se opone radicalmente a esa tendencia homogeneizante, culturalmente empobrecedora. Parte de constatar las relaciones interculturales de hecho y afirma la inviabilidad a largo plazo de un mundo que no asuma su diversidad cultural como riqueza y como potencial.

Una vez recuperadas las voces de los docentes, se esquematizan, a manera de resumen, las ideas centrales que se presentan en la información y conceptualización que tienen de la interculturalidad los diferentes subgrupos a fin de visualizar las semejanzas o diferencias que se manifiestan en lo que discursan (Tabla N° 12). Este análisis se efectuó con la intención de buscar los procesos por medio de los cuales los grupos construyen representaciones sociales y de esta forma tener un acercamiento a las mismas.

Tabla N° 12.
Un acercamiento a las representaciones sociales a partir de las ideas centrales en torno al concepto de la interculturalidad

<p align="center">Subgrupo A</p> <p>La interculturalidad es entendida como la mezcla de culturas, las formas de pensar, de sentir, la cultura y la religión. Se plantea ideas que intentan rebasar la multiculturalidad, aun cuando se discursan concepciones vinculadas a esta concepción, como la aceptación de diferentes formas de vida y manifestaciones culturales pero sin visualizar la posibilidad de la interacción, la comunicación y el encuentro entre los sujetos portadores de diferencias culturales. Se da un discurso excesivamente respetuoso de la diversidad. Cabe destacar que consideran que la interculturalidad no sólo refiere a la población indígena.</p>	<p align="center">Subgrupo B</p> <p>La interculturalidad la entienden como la unión de diferentes culturas, formas de expresión y de pensamiento; destacan la relación de culturas, sin embargo, subyace la idea de que la diversidad son los otros, son aquellos que desde la perspectiva de la asimilación y compensación son considerados portadores de carencias no sólo materiales sino culturales, afectivas e intelectuales. Al igual que el subgrupo A, consideran como fundamental el respeto a las diferentes manifestaciones culturales, pero no asumen como responsabilidad propiciar y construir los escenarios para una sociedad de la convivencia.</p>
<p align="center">Subgrupo C</p> <p>La interculturalidad es entendida como la relación de diferentes culturas. La concepción recurrente es la que está asociada a la multiculturalidad, al reconocer la existencia de la diversidad cultural; desde la educación, esta concepción, se traduce en responder a las necesidades de los diferentes grupos pero con la idea de promover resultados iguales.</p>	<p align="center">Subgrupo D</p> <p>La interculturalidad la perciben como la relación de culturas, el respeto a las diferencias, el intercambio cultural. Esto último es una idea fundamental en la interculturalidad ya que a través del contacto cultural se mantienen los rasgos propios con la posibilidad de incorporar o reconstruir los rasgos de otra cultura.</p>

Fuente: elaboración propia.

Aun cuando en las concepciones de los docentes estudiantes está presente la existencia de la diversidad no es suficiente para arribar a la construcción de un proyecto intercultural en el que es necesario reconocer al otro como distinto e igual al mismo tiempo, a aprender a comprender al otro para superar los modelos de uniformidad y asimilación basados en la desigualdad y la intolerancia.

3.2 La cultura: elemento presente en las representaciones sociales acerca de la interculturalidad.

Las representaciones sociales permiten al sujeto conocer y ubicarse en el mundo, también, son componentes de la cultura al ser el conjunto de prácticas, producciones mentales y simbólicas de una sociedad; se estructuran a partir de una organización determinada de los modelos culturales y forman parte del tejido y diseño de la red de significados que hace la cultura. Estas cuestiones culturales se intersectan con las representaciones sociales al ser un marco que permite dar sentido a los acontecimientos, a los fenómenos, a la conducta de los demás y a los propias; se asocian con valores, creencias, expectativas, intereses y la forma de ver el mundo.

El encuentro entre culturas es un eje rector de la interculturalidad, lo que nos lleva a una necesaria aproximación a lo que se entiende por cultura, que es al mismo tiempo un elemento sustantivo de todo encuentro intercultural y que como nivel de conocimiento e información permea las representaciones sociales de los docentes. Las representaciones sociales aparecen como modos de afirmar conceptos, categorías, nociones o teorías que permiten al sujeto del sentido común explicarse el entorno y coordinar sus acciones.

El ser humano es un ser básicamente cultural; que a su vez es una construcción del ser humano; cada persona ha nacido en una comunidad de vida en la que se ha socializado; interioriza unas maneras de pensar, de sentir y de actuar. Aprendizajes que se transmiten a través de los procesos de socialización formales y no formales, intelectuales y afectivos: lenguaje, conductas, relaciones, comportamientos, códigos de reproducción, es decir, el conjunto de valores, signos y símbolos que otorgan sentido individual y comunitario a la existencia de cada persona en diferentes planos y con distintas intensidades según sean los códigos culturales transmitidos.

La propia identidad cultural nace de la toma de conciencia de la diferencia, lo intercultural es constitutivo de lo cultural. Todas las sociedades son heterogéneas culturalmente, ninguna cultura se desarrolla sin intercambios e interacciones culturales, los procesos de cambio cultural nos afectan a todos, [...]. (Balaguer, 1997:82)

La cultura está presente en el conjunto de formas o modos particulares de expresar la vivencia del mundo y de la vida, no sólo como producción tangible sino como el conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse uno mismo en cuanto individuo y en cuando a grupo. En esta perspectiva cada uno de los sujetos sociales hace cultura y es portador de cultura.

El término cultura tiene su propia historicidad; es un concepto, de uso común, se diría que desde siempre pertenece a la esfera de lo cotidiano; sin embargo, su significado no es unívoco; las sociedades han ido construyendo una representación de lo que significa cultura. Algunos reclaman por la vaguedad con que se suele utilizar el término y su derivado intercultural; pero ni bien se intenta una definición se descubre la complejidad que encierra el concepto, por tanto, la dificultad que representa definirla.

Desde una interpretación clásica de la cultura, heredada de la antigua Grecia o la Roma imperial se concebía como una dimensión fundamental del ser humano que venía dada, que existía independiente de los grupos y sociedades; tomaba una forma casi material, tangible, por lo tanto, se consideraba un privilegio basada en mecanismos de poder; pues los contenidos culturales no estaban al alcance de todos sino solamente de unos pocos, habitualmente de las clases dominantes. La cultura aparece como un objeto colectivo concebido mayoritariamente como conocimiento; tiene cultura quien tiene saber, no tiene cultura quien carece de saber socialmente institucionalizado; “la cultura es el proceso de desarrollar y ennoblecer las facultades humanas, proceso que se facilita por la asimilación de obras eruditas y artísticas relacionadas con el carácter progresista de la era moderna” (Thompson, 1998: 189).

En los docentes, sujetos de estudio, prevalece esta concepción de cultura al referir que para tener cultura es necesario acudir a las bibliotecas, recurrir a internet, asociándola a la adquisición de conocimientos:

[...] una biblioteca como creadora de cultura, internet, el hecho de leer el periódico, escuchar noticias (6B).

Las transformaciones históricas, sociales, económicos y tecnológicos de los siglos XVI al XVIII, impactaron en la concepción de cultura que se venía manejando, pues ya no sólo se concebía como algo material, no sólo es conocimiento objetivo del mundo; sino la interpretación propia del mundo y de la vida, perteneciente a una comunidad específica, y por lo tanto, relativa; es aquí donde irrumpe con fuerza la diversidad cultural en su pleno sentido. La cultura, en este contexto, se asume como civilización. Sin embargo, la aceptación de la existencia de distintas formas de organizarse y entender lo humano no implicó una valoración equitativa de todas y cada una de estas distintas formas; así, la posesión de capital cultural como un criterio selectivo intragrupal (de una misma comunidad como en la concepción clásica de cultura) se convirtió en un criterio selectivo intergrupalo (entre diferentes comunidades).

Thompson, distingue dos concepciones de la cultura; una descriptiva y otra simbólica. En la primera la cultura se conceptualiza como:

El conjunto interrelacionado de creencias, costumbres, leyes, formas de conocimiento y arte, que adquieren los individuos como miembros de una sociedad particular y que se pueden estudiar de

manera científica. Todas esas creencias, costumbres, etc. conforman una totalidad compleja que es característica de cierta sociedad y la distingue de otras que existen en tiempos y lugares diferentes. (Thompson, 1998: 191).

Esta concepción clásica de la cultura, subyace en las concepciones y representaciones sociales que los docentes estudiantes tienen, mismas que se convierten en referentes de interacción con los otros, con sus alumnos.

La cultura abarca muchas cuestiones como el lenguaje, creencias, tradiciones (8A); [la cultura], tiene que ver cómo son educados. Por ejemplo, yo como hija actúo según me enseñaron mis padres y aunque no es totalmente una imitación, hago lo posible por seguir los principios que me inculcaron (1B).

Mientras que en la concepción clásica de la cultura se priorizaba una dimensión humanística asociada al cultivo de las facultades humanas, la concepción descriptiva, se vincula al análisis, la clasificación y la comparación de los elementos constitutivos de diversas culturas. En estos procesos de comparación, se concluye que existen culturas inferiores y superiores, que forma parte sustancial de una visión etnocéntrica de la cultura.

La cultura contiene una dimensión simbólica, que “no es simplemente algo superpuesto a lo social o a una parte integrante del mismo, sino un elemento constitutivo de la vida social y una dimensión necesaria de todas las prácticas humanas” (Giménez, 1989: 23). En la concepción simbólica, la cultura se entiende como “el patrón de significados incorporados a las formas simbólicas – entre las que se incluyen acciones, enunciados y objetos significativos de diversos tipos- en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias” (Thompson, 1998: 197)

De acuerdo a esta concepción, el estudio de la cultura es una actividad asociada a la interpretación para buscar descifrar patrones de significado, sentidos y volver tangible una forma de vida que es significativa para los que la viven. Geertz, emplea la noción de texto¹⁶ para realizar el análisis cultural, plantea “considerar las instituciones, las costumbres y los cambios sociales como si fuesen leíbles, en algún sentido implica modificar todo nuestro sentido de lo que es dicha interpretación y cambiarlo hacia modos de pensamiento algo más familiares para el traductor [...]” (Geertz, 1988:10).

¹⁶ Paul Ricoeur, plantea que la noción de texto rebasa la de escritura; y que la hermenéutica, es la interpretación de un texto singular o un conjunto de signos susceptibles de ser considerado como un texto (Ricoeur, 2004).

Una tercera concepción de la cultura, es la estructural, que enfatiza el carácter simbólico de los fenómenos culturales, pero también la inserción de dichos fenómenos en contextos sociales estructurados. En esta lógica, el análisis cultural, alude al:

Estudio de las formas simbólicas – es decir, las acciones, los objetos y las expresiones significativos de diversos tipos- en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben las formas simbólicas” (Thompson,1998: 203).

Los fenómenos culturales que los sujetos interpretan de manera rutinaria en su vida cotidiana, se insertan en contextos y procesos sociohistóricos, que se estructuran de diversas maneras, por ejemplo, pueden caracterizarse por relaciones asimétricas de poder que promueven un acceso diferencial a los recursos y oportunidades; o de equidad, donde la producción, transmisión y recepción de las formas simbólicas se realiza respetando las particularidades individuales, sociales y contextuales en que se efectúan. Se puede ejemplificar con el siguiente testimonio, cómo se va significando y simbolizando los referentes culturales

[...] yo te puedo decir por ejemplo, en mi colonia se maneja cierta fecha en febrero y julio una fiesta patronal , en febrero se maneja una fiesta que le llaman como güegüenches, se le llama así, que son personas que se visten de mujeres y pasean por la colonia con la música de fondo, que son trompetas, tambores y van caminando por toda la colonia tratando de atraer la cultura que dejaron ahí en Santa Isabel Tola, como parte del festejo de una virgen de Portugal, entonces ellos, los que hacen en febrero es pasear por toda la colonia y pedir dinero, ese dinero lo ocupan para la fiesta de julio, se hacen las mañanitas, los mariachis en la iglesia, la feria y todo ese tipo de cosas es lo que cada pueblo, colonia, comunidad hace y que se complementan con la diversidad de cultura. (1A).

La cultura es comprendida como un hogar¹⁷, que es el espacio donde se han ordenado y colocado las cosas; colocación que es un acto simbólico que se vincula con el sentido, creando relaciones y acciones entre los habitantes de ese hogar;

El sujeto actor no es aquí propiamente el *homo habilis*, el individuo constructor de sus útiles de trabajo que moviliza el mundo a través de la técnica, [...], sino más bien el *homo simbolicus* que simboliza, que pinta, representa aquellos fragmentos de realidad, aquellas provincias de significados delimitadas del acaecer infinito universal que en cuanto tal carecen de significado (Berlain, 1999:11).

Este acto simbólico se representa con distintas caras, por lo que cada cultura posee formas de pensar, sentir y actuar; en tal sentido, no hay una jerarquía entre las culturas,

¹⁷ El hogar del humano es el mundo que se ha construido como el referente de despliegue, como el lugar del resguardo ante lo inseguro, ante lo no conocido, lo que está fuera de ese hogar; se expresa a través de la cultura. “Hemos de admitir que somos introducidos en el mundo por los adultos que hacen, como se dice, “las presentaciones. [...] ese mundo existe; formamos parte de él, más o menos pero ahí está. Ya estaba ahí antes que tú con sus valores, su lenguaje, sus costumbres, sus ritos, sus alegrías y sus sufrimientos, y también con sus contradicciones” (Meirieu, 1998: 21).

son diferentes unas de las otras y todas son igualmente dignas y merecedoras de respeto. Una forma de comprender a las culturas es interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios criterios culturales; no supone eliminar el juicio crítico, sino inicialmente dejarlo en suspenso hasta que no se haya entendido la complejidad simbólica de muchas de las prácticas culturales y tratar de superar el etnocentrismo que lleva a interpretar las prácticas culturales ajenas a partir de los criterios de la propia cultura.

Una cultura se transforma a través del contacto con otras culturas. En la actualidad se apuesta por la interculturalidad que supone una relación respetuosa entre culturas. Toda cultura es básicamente pluricultural, que ha ido evolucionando a partir de los contactos entre distintas culturas que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar. Evidentemente, estos contactos culturales no tendrán las mismas características y efectos; pero, es a partir de éstos que se debe producir una relación dialógica y de respeto para ser intercultural. La interculturalidad, entonces, es un valor que se expresa en la forma cómo se relaciona cada cultura con otra, con la que es diferente y a la cual se reconoce en un plano de equidad. La actitud intercultural es aquella que surge justamente del encuentro con lo extraño, del respeto y la tolerancia por las diferencias.

Las culturas están en constante encuentro, por lo que pareciera que no es necesario la defensa de la interculturalidad, en tanto que ya existe; sin embargo, es una interculturalidad de hecho, que no es suficiente para asegurar relaciones de equidad entre culturas, por lo que es importante diferenciar esta interculturalidad que existe, que se puede encontrar en situaciones de pluriculturalidad o de multiculturalidad de la interculturalidad como proyecto pedagógico, social y político.

Tradicionalmente, desde la escuela se entiende el encuentro con otras culturas como amalgama o mezcla, asimilación o dominio, transculturación o nueva síntesis. El choque no tiene por qué ser violento, pero habitualmente se da en condiciones de desigualdad: 1) negación de la categoría de cultura a la identidad del grupo minoritario; 2) marginación de la cultura minoritaria; 3) asimilación de la cultura minoritaria a la mayoritaria, que se autoconoce como superior. Estas formas que reviste la relación desigual entre las culturas ha sido la respuesta desde la asimilación que se sustenta en supuestos teóricos del modelo monocultural, de la negación del otro.

Debemos aludir a la cultura en plural, más allá de toda clasificación jerárquica. Cada grupo social busca responder a las preguntas que le dan sentido a sus existencias, tratan de explicarse la vida, la muerte, la salud, la enfermedad y sus relaciones con la naturaleza. Igualmente, se preguntan sobre la importancia de cómo transmitir a sus descendientes, sus visiones del mundo, sus conocimientos en diferentes dominios y sus sistemas de valores que les permiten construir una coherencia en sus existencias. Todo este vasto proceso de transmisión a través de la educación, en su sentido más amplio, constituye la cultura que caracteriza a cada grupo social.

Por su parte, Ernesto Díaz Couder (1997), afirma que resulta más significativo si se considera la cultura como una noción con varios niveles:

Cultura material: Se refiere a todos los objetos tangibles producidos para las actividades cotidianas y ceremoniales (casas, instrumentos de trabajo, artesanía, vestidos tradicionales, etc.); está condicionado en gran medida por el entorno geográfico y ambiental.

Cultura como saber tradicional: representa la adaptación al medio ambiente regional, pero, a diferencia de la cultura material, la cultura como saber enfatiza los conocimientos tradicionales que permiten el aprovechamiento de los recursos naturales disponibles (herbolaria, tecnologías tradicionales, manejo de tipos de tierra, uso simultáneo de pisos ecológicos, etc).

Cultura como instituciones y organización social: se refiere a las instituciones sociales que rigen la vida colectiva (sistemas de parentesco, tenencia de la tierra, control de los recursos naturales, mecanismos para impartir justicia, elección de líderes o autoridades, tipos de jerarquía y prescripciones de ascenso en las mismas).

Cultura como visión del mundo: atiende a los principios básicos que dan sentido a las creencias, saberes y valores de una comunidad. Por ejemplo, los valores éticos individuales con la comunidad y la relación de ésta con los mundos natural y sobrenatural.

Cultura como prácticas comunicativas: La cultura es considerada desde una perspectiva interaccional y comunicativa, es decir, como una praxis y no como un sistema. Desde este

punto de vista la cultura estaría constituida por prácticas comunicativas que nos permiten entender la producción y transacción de significados en la interacción social y culturalmente situada.

Al ser la cultura un referente y fundamento de la interculturalidad, de la convivencia en los diferentes espacios sociales y un elemento recurrente en los discursos de los docentes, fue necesario conocer cuáles son las concepciones que tienen los sujetos de esta investigación. Para tal efecto, se aplicó la técnica de asociación simple, que consiste que partir de un término inductor (cultura) se les pide a los sujetos de estudio que produzcan todos los términos, expresiones o adjetivos que se les “ocurran”. Su carácter espontáneo y la dimensión proyectiva de la producción de palabras asociadas permiten tener acceso de manera más rápida que en una entrevista a los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado.

La asociación libre permite actualizar elementos implícitos o latentes en las producciones discursivas. Abric (1994) considera que la asociación libre es una técnica capital para recolectar los elementos constitutivos del contenido de la representación. El procedimiento propuesto para analizar el material resultante de esta técnica, nos lleva, primero a situar y analizar el sistema de categorías utilizado por los sujetos que permita delimitar el contenido mismo de la representación. Después, se extraen los elementos organizadores de ese contenido. Se utilizan tres indicadores: la frecuencia del término, su rango de aparición en la asociación (definido por el rango medio calculado sobre el conjunto de la población), finalmente, la importancia del término para las personas (se obtiene pidiendo a cada persona que designe los dos términos más importantes para ella). La riqueza del material asociativo consiste en que puede constituir la base de un análisis más profundizado.

A cada uno de los sujetos se les solicitó que escribieron diez palabras o términos con los que asocian la cultura. A continuación se concentran los resultados de la técnica, según los grupos de asociados identificados.

Los integrantes del **subgrupo A**, señalan 30 términos asociados a la cultura (Tabla N° 13), en los que destacan por un mayor número de frecuencia los siguientes: tradición y valores (6); lenguaje y creencias (con 5 cada uno); conocimientos y pueblos, (con 4).

Al solicitarles que de la lista de términos escritos, jerarquizaran aquellos que desde su perspectiva eran los más importantes y significativos para referirse a cultura, prevaleció la referencia a tradiciones-conocimientos; y tradiciones- educación. En la representación social de cultura de estos docentes estudiantes subyace la concepción descriptiva, en la que se conceptualiza la cultura como “el complejo total que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la ética, las costumbres y todas las demás capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad” (Taylor citado en Salzman, 1991: 24).

Asimismo, se encuentra presente en la representación social la dimensión material de la cultura, en la medida, que se alude, a cuestiones de folklore, vestimentas, arte, entre otros términos; la dimensión de la cultura como visión del mundo, cuando se refieren a valores, creencias y saberes de los grupos sociales; y la visión clásica de la cultura aún tiene arraigo en las concepciones de los docentes estudiantes; está implícita en algunos de los usos habituales de la palabra cultura como nivel social, adquisición, que da lugar a la discriminación o menosprecio hacia ciertos grupos sociales y sus manifestaciones culturales, tal como se evidencia en el siguiente testimonio:

Tengo muchas dudas sobre la interculturalidad, pero he aprendido mucho, yo discriminaba a los “inditos”, a partir de lo que he leído, he cambiando mis actitudes, creo que es necesario involucrar a todos para trabajar la interculturalidad para modificar la educación (7A).

No es fácil eliminar los estereotipos que cada cultura tiene de la ajena. A lo largo de la historia los pueblos han deshumanizado a los otros pueblos con el fin de crear un consenso social en contra de ellos. Muchos de estos estereotipos están profundamente enraizados en el imaginario colectivo de una cultura, como todavía se puede apreciar en el lenguaje. Se debe tener claro que no son las culturas en las que se disputan el poder y la hegemonía, sino los grupos que se apoderaron del Estado y los gobiernos, que han inventado mitos y discursos para justificar que su cultura es superior, por tanto, están respaldados y legitimados por esta condición para dominar y sojuzgar a los otros.

Tabla N° 13
Asociación simple para el término cultura
Subgrupo A

No.	Término	Frecuencias	No.	Término	Frecuencias
1	Tradición	6	16	Tiempo y lugar	2
2	Valores	6	17	Familia	2
3	Lenguaje	5	18	Diversidad	2
4	Creencias	5	19	Compromiso	2
5	Costumbres	5	20	Hábitos	2
6	Comportamientos	4	21	Folklore	2
7	Conocimiento, saberes	4	22	Enseñanza	2
8	Pueblos	4	23	Identificación	1
9	Educación	3	24	Nivel social	1
10	Respeto	3	25	Raíces	1
11	Vida	3	26	Diferencias	1
12	Religión	3	27	Gastronomía	1
13	Comunidad	3	28	Vestido	1
14	Sociedad	2	29	Patriotismo	1
15	Artes	2	30	Adquisición	1

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por los docentes

El **subgrupo B** de docentes estudiantes, empleó 31 términos asociados a la palabra cultura, los de mayor denominación fueron: tradiciones (10), creencias (8), costumbres (7), vivencias (6), actitudes, valores, conocimientos y sociedad (5). (Tabla N° 14).

En la jerarquización de los términos destacan los siguientes pares de palabras: sociedad-conocimiento, sociedad-educación, sociedad-creencias. A partir de los términos y la jerarquización que se hace de los mismos, se ubica, al igual que en el grupo anterior, una concepción descriptiva en la representación que tienen de la cultura, como se puede ejemplificar en los siguientes testimonios:

La cultura son las costumbres que traemos desde la casa, la comunidad a la que pertenecemos (9B)
La cultura lo que el individuo trae consigo mismo desde la familia como las costumbres, las tradiciones, la forma de vestirnos, de comportarnos que nos distingue o nos asemeja a otras personas (4B).

Sin embargo, se vislumbra, además de la dimensión de la cultura como visión de mundo, la consideración de la cultura como organización social e instituciones sociales, al señalar como términos asociados la familia, las leyes y la organización.

La cultura son los esquemas que heredas y la transformación de esos esquemas asociadas a la familia y a cómo se organizan en ciertos contextos. (3B).

Tabla N° 14
Asociación simple para el término cultura
Subgrupo B

No.	Término	Frecuencias	No.	Término	Frecuencias
1	Tradiciones	10	17	Leyes	3
2	Creencias	8	18	Educación	3
3	Costumbres	7	19	Historia	2
4	Vivencias	6	20	Humanidad	2
5	Actitudes	5	21	Hábitos	2
6	Conocimientos	5	22	Organización	2
7	Valores	5	23	Interpretación	1
8	Sociedad	5	24	Espacio	1
9	Religión	4	25	Vestimenta	1
10	Arte	4	26	Libertad	1
11	Etnias	3	27	Sabiduría	1
12	Épocas	3	28	Convivencia	1
13	Diversidad	3	29	Comunidad	1
14	Ideología	3	30	Sentimientos	1
15	Lenguaje	3	31	Familia	1
16	Alimentos	3			

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por los docente.

Las expresiones materiales son parte de la cultura, pero en tanto viva, una cultura no se reduce nunca a la suma de todas sus producciones. Lo central de la cultura no se ve; se encuentra en el mundo interno de quienes la comparten; son todos los hábitos adquiridos y compartidos con los que nos relacionamos con el mundo. Las culturas no son estáticas cambian en el tiempo. Cada grupo cultural es como un ser vivo que con el tiempo se va transformando por crecimiento y adaptación. Así, aquello que se considera lo propio de una cultura es en realidad fruto de una constante transformación cuyos orígenes han sido de diversos encuentros culturales. La manera de conservar las culturas es contribuir a la afirmación del yo colectivo, el grupo afirmando su tendencia al cambio y a la reinvención constante de sus formas de expresión.

El **subgrupo C**, empleó 19 términos asociados a la palabra cultura (Tabla N° 15); los de mayor frecuencia fueron: educación (4), tradición (4), historia (3), valores (3), arte (3). Los términos que señalaron como los principales que aluden a la cultura fueron historia-pueblos, familia-valores. Si bien este grupo, comparte la perspectiva descriptiva de la cultura, la dimensión material y de visión de mundo con los otros grupos, introducen un término que resulta significativo, como lo es la historia, que implica cambios, transformaciones en el tiempo a través de la acción del hombre en un contexto específico.

La cultura la defino como la historia que cada pueblo, comunidad o grupo ha construido para darle sentido a su vida (2C).

Tabla N° 15
Asociación simple para el término cultura
Subgrupo C

No.	Término	Frecuencias
1	Educación	4
2	Tradiciones	4
3	Arte	3
4	Historia	3
5	Respeto	3
6	Valores	3
7	Lenguaje	2
8	Sociedad	2
9	Sentimientos	2
10	Creencias	2
11	Pueblos	2
12	Conocimientos	2
13	Organización	2
14	Socialización	1
15	Familia	1
16	Personas	1
17	Libertad	1
18	Etnias	1
19	Costumbres	1

Fuente: Elaboración propia con información aportada por los docentes.

Mediante el contacto entre personas de diferentes culturas, se suscitan aprendizajes recíprocos de elementos diversos. En ese contacto se definen y construyen nuevas prácticas, de acuerdo a las características y situaciones nuevas; además se debe promover la revalorización cultural que es un aspecto fundamental de la interculturalidad, pues solamente en la medida en que las culturas tradicionales refuercen su autoestima grupal, será posible una relación de horizontalidad democrática y no de verticalidad dominante con la cultura de la sociedad envolvente.

Las culturas poseen diversos dispositivos de adaptación, no se presentan nunca como algo estático; algunos componentes esenciales de la cultura es el reconocimiento por diferenciación, el sentimiento de identidad cultural compartida con aquellas personas que participan de un mismo sistema de valores, lo que no excluye los conflictos, debido al grado de adhesión a los principios básicos por parte de sus integrantes o en relación a qué es lo fundamental de cada cultura; pero en estos conflictos, al mismo tiempo, se aprende a enriquecer los vínculos sociales:

Convivir significa vivir unos con otros basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos en el marco de un contexto social determinado. Esos polos que enmarcan el tipo de convivencia están potencialmente cruzados de conflictos, pero en modo alguno, ello significa amenaza para la convivencia. Conflicto y convivencia son dos realidades sociales inherentes a toda forma de vida en sociedad (Jarés, 2006: 17).

El **subgrupo D** recurrió a 18 términos diferentes asociadas a la cultura (Tabla N° 16), prevalecieron los siguientes: Conocimientos (3), costumbres (3), socialización, historia, lenguaje, vestimenta (2). Al priorizar los términos, los docentes estudiantes de este grupo, señalaron como los más importantes los pares: lenguaje-sociedad, lenguaje-conocimiento, conocimiento-educación.

Los integrantes de este subgrupo, entienden por cultura:

[...] es lo que me rodea, es lo que vivo, es lo que traigo de referente desde la familia y la educación; pero también las costumbres, las tradiciones y cómo me relaciona con los demás (1D).

[...], es lo que ya está en determinado lugar, como las tradiciones, el lenguaje, las costumbre (2D).

Todo lo que es el ser humano, lo que hace, sus metas, sus sueños, lo que sabe, el lenguaje (3D).

Tabla N° 16
Asociación simple para el término cultura
Subgrupo D

No.	Término	Frecuencias
1	Conocimiento	3
2	Costumbres	3
3	Socialización	2
4	Historia	2
5	Tradiciones	2
6	Ideología	2
7	Lenguaje	2
8	Vestimenta	2
9	Alimentos	2
10	Educación	1
11	Arte	1
12	Diversidad	1
13	Sociedad	1
14	Patrimonio	1
15	Creencias	1
16	Espacio	1
17	Religión	1
18	Valores	1

Fuente: Elaboración propia con información aportada por los docentes

En la cultura está presente una serie de conocimientos que son productos de un devenir histórico y que se transmiten a través de símbolos, del lenguaje y todo lo que se asocia a la comunicación de ideas, formas de pensar y sentir. Sin embargo, cualquier elemento de la cultura sólo se entiende si lo situamos en su contexto de producción, significación, donde la diferencia se convierta en una riqueza y no en un problema. La diferencia:

No es fuente de ningún problema. Es sencillamente el fruto de una necesidad, un hecho tanto o más intenso como complejo sea el marco ecológico o social en que se produzca [...]. La problematización de la diferencia es, [...], la consecuencia de representarla como una especie de anomalía, una excepción en el estado adecuado de las cosas, un accidente indeseable ante el cual se hace necesario tomar medidas. (Delgado, 1998 citado en Essomba, 2006: 55)

En la concepción de cultura, entran en juego representaciones de figuras o expresiones asociadas a dicho término; presupone la manera en que se construyen, difunden y reciben en el mundo social así como el sentido y el valor que tienen para quienes las reciben. Las formas simbólicas¹⁸, como fenómenos significativos, desde las acciones, gestos y rituales, hasta los enunciados, los textos, los programas de televisión y las obras de arte (Thompson, 1998) se generan, se mediatizan, se sostienen y se difunden a través de diferentes fuentes de información, institución o contextos; este hecho contribuye a construir representaciones sociales.

En suma, se convierten en formas de narrar la alteridad, en formas de traducción y de representación que diluyen los conflictos, delimitan los espacios por donde transitar, pero si la cultura es el territorio de las diferencias que requiere de traducciones permanentes, surge un problema crucial:

[...] es quién traduce a quien (o quién representa a quien) y a través de qué significados políticos. Por ello, resulta que la traducción y representación de los otros está atravesada por una búsqueda permanente de eufemismos mejores (o peores) formas de denominar la alteridad. Sin embargo, esas formas no son neutras ni opacas y generan consecuencias en la vida cotidiana de esos otros (Duschatzky y Skliar, 2001: 189).

En la actualidad, la cultura (y su consabida diversidad), pasa a ser un elemento estructural de nuestras sociedades; millones de personas que viven en contextos culturales diversos deben convivir y compartir un mismo espacio y tiempo; por lo tanto, la cultura se debe entender como algo vivo y dinámico, fruto de una construcción y reconstrucción social,

¹⁸ La noción de forma simbólica, más que construir una respuesta, delimita una cuestión, la de la composición de todas las funciones mediatizantes en una función [...]. Lo simbólico designa el común denominador de todas las maneras de objetivar de dar sentido a la realidad. (Ricoeur, 2004: 13)

dejando de lado la referencia de comunidades culturales homogéneas. Esta es la aproximación a la cultura que debemos hacer desde la interculturalidad, encaminada hacia la identidad o identidades culturales. Podemos afirmar que la cultura, a la vez que se internaliza individualmente, es un hecho eminentemente social, puesto que es compartida, se socializa permanentemente en todas las interacciones de la sociedad, en forma muy particular en los procesos educativos.

Los discursos dominantes, en relación a lo que debe considerarse como cultura, lo valioso culturalmente, se ven reflejados en los procesos de convivencia entre todos los sujetos y los ámbitos sociales al favorecer la construcción de estereotipos que obstaculiza mirar la diferencia, el diferente se ve como el enemigo. Estos discursos repercuten también en las concepciones culturales que son distintivos de los sujetos sociales, en cómo se incorporan en los procesos educativos, en las prácticas escolares donde no se reconoce la diferencia entre los alumnos al pregonarse el ideal de igualdad como sinónimo de homogeneidad.

La cuestión cultural más significativa en la actualidad es la asimetría entre los discursos y la desigualdad en las representaciones, las miradas sobre las diferencias dependen de cómo se asume la posibilidad o imposibilidad de traducir los textos de los otros, de permitir que los otros nos sacudan, nos irruman, de renunciar a nuestras formas de decir y de renombrar para ampliar los horizontes y procesos de comprensión a partir de los otros, de la alteridad:

El problema de la representación no está delimitado por una cuestión de denominación/descripción de la alteridad. Hay sobre todo una regulación y un control de la mirada que define quiénes son y cómo son los otros. La visibilidad y la invisibilidad constituyen en esta época mecanismos de producción de la alteridad y actúan simultáneamente con el nombrar y/o dejar de nombrar. (Duschatzky y Skliar, 2001: 190).

Aun cuando en las representaciones sociales de los docentes estudiantes, prevalecen las diferentes concepciones de cultura entremezcladas, es necesario transitar hacia una concepción de cultura orientada hacia las identidades culturales. Toda cultura es dinámica y cambiante; posee dispositivos de adaptación que no se presentan nunca como algo estático, eterno e inmutable sino en permanente proceso de cambio; así algunas de sus manifestaciones se conservan, otras cambian o desaparecen.

Estas diferentes manifestaciones son las que interiorizan los sujetos, lo que les permite comprender el mundo y al mismo tiempo su transformación a través de la interacción comunicativa que se da en el contexto social comunitario y/o grupal de pertenencia. Esta interacción comunicativa, también, proporciona instrumentos para dar sentido a la realidad del entorno.

En las comunidades de vida se presupone la existencia de un grado mínimo de sentido compartido [...] la mayoría de las comunidades de vida, a través de distintas sociedades y épocas, anhelan alcanzar un grado de sentido compartido que se sitúe de algún modo entre el nivel mínimo y el máximo." (Berger y Luckman, 1997: 47).

Otorgan sentido a la realidad: formas de ver, pensar e interpretar el mundo, a partir de sus situaciones materiales específicas. Se transmiten a través de símbolos comunes y aceptados por todos, por ejemplo, el lenguaje y todo lo que se asocia a la comunicación de ideas, formas de pensar y sentir. Se trata de un todo integrado: cualquier elemento de la cultura sólo se entiende si lo situamos en su contexto. En la interacción comunicativa, la cultura se manifiesta, en tanto que, es producida y creada por los sujetos sociales como construcción histórica y en tal sentido siempre cambiante. Los términos diversidad, cultura, respeto, valores, entre otras asociadas a la cultura, no debe convertirse en un discurso que disfrace la realidad educativa compleja en la que se realiza la práctica educativa del docente.

Como parte de las transformaciones que sustenten el acto educativo, la cultura, por ende la interculturalidad, no tendría que entenderse como un objeto estático, con el reconocimiento de contenidos culturales preestablecidos que orille a una falsa convivencia, a un falso consenso para enmascarar la desigualdad y las normas etnocéntricas, antes bien, considerarla como una entidad abierta, en constante cambio, que retome el conflicto como una cuestión intrínseca al encuentro en la diversidad.

En la siguiente tabla, se concentran los planteamientos hechos por los docentes en relación a la cultura; a partir de dichos señalamientos se puede inferir cómo "miran" al otro portador y constructor de cultura en las relaciones pedagógicas (Tabla N° 17).

Tabla N° 17

La cultura desde la visión de los grupos, inmersa en la manera de representarse la interculturalidad

<p align="center">Subgrupo A</p> <p>La cultura se asocia, fundamentalmente, a las tradiciones, los conocimientos, a la educación que poseen los sujetos. Subyace la concepción descriptiva que define a la cultura como el complejo que incluye el conocimiento, las costumbres, hábitos, arte, creencias. También, destacan términos que refieren a la dimensión material (folklore, cultura, vestimentas) y como visión del mundo de la cultura (valores, saberes de los grupos).</p>	<p align="center">Subgrupo B</p> <p>Los términos que asocian a la cultura son: tradiciones, creencias, costumbres, vivencias, actitudes, valores y sociedad. Se encuentra presente la concepción descriptiva de la cultura (creencias, costumbres, tradiciones), la dimensión como visión del mundo (valores, creencias), la dimensión como organización social (familia, leyes).</p>
<p align="center">Subgrupo C</p> <p>Historia, pueblos, familia, valores, educación, tradición, arte, son los términos que emplean los docentes para caracterizar la cultura. Comparten la perspectiva descriptiva (tradiciones, arte, creencias), la dimensión material (arte) y de visión de mundo de la cultura (educación, valores). Visualizan la historia como una cuestión asociada a la cultura.</p>	<p align="center">Subgrupo D</p> <p>Los términos que priorizaron los docentes para definir a la cultura fueron el lenguaje, el conocimiento, la sociedad y la educación; al igual que en los otros grupos se encuentran entremezcladas la perspectiva descriptiva, la dimensión material y de visión de mundo de la cultura.</p>

Fuente: Elaboración propia.

El reconocimiento de la multiculturalidad depende de la extensión que se le asigna al concepto de cultura; si se considera como la acción específicamente humana, no solo lo material sino la interacción simbólica, la capacidad de crear y recrear códigos e instituciones, entonces, se asume como premisa que todos los seres humanos comparten, crean y recrean cultura. En las respuestas de los docentes, aún hay camino que recorrer en los procesos formativos para superar esa perspectiva descriptiva y material a la que asocian a la cultura.

3.3 Los planes y programas de estudio, como fuente de información de las representaciones sociales acerca la interculturalidad.

En este apartado, se expone la información que poseen los estudiantes docentes que cursan la licenciatura en educación primaria sobre la interculturalidad y el enfoque que sustenta el plan y programas de estudios de este nivel educativo, en tanto, que es el documento que orienta la planeación y las prácticas cotidianas en el aula.

Al realizar la investigación de las representaciones sociales sobre la interculturalidad de los estudiantes docentes que cursan la licenciatura en educación primaria, se considera que un factor que incide e influye en ellas es la formación y la información, vinculado a su propio proceso formativo y a la labor educativa que realiza; en un sentido amplio nos referimos a la educación como un “flujo continuo de formación” que posibilita “el desarrollo planeado de un sujeto en la interacción en la sociedad” (Otto, citado en Caballero, 1995: 10). Es precisamente en la interacción con los otros, que las representaciones sociales se construyen y reconstruyen; convergen con la educación cuando se produce en el seno de un grupo social; dado que el hombre nace y se forma en el seno de su propio grupo; es decir, la educación y las representaciones compartidas se inscriben en procesos sociales.

¿Por qué adquiere relevancia la educación en relación a las representaciones sociales sobre la interculturalidad? Porque gran parte del contenido del proceso educativo proviene de la cultura de los grupos sociales; en otras palabras, la educación es “creada a partir del material cultural que le proporciona no sólo sus propias herramientas y materiales, sino también su razón de ser” (Brameld, citado en Caballero, 1995:9). La educación es un aspecto insustituible y un derecho para el desarrollo de los sujetos sociales, pero también es un campo fecundo para construir posibilidades de la construcción de una sociedad de la convivencia pero a la vez para la discriminación, exclusión que destruyen estas posibilidades; cualquiera de estas miradas permean la práctica educativa. Cuando se ubican las representaciones sociales sobre la interculturalidad, se busca interpretar las concepciones que poseen los estudiantes docentes respecto al tema, que vaya más allá de la definición del término; la comprensión el sentido y significado que le asignan a partir de una construcción histórico y resignificación que realizan en el contexto de su labor cotidiana.

El cambio hacia la escuela intercultural es un objetivo explícito en la educación que nos remite a un escenario complejo, con una serie de condicionamientos creados que dificultan el análisis y la capacidad de generación de propuestas. Ante esta complejidad se considera fundamental, ubicar las representaciones sociales que los estudiantes docentes que construyen y reconstruyen en torno a la interculturalidad, en tanto que operan de manera directa o indirecta el currículo para promover la interculturalidad como una estrategia de comunicación entre sujetos con diferentes cosmovisiones culturales,

sociales, económicos, estilos, ritmos de aprendizaje, formas de pensar y de sentir e interactuar.

Resulta pertinente, precisar los planteamientos que el plan de estudios de educación primaria establece en torno al tratamiento de la interculturalidad, además de ser el documento fundamental en el que el docente basa su práctica docente. En el ciclo escolar 2008-2009, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, se pilotea el nuevo plan de estudios de la educación primaria, para el presente ciclo escolar (2009-2010), se generaliza su implementación en primer y sexto grados (aun cuando todos los docentes reciben la información y la orientación para operarlo, a través de los talleres generales de actualización, en las juntas de consejo técnico consultivo); en el actual ciclo escolar (2010-2011) concluye su implementación en todo el nivel primaria. El plan y los programas de estudio son un medio para mejorar la calidad de la educación, atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, que vive en una sociedad más compleja y demandante.

En el plan de estudios de 1993, no se aludía a la interculturalidad de manera específica como un elemento a desarrollar en la escuela regular, dado que la prioridad era el desarrollo de habilidades asociadas al dominio de la lectura, la escritura, la expresión oral y el desarrollo de las habilidades matemáticas, como se expresa a continuación: se buscaba lograr de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura, el desarrollo de la capacidad para la expresión oral y escrito, el hábito de la lectura, la formación de lectores reflexivos; a favorecer las formas de pensamiento y representación del conocimiento matemático, la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas. Las ideas que podemos rescatar de este plan de estudios en torno a la interculturalidad se vinculan hacia el aprecio y la práctica de valores en la vida personal y la convivencia social; se proponía una formación ética “mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional”. (SEP, 1993: 6). La interculturalidad, no era un propósito en sí mismo, sino como un elemento que podría favorecer la convivencia entre grupos con diferentes cosmovisiones culturales y de contextos diferenciados que los hace posicionarse frente a la actividad educativa y social de una manera específica.

En la ponderación que se realiza de las habilidades asociadas al español, las matemáticas y las ciencias naturales, se rescatan algunas nociones que dejan entrever que la diversidad juega un papel fundamental en los procesos de aprendizaje que se desarrollan en la escuela, tales como:

Los niños ingresan a la escuela con el dominio de la lengua oral y con nociones propias acerca del sistema de escritura. Sin embargo, el nivel y la naturaleza de estos antecedentes son muy distintos entre un alumno y otro y generalmente están en relación con los estímulos ofrecidos por el medio familiar y con la experiencia de la enseñanza preescolar. La situación mencionada influye en los diferentes tiempos y ritmos con los que los niños aprenden a leer y escribir. (SEP, 1993: 4).

Un propósito que se persigue a lo largo de los seis grados es que los niños, al mismo tiempo que conocen y hacen propias las normas y convenciones comunes del español, adviertan que su idioma es parte de la cultura de pueblos y regiones, que tiene matices y variaciones entre distintos ámbitos geográficos y que se transforma y renueva a través del tiempo. (SEP, 1993:21).

En las asignaturas de historia, educación cívica y educación física se encuentra una alusión directa a la diversidad:

La enseñanza de la historia [...] como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional. Promover el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural¹⁹ de la humanidad y la confianza en la capacidad de los seres humanos para transformar y mejorar sus formas de vida.

..Se trata de formar ciudadanos mexicanos respetuosos de la diversidad cultural de la humanidad, capaces de analizar y comprender las diversas manifestaciones del pensamiento y la acción humanas. La educación deberá contribuir a la mejor convivencia humana, fortaleciendo en el educando el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, así como la convicción del interés general de la sociedad y de los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, sin privilegios de razas, religión, grupos, sexos o individuos

El punto de partida de la educación física como asignatura en la escuela primaria es el reconocimiento de las diversas capacidades físicas, las posibilidades de acción motriz y los intereses hacia el juego y el deporte que poseen los niños. Este principio orientará al maestro para seleccionar actividades destinadas al grupo en su conjunto o a equipos de niños, que se realizarán en el momento oportuno y en forma adecuada para estimular el desarrollo físico y el perfeccionamiento de habilidades. (SEP, 1993)

En este marco de acción se orienta la información en cuanto a la diversidad y la interculturalidad que poseen los docentes estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación, en tanto, que es el Plan 1993 que rige su práctica docente inicial. Este conocimiento o no conocimiento sobre los aspectos que se tienen que atender para la planeación y puesta en práctica de estrategias interculturales incluyentes que respondan a

¹⁹ El subrayado es mío

la diversidad y particularidad de los alumnos, se convierte en un elemento fundamental en las representaciones sociales que construyen en los contextos de su quehacer profesional.

El análisis de la educación, en los últimos tiempos, se enmarca en los cambios en la sociedad, en los paradigmas, en las profesiones, en las formas de concebirse el hombre y el mundo; en este contexto de cambio y de complejidad se argumentan las transformaciones en el acto educativo como premisa para responder a los imperativos sociales, económicos, políticos y culturales. La educación, se concibe como un factor indispensable y decisivo del desarrollo humano individual, de inserción social, por ende de la conformación de un país que reconoce y promueve el reconocimiento de la diversidad cultural, tal como se plantea en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012:

México debe su riqueza cultural y su carácter distintivo como pueblo único en el mundo a la herencia formidable de sus pueblos originarios. Su rico patrimonio en lenguas, arte y cultura convierten a México en una de las naciones latinoamericanas con mayor legado y población indígenas. El profundo carácter mestizo de la nación mexicana sólo puede explicarse por el pasado milenario y el presente enriquecedor de sus pueblos y comunidades indígenas (PND, 2007:199).

A partir de esta premisa, en México, se promueve el cambio curricular para articular la educación básica [preescolar (2004), primaria (2009) y secundaria (2006)], en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) bajo el enfoque de competencias. La integración de los niveles preescolar, primaria y secundaria se visualiza como un trayecto formativo en el que haya consistencia entre los conocimientos específicos, las habilidades y las competencias, se busca hacer corresponder los planes con los actuales cambios sociales, culturales y científicos; se incorporan mecanismos de innovación educativa para fortalecer las actividades que se realizan en este nivel, así como fórmulas novedosas de gestión escolar.

Estos cambios curriculares se promueven en congruencia con lo planteado en el Programa Sectorial de Educación 2006-2012 (PROSEDU), que establece como objetivo principal:

Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional; la estrategia principal es impulsar una reforma de la educación básica, “centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI (PROSEDU, 2006: 24.)

La recuperación del enfoque de competencia, en el currículo de educación básica se inscribe en un contexto en que los países europeos replantean sus programas educativos,

para formar ciudadanos “competentes” que logran insertarse en la dinámica social y laboral. El currículo por competencias, se generaliza en los diferentes ámbitos educativos, a partir de los cambios sociales y contextuales que exige la formación de un sujeto acorde con estas circunstancias cambiantes, complejas e inciertas. México, se ve inmerso en este proceso de reforma, que ha sido denominado como educativa, que no llega a tal, en la medida que sólo se concreta en cambios en los planes, los programas y en los materiales educativos que orientan la actividad educativa del docente, por lo que más que una reforma educativa es una reforma curricular; aun cuando desde la lógica oficial se argumente que la articulación de la Educación Básica, se asume como una perspectiva que supera:

[...] la concepción que reduce el desarrollo curricular sólo a la revisión, actualización y articulación de los planes y programas. Se requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio; es decir, el conjunto de condiciones y factores que hacen factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño: las competencias, los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores. (SEP, 2008: 33)

Estos cambios curriculares, poseen como elementos comunes: a) la diversidad y la interculturalidad, b) el énfasis en el desarrollo de competencias y c) la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura. (Cfr. Plan de estudios de primaria, 2009). El interés se centra precisamente en la interculturalidad que cada vez es más manifiesta en la escuela y en las aulas. Otro elemento que se destaca de la articulación de la educación básica, es la innovación en la gestión escolar, considerada como uno de los cuatro elementos sustanciales²⁰, en la definición del nuevo currículo,

[...] se requiere no sólo un compromiso por parte de los diversos actores involucrados, sino también estrategias para establecer condiciones escolares, estructurales y organizacionales que hagan más eficiente el uso de recursos, permitan responder de mejor manera los retos, incorporen aspectos innovadores a la práctica educativa. (SEP, 2008: 27)

La gestión escolar implica que las comunidades educativas adquieran autonomía, identifiquen problemas y contribuyan a su solución, por medio de la transformación del trabajo en el aula y de la organización escolar, que en muchas de nuestras escuelas se concretan en un proyecto escolar.

²⁰ En la definición del nuevo currículo para educación primaria se consideraron cuatro elementos sustanciales: la Reforma de Educación Preescolar, la Reforma de Educación Secundaria, la innovación en la gestión escolar y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los proyectos educativos.

Esta gestión, a diferencia de los modelos tradicionales de organización, no tendría que recaer en una sola persona (director) o grupo de personas cuya tarea es la de conducir a los demás hacia el cambio; sino asumirse como asunto de todos; por lo tanto, los docentes se convierten en líderes del proceso de transformación. Para cumplir con su papel de liderazgo, el docente se ve en la necesidad de desarrollar una serie de competencias, que le permitan vincularse a las nuevas exigencias de proceso educativo, de acuerdo a Perrenoud (1998), el concepto de competencia representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación. Esta movilización sólo resulta pertinente en contextos de enseñanza y aprendizaje situados, que propicie que el docente gestione los aprendizajes de los alumnos y participe en la gestión de la escuela.

¿Cómo se entienden las competencias en el marco de la RIEB? El concepto de competencia es polisémico. Garagorri plantea que puede ser considerado como un concepto “baúl”, en la medida que caben en ella múltiples interpretaciones. En el plan de estudios se conceptualiza la competencia como

Un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas. (SEP, 2008:36)

Aun cuando existe una multiplicidad de definiciones e interpretaciones que adquiere el término de competencia, con la idea de centrarnos en su impacto en el ámbito educativo se puede precisar algunos rasgos que caracterizan este enfoque

- Surge originalmente en el ámbito laboral, posteriormente se traslada al ámbito educativo.
- Al menos, existen dos aproximaciones epistemológicas para su comprensión, “una vinculada al paradigma conductista y a la concreción de las competencias como listado de tareas; “[y otra], como prescripción abierta articulada con una concepción socioconstructivista, según la cual las competencias parten de situaciones auténticas” (SEP, 2009: 19)

El término competencia da cuenta de un “saber hacer” que todo sujeto utiliza en un determinado campo, que siempre es diferente en cada sujeto, en cada momento, que solo es posible identificar en la acción misma. Se trata de un dominio y de un acumulado de experiencias de distinto tipo que le ayuda al sujeto a desenvolverse en la vida práctica y a construir el horizonte social, siempre en relación con el otro. Los niveles de competencias son una especie de umbrales teóricos establecidos como puntos de referencia para describir el progreso de los alumnos y para fijar algunas metas de la

enseñanza, como tales son susceptibles de modificar, ampliar o cambiar. Los desempeños, son expresiones o manifestaciones directas o indirectas de la presencia de las competencias en quienes los ejecutan, estos desempeños se hacen observables en la realización de las tareas o actuaciones específicas diseñadas o no para tal efecto. Es un enfoque, que a pesar de lo profuso de las publicaciones, análisis y controversias generadas, se encuentra en proceso de construcción.

Aunado a la complejidad de contar con múltiples concepciones e interpretaciones, existen distintos tipos de competencias (clave, genéricas, específicas, transversales, etc.), pero más que posicionarse frente a esta clasificación, resulta más relevante puntualizar los elementos comunes que caracterizan a las competencias. De acuerdo a Garagorri, estos elementos comunes son:

Carácter integrador. [...] La identificación de los elementos concretos que conforman la competencia varía de una definición a otra, pero básicamente coinciden con lo que en nuestra cultura pedagógica identificamos como conceptos, procedimientos y actitudes. [...]

Es decir, para ser competente en algo se precisa emplear de forma conjunta y coordinada conocimientos o saberes teóricos conceptuales, procedimientos o saberes aplicativos, y actitudes o disposiciones motivacionales, que permiten llevar a cabo una tarea. [...]

Transferibles y multifuncionales. [...] Son transferibles, puesto que son aplicables en múltiples situaciones y contextos tanto académicos como familiares, lúdicos, laborales, sociales y personales. Son multifuncionales, puesto que pueden ser utilizadas para conseguir varios objetivos, para resolver diferentes tipos de problemas y para acometer diferentes tipos de trabajos.

Carácter dinámico e ilimitado. [...] el grado de perfectibilidad de las capacidades y competencias no tiene límites, ya que se trata de un continuo en el que cada persona de manera dinámica de acuerdo con sus circunstancias va respondiendo con niveles o grados de suficiencia variables (perfectibilidad mayor o menor) a lo largo de toda su vida. [...]

Evaluables. [..]. Las capacidades no son evaluables; por el contrario, las competencias sí son verificables y evaluables. Esta forma de entender las capacidades y las competencias permite relacionarlas y diferenciarlas: una persona sin capacidades no puede ser competente, pero se demuestra que se tienen capacidades en la medida en que se traducen en competencias. (Garagorri, 2007:49-50).

La concepción de competencia que sustenta la RIEB, es la de competencias para la vida, que implica la movilización de los saberes para la resolución de situaciones problemáticas de la vida académica pero también de la vida cotidiana; es decir, que “implica el enlace de saberes, conceptos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y estrategias, entre otros, a fin de enfrentar de manera adecuada los diversos retos que la cotidianidad nos presenta” (Garduño y Guerra, 1999:71). Frida Díaz Barriga (2005), señala que el aprendizaje basado en problemas favorece el razonamiento, la identificación y empleo de información

relevante, la toma de decisiones ante diversos cursos de acción y la capacidad de plantear posibles soluciones, además de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Se realiza de manera más detallada el análisis del Plan de Estudios de Primaria, en tanto que los sujetos de estudios laboran en este ámbito; los retos de los cambios curriculares de la educación primaria:

[...] se centran en elevar la calidad y en incorporar al currículo y a las actividades cotidianas: la renovación de los contenidos de aprendizaje y nuevas estrategias didácticas, el enfoque intercultural²¹, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje; el aprendizaje de una lengua materna, sea lengua indígena o español, y una lengua adicional (indígena, español o inglés) como asignatura de orden estatal; la renovación de la asignatura Educación Cívica por Formación Cívica y Ética, y la innovación de la gestión educativa. (SEP, 2008:38)

El enfoque se presenta como algo novedoso, con la capacidad de resolver todos los problemas, carencias y dificultades que aquejan los sistemas educativos; pero se está aún lejos de encontrar la fórmula mágica para resolver todos los problemas. En el mismo proceso de diseño y de implementación del currículum de educación básica se hace evidente una serie de limitaciones, desafíos pedagógicos y didácticos que permitan su concreción en los espacios escolares.

Uno de los desafíos es la discusión en torno a la interculturalidad, que asumida en principio como diálogo entre culturas, conduce a replantear las implicaciones que este diálogo produce en el currículo y al interior de la escuela, al concebirla no sólo asociada a lo indígena. Actualmente, se presenta la problemática sobre qué contenidos culturales deberían permear el currículo nacional, es decir, en qué disciplina de aprendizaje o sector dentro de la escuela se podría intervenir; se intenta solucionar gracias a la flexibilidad que otorga la actual Reforma Educativa y al principio de transversalidad e integración que se promueve en los procesos de planeación de los aprendizajes esperados, permitiendo que los docentes organicen el proceso de enseñanza y aprendizaje para alcanzar los propósitos educativos fundamentales pero con contenidos y actividades vinculadas a las condiciones contextuales y de socialización de los alumnos.

Los temas transversales (en el Acuerdo 592 [SEP. 2011] se plantea que son temas de relevancia social) responden a capacidades desarrollables como imperativo de una

²¹ El subrayado es mío.

dinámica social que nos envuelve, se refieren al para qué de la educación; señalan contenidos e intenciones. En el Plan de Estudios se contempla la transversalidad como “la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las distintas asignaturas de cada uno de los grados. Se busca que dicha integración responda a los retos de una sociedad que cambia constantemente y que requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida, la salud y la diversidad cultural” (SEP, 2008:46).

El desarrollo de los temas transversales supone una estrecha relación de la escuela con el contexto y estar presentes en todo el proceso educativo. Estos temas son multidisciplinarios por lo que no deben plantearse como programas paralelos, ni como actividades ocasionales o complementarias.

La diversidad y la interculturalidad, son referentes que se han incorporado en el currículum y tratamiento pedagógico a través de reconocer y asumir las diferencias culturales, ya sea como tema transversal, como enfoque o como método que favorece la convivencia escolar y social. A lo largo del Plan de Estudios 2009, se alude de manera directa a la diversidad e interculturalidad, como destacan en las siguientes competencias a desarrollar en este nivel educativo:

Competencias para el manejo de la información. [...], el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos [...]; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre [...].

Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros [...] desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.

Competencias para la vida en sociedad. [...]; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo”. (SEP, 2008: 37- 38).

La diversidad no se aborda como un objeto de estudio particular sino que se pretende que los alumnos comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias. Asimismo, se reconoce que los alumnos tienen ritmos, estilos de aprendizaje diferentes, que en algunos casos presentan

necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad permanente o transitoria. Por lo tanto, se busca que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida para erradicar la exclusión de los sujetos que convergen en el espacio escolar, que promueva el desarrollo de competencias para la formación de personas críticas, autónomas y tolerantes.

Una preocupación que se puntualiza en el cambio curricular, es la de atender a un sector cada vez mayor de población, pero con la premisa que toda comunidad lingüística y cultural tiene derecho a una educación que permita a sus miembros adquirir un conocimiento profundo de su patrimonio cultural, así como el máximo dominio posible de cualquier otra cultura que deseen conocer; en esta lógica, se encuentra presente la educación intercultural para todos los sujetos que forman parte de la institución escolar y no sólo a un sector de los mismos. Se hace eco de lo planteado en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar (2000: 68):

[...] calidad educativa implica reconocer la necesidad de diversificar la oferta educativa a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas [...]. Gobiernos y sociedades debemos impedir que la diversificación de los servicios de educación básica a los grupos culturales minoritarios siga escondiendo una oferta empobrecida.

Lo que significa que se pretende ampliar la cobertura para buscar la equidad, sin embargo, la cobertura en sí misma no es garantía de que se alcanza ese objetivo, pues existen diferentes factores que no se modifican en aras de su cumplimiento, que van desde cuestiones estructurales, de infraestructura, de condiciones y prácticas educativas. Un elemento central en la concreción de la equidad y el pleno respeto a las diferentes cosmovisiones culturales, contextuales y de aprendizaje, es la forma en que se da el abordaje didáctico, pedagógico y organizativo de la interculturalidad en la escuela; en los discursos y prácticas de los docentes se entretajan concepciones y representaciones sociales cuya nivel de información les implican dudas e imprecisiones que conducen a la explicitación de estrategias cotidianas que lejos de favorecer la construcción de la alteridad se convierten en mecanismos de exclusión, segregación, legitimados desde el espacio institucional.

Uno de los principales retos, que plasma en el Plan de Estudios de Primaria 2009, es el ofrecer respuesta de calidad educativa ante la creciente fragmentación demográfica y a la diversidad presente en el país; en este último aspecto, se considera como un acto de justicia social generar condiciones educativas que favorezcan la atención de un gran núcleo de población infantil que:

[...] son miembros de los grupos poblacionales en situaciones y contextos más vulnerables (rurales, indígenas, migrantes, jornaleros, niños en situación de calle, niños que presentan necesidades educativas especiales –con o sin discapacidad–, etcétera), grupos que por lo regular disponen de aulas precarias y servicios educativos que llegan a ser limitados para atender sus necesidades. (SEP, 2008:19).

Aun cuando la interculturalidad se convierte en una competencia transversal en la organización curricular y como una estrategia que propicie la comunicación y convivencia, no se abandona totalmente la idea de asociarla a la atención de la población indígena, se afirma que:

No sólo se requieren estrategias curriculares y de gestión escolar pertinentes, también hacen falta maestros que hablen las lenguas maternas de los alumnos, así como materiales de apoyo que contribuyan a la mejora educativa de estos grupos poblacionales, a fin de promover una atención educativa intercultural y bilingüe, (SEP, 2008:22).

Una de las características de la sociedad multicultural es la conectividad entre todos los órdenes del conocimiento y de la práctica gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación; esta conectividad complejiza la dinámica social, al no disponer de un núcleo único de información, de toma de decisiones; existe un reparto de las funciones a lo largo de toda la red, cuando alguna de las partes no cumple o no puede cumplir su función, otra se encarga de ello; tal como sucede en los procesos de socialización primaria, que era competencia exclusiva de la familia, hoy día se traslada a otras instituciones o espacios, como la escuela. Pero también se generan otras formas de exclusión cuando grandes sectores no tienen acceso a estos medios tecnológicos y de comunicación:

La relativa unificación globalizada de los mercados no se siente perturbada por la existencia de diferentes y desiguales: una prueba es el debilitamiento de estos términos y su remplazo por los de inclusión o exclusión. [...] La sociedad [...], es pensada ahora bajo la metáfora de la red. Los incluidos son quienes están conectados y sus otros son los excluidos, quienes ven rotos sus vínculos al quedarse sin trabajo, sin casa, sin conexión (García Canclini, 2004:73).

Este contexto complejo mediado por la tecnología y la comunicación propicia una gran homogenización, pero también da origen a una sociedad diversa en cuanto a oportunidades, usos, costumbres, culturas; y en ella convive una gran diversidad de

instituciones, de modelos de escuelas, de familias, de sujetos sociales. En el currículum de primaria, la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación se contemplan como un recurso necesario para el logro de los aprendizajes esperados, y se señala que “se debe considerar que los proyectos educativos basados en el uso de las tics tienen que tomar en cuenta la diversidad cultural y lingüística de la población a la que van dirigidos” (SEP, 2008:36).

En esta lógica, el uso de la tecnología en la educación no sólo es una cuestión didáctica o tecnológica sino como medios que favorecen la construcción y la transmisión de culturas; las diferencias culturales influyen en los contenidos y la forma de enseñanza que se realiza con el apoyo de las tecnologías, y a su vez éstas influyen en la manera en que la cultura se elabora y se transmite. Por las nuevas características en que se despliega el proceso de enseñanza aprendizaje, la complejidad que reviste la labor del docente y el papel que le corresponde al alumno se requiere que en la educación se desarrollen competencias interculturales que sean parte de la formación integral que se enarbola de todos los sujetos educativos.

¿Cómo entender las competencias interculturales y cómo se vinculan con las competencias que se promueven desde la reforma curricular de educación primaria? Las competencias interculturales “son las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse [...] en un medio intercultural” (Aguado, 2003: 141). Sus dimensiones, acorde con las competencias en general, son los conocimientos, los procedimientos y las actitudes; el propósito fundamental que persiguen es crear un clima educativo donde se favorezca la interacción y comunicación entre todos los integrantes del grupo. Si bien las tres dimensiones son fundamentales en la formación de un sujeto intercultural, las actitudes constituyen la base de las competencias interculturales, asociada a una responsabilidad ética y de fraternidad frente al otro/otros.

Uno de los cambios significativos, en la RIEB, es que puntualiza el perfil de egreso de los alumnos de educación básica, al considerar que las competencias son un horizonte, que no se alcanzan en un nivel o determinada etapa de la vida de los individuos, sino que es un continuum que se desarrolla a lo largo de la vida; en este perfil de egreso, se concretan

las competencias interculturales y de convivencia que se construyen en la formación básica:

Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales²². [...] Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista. Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común. Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, [...] Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística. [...] reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos. (SEP, 2008: 43).

En los campos formativos²³ y en las asignaturas que conforman el Plan de Estudios, se encuentra presente la interculturalidad, a partir de los propósitos, del enfoque o de las líneas orientadoras para el tratamiento didáctico de tal manera que contribuyan al logro del perfil de egreso planteado para la educación básica; en las asignaturas de español, historia, formación cívica y ética y educación física se explicita este enfoque como se muestra en el Tabla N° 18.

Todas las asignaturas son atravesadas por el enfoque intercultural, no se trata de un abordaje en momentos específicos para realizar actividades relacionadas con la diversidad cultural, sino que todo el currículo está impregnado y abierto a esta diversidad para comprender la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales, a través de la exploración de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, proponer actividades que pongan en crisis los esquemas conceptuales iniciales e incidir en su modificación en el proceso de interacción.

Las ciencias actuales están urgidas de una relación multidisciplinaria que legitime las complejas construcciones sobre los procesos ocurrientes en la sociedad dentro de un marco holístico que permita su explicación, el cual debe dar cuenta de una representación dinámica, compleja y heterogénea de la sociedad, muy diferente a la representación simplificada y definida unilateralmente desde los procesos económicos que dominan el pensamiento contemporáneo (González Rey, 1997:162).

²² El subrayado es mío.

²³ Los cuatro campos formativos en los que centra el plan de estudio de primaria son: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia.

Tabla N°. 18
Elementos en torno a la interculturalidad presentes en el currículo de educación primaria

Asignatura	IDEAS ASOCIADAS A LA INTERCULTURALIDAD
Español	Tiene como eje organizador a las prácticas sociales del lenguaje, divididas en tres ámbitos: el estudio, la literatura y la participación comunitaria y familiar tal criterio remite a las distintas finalidades y contextos culturales que caracterizan la interacción con los otros y con los textos. La escuela se transforma así en un espacio que constantemente ofrece oportunidades de participación en las múltiples prácticas sociales del lenguaje. Las prácticas sociales alrededor de la lengua en las que nos involucramos como individuos dependen de los intereses, la edad, la educación, el medio social, la ocupación, e incluso de la tecnología disponible. El lenguaje se caracteriza por su diversidad. [...]. Dentro de este escenario hay que reconsiderar el papel de la diversidad y de las muchas funciones sociales que cumple y aprovecharla como un vehículo de riqueza cultural. Por un lado, la escuela debe crear los espacios para que la dimensión social del lenguaje sea comprendida en toda su magnitud, para que los alumnos desarrollen la capacidad de interactuar y expresarse de manera eficaz en las diferentes situaciones de comunicación de las sociedades contemporáneas y, al mismo tiempo, aprendan a valorar la diversidad de lenguas y sus usos. En pocas palabras, el compromiso de la escuela es preparar a los alumnos para transitar en la pluralidad.
Historia	Promueve el desarrollo de: Actitudes y valores para la convivencia democrática: el respeto y la tolerancia. El reconocimiento de la diversidad cultural. El respeto al patrimonio cultural. El cuidado y conservación del patrimonio natural. Al comprender el desarrollo de distintas culturas, el alumno reconoce y valora la diversidad que ha prevalecido en la sociedad, y entiende la importancia del diálogo y de la tolerancia para la convivencia entre distintos individuos y pueblos, y los pone en práctica tanto en el aula como fuera de ella. Promover el desarrollo de actitudes y valores que fomenten la convivencia democrática e intercultural en el aula y la escuela mediante la práctica cotidiana de los valores de solidaridad, respeto, responsabilidad, diálogo y tolerancia, entre otros.
Educación Física	Su objeto de estudio no es sólo el cuerpo del niño en su aspecto físico, sino su corporeidad, es decir sus experiencias motrices, vivencias, deseos, motivaciones, aficiones y sus praxis. Esto implica, por lo tanto, organizar la estructura de la enseñanza a partir de competencias educativas y para la vida; que hagan significativo lo aprendido y pueda ser utilizado a través de sus respuestas motrices y formas de convivencia basadas en el respeto, la equidad de género, la inclusión y sobre todo en la comprensión del interculturalismo de un país diverso como el nuestro. La diversidad y la riqueza cultural que posee nuestro país representa una Oportunidad para aprender a convivir, pero también la posibilidad de redescubrir y valorar los orígenes e historia de nuestra nación; el juego tradicional y el juego autóctono brindan esa posibilidad. En una realidad intercultural el elemento central es el establecimiento de una relación diferente entre los grupos humanos con culturas distantes, donde la primera condición es la presencia de una relación de igualdad, modulada por el principio de equidad; la segunda es reconocer al otro como diferente, sin menospreciarlo, juzgarlo o discriminarlo, sino sobre todo comprenderlo y respetarlo; la tercera es ver a la diversidad cultural como riqueza. Desde la perspectiva intercultural, el alumno se relaciona con los "otros" por medio del diálogo.
Formación cívica y ética	Promueve la consolidación de formas de convivencia basadas en el respeto a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la solidaridad, el rechazo a la discriminación, el aprecio por la naturaleza y el cuidado de sus recursos. El respeto y el aprecio de la diversidad implican también la capacidad de cuestionar y rechazar cualquier forma de discriminación, así como valorar y asumir comportamientos de respeto a la naturaleza y sus recursos. La escuela es una institución en la que coinciden niñas, niños y adultos de diferentes lugares y culturas, con diferentes saberes, tradiciones, formas de interpretar el mundo y de relacionarse. Este ambiente de diversidad debe ser aprovechado para la formación de los alumnos al propiciar la inclusión y el aprecio por personas de diferentes culturas y que hablan otra lengua o tienen necesidades educativas especiales. La educación intercultural es un enfoque que busca generar, entre los integrantes de la sociedad, las disposiciones necesarias para establecer relaciones entre diversas culturas en condiciones de equidad.

Fuente: Extraído del Plan de Estudios. Primaria. Etapa de Prueba 2009.

La interculturalidad es una de las orientaciones fundamentales de los cambios curriculares en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica, específicamente en el nivel de primaria; es explícito su abordaje en la argumentación que se hace del plan de estudios; pero ¿qué tanto, el docente, conoce este enfoque, se apoya en el plan de estudios como una fuente de información que le permita construir sus concepciones y representaciones sobre la interculturalidad para favorecer una sociedad de convivencia? Así, después de un análisis del plan de estudios se encontraron los siguientes elementos:

Para abordar el estudio de las representaciones sociales, la interculturalidad, se asume como un proceso real, en el que las contradicciones permean las relaciones sociales; por lo tanto, el referente de análisis se centra en el desarrollo de las contradicciones, en la aparición del dato negativo, antagónico, para visualizar las diferencias como algo inmanente a la naturaleza humana y a la sociedad. La escuela es un escenario donde estas contradicciones se hacen evidentes; donde las prácticas discursivas y concretas de los docentes se ven permeadas por ellas e influyen sobre las representaciones sociales que van construyendo sobre las diferencias y particularidades culturales.

Es en la escuela donde los alumnos reciben una formación en el seno de un lugar destinado expresamente (a ellos), en el aprendizaje, en directo y permanente contacto con los adultos, en una inmediata participación en su vida y actividad; en esta formación, los docentes juegan un papel fundamental, sus representaciones sociales bosquejan las características de su actuar frente a la diversidad, ya sea para promover la homogeneidad al convertirse en códigos, valores lógicas clasificatorias y principios orientadores acordes con la ideología dominante, en tanto que, las representaciones sociales no son algo individual (ni mucho menos individuado), sino reflejo de la sociedad civil en la que participa, de las relaciones sociales que se juntan en la familia, en la vecindad, en el pueblo. El hombre es toda una formación histórica obtenida en la coacción.

O para asumir la diferencia como una ventaja pedagógica²⁴ que posibilite la construcción de espacios de diálogo y transformación que contribuyan a la formación de un sujeto omnilateral, con capacidad de producir y disfrutar una vida humana, no como “un trabajo

²⁴ El subrayado es mío

meramente didáctico, la alternativa o el correctivo de una cultura abstracta [Sino] de un trabajo que excluye toda contraposición entre cultura y profesión” (Manacorda, 1979: 138). En esta perspectiva, surge la necesidad de una intervención educativa consciente, con el propósito de construir nuevos sentidos en la vida cotidiana, en la construcción y explicación del mundo en el encuentro educativo. La intervención:

Es un procedimiento que actúa y hace actuar, que produce expectativas y consecuencias. Así, la intervención implica una inscripción en ese “otro”, sobre el cual se interviene, quien a su vez genera una “marca” en la institución [sobre los sujetos] y desencadena una serie de dispositivos e instrumentos en ésta (Carballeda, 2002: 94).

En la formación de los sujetos, la intervención está permeada de una serie de conocimientos, valores, creencias que puede o no favorecer la construcción de espacios donde es posible reconstruir la historicidad, reconocer al otro no sólo como un sujeto a moldear sino como portador de historia, de cultura, de relaciones interpersonales. En este proceso de formación e intervención adquiere, entonces, relevancia ubicar las representaciones sociales de los docentes, al convertirse en orientadores de la práctica, al constituir sistemas cognitivos en los que se encuentran presentes estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que delinear una actitud positiva o negativa en relación a la interculturalidad.

Para que este accionar del docente contribuya a la conformación de una sociedad de la convivencia, en la que un elemento de diálogo sean las diferencias culturales y la recuperación de la contradicción como un factor potenciador del devenir histórico, será necesario concebir la actividad docente como aquella que recupera la historia, la capacidad de modificar la naturaleza y el propio comportamiento para con ella, modificarse a sí mismo, al hombre. Por lo tanto, la actividad docente “constituye un ejercicio social, cuyos postulados rebasan los niveles del aula y la institución, se trata de una actividad compleja con múltiples dimensiones y relaciones contextuales. [...], no se limita exclusivamente a las prácticas educativas, que están validadas en el programa [...], incluye las concepciones, preocupaciones y anhelos de los estudiantes” (Villegas, 2008: 170).

El proceso formativo y de enseñanza tiene que centrarse en dos elementos educativos culturales fundamentales, que delinear la razón de ser de la educación: las primeras nociones de ciencias naturales y las nociones de los derechos y deberes del ciudadano.

Este último elemento, se vincula con las concepciones y representaciones sociales de los docentes sobre el papel histórico que les corresponde para la promoción de una sociedad incluyente, en donde la interculturalidad como principio de comunicación, de construcción de relaciones equitativas se convierte en referente para la formación de un ciudadano capaz de defender sus derechos y de asumir sus obligaciones en pro de la convivencia cultural y social. El papel de la educación, con una mirada intercultural tendrá que contribuir a erradicar la discriminación y exclusión social, para alcanzar este propósito es necesario:

Basar la enseñanza en lo social, fomentar el aprendizaje social, es decir, aprender para, en y sobre la sociedad, y aprender a vivir juntos. Esto implica democratizar el aprendizaje y centrarse en la autonomía del estudiante y en su responsabilidad a lo largo del proceso de aprendizaje. [...] Tomar decisiones de enseñanza que permitan el aprendizaje de los alumnos mediante la experiencia y la práctica. (Aguado, 2003: 176).

Este planteamiento y redimensionamiento de la educación y de la práctica educativa exige al docente formarse de manera continua para realizar una intervención acorde a los requerimientos individuales, sociales y culturales. Una fuente de formación e información de los docentes para ir actuando en la práctica y desde la práctica, son todos los materiales educativos editados por la Secretaría de Educación Pública, en especial, los planes y programas de estudios, que contienen la orientación de la práctica educativa, las competencias, los aprendizajes esperados, los contenidos de cada uno de los niveles y se convierten en el insumo fundamental para la planeación y evaluación, que adquiere relevancia en la medida que la información es una de las dimensiones de las representaciones sociales.

A través de la entrevista se tuvo un acercamiento al conocimiento que tiene el maestro sobre la interculturalidad y las fuentes de información; señalan en primer término, precisamente los planes y programas de estudios. Las respuestas obtenidas del **subgrupo A** de docentes estudiantes, se exponen en la Tabla N° 19.

De las respuestas, se concluye que los estudiantes tienen escasos o nulos conocimientos e información sobre la interculturalidad, que se reduce a algunos documentos proporcionados por la institución escolar o en la Universidad, este referente es fundamental porque la limitada información influye de manera significativa en las representaciones sociales, aunado que en la formación de los docentes no se considera

como un eje fundamental la diversidad, sino que predomina una visión monocultural, que se evidencia en una distancia cultural entre la escuela y la familia, donde prevalece el desconocimiento del otro como sujeto culturalmente contextualizado, que favorece la construcción de estereotipos que ocupan un lugar importante en las representaciones sociales.

Tabla N° 19.
Conocimiento y fuentes de información acerca de la interculturalidad
Subgrupo A

Informante	Respuestas relacionadas al conocimiento y a la fuentes de información sobre la interculturalidad
1A	<i>La verdad no, en la escuela, es un trabajo más académico de los alumnos hasta físico, porque en la escuela se manejan dos turnos, matutino y vespertino, pero discontinuos, o sea que los alumnos tres veces a la semana están todo el día en la escuela, lo que hacen más son actividades académicas y deportiva, más que estar enfocados a la cultura que cada alumno maneja, pero se maneja no tan directo sino que los maestros tienen que ver con el ámbito cultural para poder desarrollar su práctica docente de acuerdo a cada alumno, porque llegan alumnos de todo tipo de niveles sociales, obviamente que tienen culturas diferentes.</i>
2A	<i>Sí he leído algunas cosas sobre la interculturalidad dentro del aula, asociada a diferentes religiones, creencias, de su origen indígena o no. En el trabajo no nos proporcionan información alguna.</i>
3A	<i>He escuchado, pero no conozco mucho sobre el tema. Se maneja en la escuela, cuando se refieren a la diversidad de culturas; a mi entender es lo que traigo dentro de mí, lo que es mi cultura, o sea, algo interno.</i>
4A	<i>He leído algunas cuestiones sobre el tema; la primera vez que lo escuché fue en la Universidad, no sabía que esa palabra existía, a partir de ahí he leído algo.</i>
5A	<i>No en gran extensión, sólo he leído de algunas lecturas que nos proporcionaron aquí en la Universidad.</i>
6A	<i>He escuchado sobre el tema, no he leído mucho; he escuchado en los cursos de actualización últimamente mencionan lo que es la interculturalidad, a lo que entiendo es una mezcla de un poquito de todo, de cultura, pensamientos, habilidades y formas de ser que tenemos en el salón, en la escuela y en la comunidad. En los cursos.</i>
7A	<i>Sí, a través de las reuniones de Consejo Técnico de la escuela.</i>
8A	<i>Sí he leído algunos documentos en el trabajo, lo que me ha interesado es lo que gira en torno a lo que hacemos en educación especial que es incluir al otro, desde aceptarlo como es, junto con todo su contexto cultural, su forma de pensar, sus limitantes, entonces, asocio la interculturalidad con lo que es la inclusión educativa. En guías para docentes donde preparan cursos para carrera magisterial, guías para el maestro donde se abordan temas como la interculturalidad, la multiculturalidad, cultura.</i>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida a través de la entrevista.

Los estereotipos se construyen sobre supuestos socialmente compartidos, parte de presuponer sin conocer y generaliza para todo el grupo situaciones particulares reales, constituyen el “conjunto de atributos asignados a un grupo o categoría nacional” (Tajfel, 1984: 171).

[...] estos alumnos que viene de China, Oaxaca, de repente sí les hacen el feo por no saber su forma de vida, no saben la cultura que ellos traen, y en vez de acercarse y tomar las riquezas que ellos traen se ahuyentan (sic), entonces, sí creo que es importante que se hable de diversidad de culturas en las escuelas para poder integrar más a los alumnos (1A).

Respecto a que si en el plan de estudios de primaria se hace referencia explícita al enfoque intercultural, los docentes estudiantes, de este primer grupo, responden de la siguiente manera, por un lado, que no:

No, quizás tendría que revisarlo más a fondo, igual y no he leído bien, pero me parece que no. (1A). En los planes y programas, no hay información sobre interculturalidad (2A). No, he leído nada de la interculturalidad en el plan y programa (5A).

O refieren que sí se especifican algunas cuestiones sobre la interculturalidad, pero sin tener un conocimiento real y preciso de lo que implica:

Sí, en algunas temáticas de segundo grado viene mucho sobre las culturas y se considera lo propio de cada uno de los niños. (3A).

Lo he revisado muy poco; pero creo que plantea algo sobre la interculturalidad, como el que cada niño tiene sus propias formas de aprender, de comportarse (4A);

Quizás, a lo mejor en los proyectos que nos pide, en estos proyectos están vinculados con la práctica, no sólo se trata de una materia sino relacionarlos con las demás materias e involucrar el entorno que rodea la escuela (6A).

En el programa y plan de 2009; señala que debemos tomar en cuenta las vivencias de los niños en el momento en que se está trabajando con ellos, tomar en cuenta su condición social en que se desempeñan y las condiciones en que viven y así nosotros manejar los temas relacionándolos con sus vivencias (7A).

Un poco en los planes y programas, donde se enfoca a tener la comunicación con todos los miembros del grupo y aceptarlo desde su punto de vista, con todas sus limitantes, no hacer que la cultura de la que son originarios tenga que ser oculta por no ser aceptados (8A).

Resulta evidente, que el plan y programa de estudios no son los referentes fundamentales en la práctica educativa de los docentes estudiantes, que lleva a no conocer el enfoque intercultural que orienta el desarrollo curricular de los contenidos, por lo tanto, la planeación de acciones y estrategias que favorezcan las competencias interculturales no se propician o se hacen sin una base teórico que permita recuperar la cultura experiencial²⁵ de los alumnos, no se problematizan los contenidos del currículum, mucho menos se contextualizan; para el desarrollo de un currículo con enfoque intercultural, resulta necesario cuestionar las versiones estandarizadas y homogéneas, reflexionar sobre la propia cultura y la de los otros, diversificar los materiales, generar actitudes y

²⁵ Ángel Pérez Gómez (1998) señala que la memoria semántica experiencial es la que emplea el alumno para interpretar y resolver los problemas de su vida cotidiana.

vivencias positivas en las relaciones entre portadores de culturas distintas; todo esto podría ser posible en la medida que el docente conozca el currículum y realice un papel real de mediación pedagógica para concretar el enfoque intercultural.

La mediación, también debe ser intercultural, para ello el docente debe facilitar la comunicación entre los integrantes del grupo y traducir los contenidos de las diferencias en un código común. Para cumplir con esta encomienda, el docente requiere: “1) Competencias para la escucha, comprensión y potenciación de la comunicación interpersonal. 2. Acceso a fuentes de información, capacidad para trabajar en redes. 3) Adquisición de habilidades y recursos para el trabajo cooperativo” (Aguado, 2003: 166). Significa, entonces, que la mediación no solo debe enfocarse a la resolución de conflictos sino a la mejora de las relaciones humanas a través de una mejor comunicación e interacción.

En el discurso de los docentes estudiantes prevalecen los saberes del sentido común, donde un elemento referencial son los procesos de interacción y comunicación que les permite ir acumulando o hacer acopio de conocimientos socialmente elaborados que se transmiten de generación en generación, en este sentido, la información que poseen los docentes de la interculturalidad se vinculan a una representación social específica de la misma, en tanto, que “no representan únicamente opiniones acerca de, imágenes de, o actitudes hacia, sino teorías o ramas del conocimiento con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad” (Farr, 1984: 496).

Este grupo de docentes estudiantes coincide en que han escuchado hablar sobre la interculturalidad; las fuentes de información de lo poco que se ha leído sobre el tema se reduce a Internet y algunos materiales que se les ha proporcionado durante su proceso de formación en la Universidad Pedagógica, que tiene relación con el trayecto formativo que han seguido, en tanto, que no cuentan propiamente con una formación pedagógica sustentada en un enfoque de la diversidad. El conocimiento del sentido común se encuentra presente en las respuestas vertidas por los docentes, que se encuentra inserto en una red comunicacional, como es el caso de Internet, cuyos contenidos contienen expresiones de valor, actitudes, creencias y opiniones, que “al manifestarse en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender

los significados, los símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de objetos que pueblan su realidad inmediata" (Banchs, 1986: 39).

Los docentes del **subgrupo B**, señalan las siguientes respuestas respecto a si han leído o escuchado sobre la interculturalidad (Tabla N° 20).

Tabla N° 20
Conocimiento y fuentes de información acerca de la interculturalidad
Subgrupo B

Informante	Respuestas relacionadas al conocimiento y a la fuentes de información sobre la interculturalidad
1B	<i>Sí, he leído el plan 2009 de primaria, aunque en tercero y cuarto no se aplica, no se me hizo muy fantástico o muy sorprendente, lo he comentado con mis compañeros de trabajo, de la universidad pero en su gran mayoría lo comentamos, pero consideramos que no hay grandes cambios, sino más bien cambios en el lenguaje. Aquí en la universidad he escuchado un poco sobre la diversidad, pero se aborda de manera vaga.</i>
2B	<i>Casi no. Lo que pasa es que he trabajado muy poco, no estoy mucho en contacto, porque trabajo por interinatos.</i>
3B	<i>Del tema no he leído ni escuchado. En la escuela, los maestros tenemos un documento que se llama lenguaje común, donde tenemos algunas definiciones donde entra parte de lo que es la interculturalidad.</i>
4B	<i>Sí he escuchado de la interculturalidad, ya que es un tema importante a trabajar en el salón.</i>
5B	<i>Sí aquí en la Universidad Pedagógica, he leído muy poco.</i>
6B	<i>He escuchado sobre el tema, no he leído mucho, sobre todo de internet, más que de libros.</i>
7B	<i>Casi no he leído sobre el tema, pero tengo alguna noción sobre la interculturalidad.</i>
8B	<i>He leído en algunos textos que me han proporcionado en la Universidad Pedagógica y otros que he encontrado en internet.</i>
9B	<i>He escuchado en la radio sobre la interculturalidad, pero no he leído mucho. Por ejemplo me llama la atención la diversidad cultural. En la zona donde trabajo, se realizan eventos que integran a las maestras y alumnos de las escuelas</i>
10B	<i>Sí he leído en la Universidad Pedagógica, ya lo había vivenciado pero no tenía una idea concreta sobre ella.</i>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida a través de la entrevista.

Al manifestar un desconocimiento de la orientación y fundamentación de los planes y programas, propicia que el docente no favorezca la reflexión sobre las actitudes, valores y vivencias que contribuyan al proceso intercultural entre los alumnos; para lo que es necesario desarrollar y poner en práctica las competencias para entablar diálogos, analizar situaciones de la vida cotidiana desde diferentes puntos de vista, despertar el interés por conocer a otras personas con base en el respeto.

Los niveles de apropiación que tienen los docentes de los planes y programas de estudio muestran algunas diferencias, están aquellos que hacen referencia a algunas cuestiones asociadas a la interculturalidad:

El plan señala que el lugar donde trabajamos es diverso; en el contexto donde trabajo es demasiado diverso, tenemos niños que no escuchan, de escasos recursos, pero acoplamos el trabajo de tal manera que todos salgan beneficiados (1B).

El Plan plantea que se trabaja en todos los sentidos con la cultura, manejar las diferentes formas de pensar, de actuar de ser de cada niño, pues nos encontramos con niños con una lengua indígena (4B).

En la parte de historia y en la parte donde se relaciona con el contexto, cuando vemos las prácticas cívicas que realizamos a lo largo del ciclo escolar, para que lo vinculen con su vida cotidiana (8B).

En este grupo, uno de los docentes señala la organización curricular que caracteriza el plan de estudios en el contexto de la RIEB, al aludir los campos formativos, que de alguna manera da cuenta de la revisión (no necesariamente profunda) del plan.

Sí, en el plan se aborda la interculturalidad, hay un campo formativo desarrollo personal, donde el niño aprende a socializar, para que los niños aprendan ciertas formas de comportarse (6B).

Sin embargo, sigue existiendo un escaso conocimiento, un bajo nivel de apropiación del enfoque a partir de estos materiales educativos:

No he revisado un plan de estudios, no planeaba, el director me dijo: este es tu grupo, lo importante es que aprendan a leer y escribir, tú hazle como quieras. Les pregunté a mis hermanos y me daban ideas y lo puse en práctica; he trabajado en escuelas multigrado (2B).

No he leído nada sobre interculturalidad en el plan de estudios (5B).

No he trabajado al 100% con los nuevos programas, sólo he trabajado las habilidades y destrezas, los valores y las actitudes para que los niños aprendan a convivir en grupos diferentes, que desarrollen la capacidad de escucha, la equidad, diferentes formas de pensar, somos y valemos lo mismo como seres humanos (7B).

Más que en el plan, realizamos eventos donde recuperamos las diferentes costumbres, tradiciones, aunque sé que se orienta hacia las competencias, que al final hay profesores que están en desacuerdo, pero no es necesario seguirlo tal cual está planteado (9B).

En el plan se plantea que se aborda en alguna de las materias (10B).

Las representaciones sociales guardan una íntima relación con la información que los sujetos poseen sobre el tema o asunto investigado; en el caso de los docentes de este grupo, al existir un desconocimiento del enfoque intercultural, se da supremacía a un conocimiento fragmentado, que impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades, lo que no favorece dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos (Morín, 2001). Si bien, la

tarea docente se focaliza en la transmisión del conocimiento, no se realiza de manera pasiva, sino que implica un proceso donde el docente también sea capaz de aprender construyendo el conocimiento que debe enseñar y poder guiar a sus alumnos hacia su propia construcción de conocimiento.

En esta perspectiva, la información dada y la forma en que dirigen su accionar docente, son parte de un entorno social simbólico, que se reconstruye a través de las actividades de los individuos, sobre todo por medio del lenguaje, dando lugar a una interdependencia entre lo individual y lo social; en la construcción de las representaciones sociales entran en juego las estructuras cognitivas-afectivas para procesar la información del mundo social. “Las representaciones sociales, en particular, son las cogniciones o esquemas cognitivos complejos generados por colectividades que permiten la comunicación y que sirven para orientar las interacciones” (Páez, et. al. 1987: 18).

Los docentes que forman el tercer grupo comparten con los grupos anteriores el escaso conocimiento de los planes y programas de estudios, específicamente asociada al enfoque intercultural, como se muestra a continuación en las respuestas vertidas. (Tabla N° 21).

Tabla N° 21
Conocimiento y fuentes de información acerca de la interculturalidad
Subgrupo C

Informante	Respuestas relacionadas al conocimiento y a la fuentes de información sobre la interculturalidad
1C	<i>No he leído sobre el tema.</i>
2C	<i>He leído que es la interacción de una cultura, he utilizado el internet para informarme</i>
3C	<i>Vagamente, no he leído mucho.</i>
4C	<i>Sí, es cuando las culturas se vinculan y existe una diversidad de cultura y que ninguna está encima de otra. Lo he leído.</i>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida a través de la entrevista.

Los docentes estudiantes, no tienen un conocimiento preciso de las propuestas curriculares del plan de estudios respecto a la interculturalidad, por lo que se priorizan la enseñanza de los contenidos considerados socialmente “valiosos”, se deja de lado, propiciar ambientes de aprendizaje que favorezcan la convivencia, el mutuo reconocimiento, aprecio, respeto a la diversidad, que son necesarios para el desarrollo de las competencias interculturales; en el mejor de los casos, los docentes manifiestan que

por iniciativa intentan vincular las tradiciones a través de dinámicas y diversas actividades, como se deja entrever en las respuestas dadas por ellos:

No conozco el plan, porque nosotros trabajamos más sobre los programas que el colegio tiene y se da importancia a los temas que deben aprender los niños (1C).

No conozco el plan de estudios al cien por ciento. Aunque creo que la interculturalidad se maneja de manera vaga, pues los maestros se abocan a sacar tareas en exceso (3C).

Los alumnos tienen diferentes formas de vida, en el plan de estudios se señala que se debe promover la igualdad. (2C).

No se plantea mucho sobre la interculturalidad, más bien yo lo vinculo con dinámicas para integrar las tradiciones (4C).

Una de las problemáticas que deriva de este desconocimiento es que en las instituciones escolares se desarrollan programas descontextualizados en relación con la cultura; factor que de alguna manera incide en los resultados académicos y niveles de aprendizaje presentados por los niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad por cuestiones culturales. La descontextualización del currículum alude a la “selección cultural con propósitos formativos que organiza la trayectoria de alumnos y alumnas en el tiempo y en los contenidos y esquemas mentales. Habilidades y valores que contribuyen a comunicar que es un regulador mayor de su experiencia futura”. (Cox.[http://www.perspectivas.cl/Articulos_vol4-nN"/213232%-C.pdf](http://www.perspectivas.cl/Articulos_vol4-nN)). Desde esta perspectiva la descontextualización acentúa la desigualdad existente en la distribución del conocimiento disponible y a la vez limita las oportunidades de desarrollo de competencias.

El cuarto grupo de docentes, tienen un acercamiento a elementos teóricos y conceptuales sobre la interculturalidad, aun cuando las fuentes de información sigue siendo el internet y los materiales facilitados en la escuela, pero ya se hace mención del plan de estudios como un referente que orienta su acción educativa (Tabla N° 22).

El plan y programa de estudios establecen los aprendizajes y contenidos a desarrollar en cada uno de los grados, de los que el docente realiza una selección, elige un enfoque para tratar un tema o presenta los aspectos que considera más importantes para su comprensión; cuando decide qué enseñar, está asumiendo supuestos ontológicos, el docente percibe la realidad a enseñar de una determinada manera y no de otra; en esta

lógica, las representaciones sociales son un proceso de construcción de la realidad, que de acuerdo a Ibáñez, se debe entender en dos sentidos:

Primero, en el sentido de que las representaciones sociales forman parte de la realidad social, contribuyen pues a configurarla y, como parte sustancial de la realidad, producen en ella una serie de efectos específicos. Segundo, en el sentido de que las representaciones sociales contribuyen a construir el objeto del cual son una representación. Es porque representación social construye en parte su objeto por lo cual este objeto es, en parte, realmente tal y como aparece a través de su representación social. (Ibáñez, 1988: 37).

Tabla N° 22
Conocimiento y fuentes de información acerca de la interculturalidad
Subgrupo D

Informante	Respuestas relacionadas al conocimiento y a la fuentes de información sobre la interculturalidad
1D	<i>Sí he leído algunos artículos en internet.</i>
2D	<i>En el plan he leído algunas cosas, aunque creo que la interculturalidad siempre se ha trabajado como aceptar que está el otro, entenderlo, siempre está presente la diversidad como aspecto fundamental de la interculturalidad.</i>
3D	<i>He leído los materiales que nos proporcionan en la primaria, hace tres años llegó el programa intercultural, nos llegaron algunos cds.</i>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida a través de la entrevista

La existencia de los otros en este grupo es reconocida desde múltiples miradas: el indígena, el alumno con necesidades educativas especiales; lo que da la posibilidad de acercar a los alumnos al conocimiento, a otras lógicas culturales, a la promoción de actitudes en pro del crecimiento, florecimiento, desarrollo integral y potencial de los alumnos. Expresan los docentes estudiantes que en el plan se hacen planteamientos específicos sobre la interculturalidad, tal como se muestra en las respuestas siguientes:

Sí hace una mención sobre los niños con necesidades educativas especiales o las personas con diferentes culturas, como las diferentes lenguajes, la educación ya no se trata de imponer y llegar a esos lugares donde tienen otras costumbres, sino que los maestros deben conocer esas costumbres para trabajarlas en la escuela, y no solo tomar en cuenta lo que el maestro sabe o cree, sino también con las cosas o ideas que son de ellos (1D).

Sí en los planes se aborda algo sobre la interculturalidad (2D).

Sí plantea el hecho de que todos los niños deben ser recibidos, por ejemplo, en mi escuela se recibieron a niños triquis, y conforme transcurrió el tiempo se integraron y ya no se distingue quiénes son triquis o no, las mamás son modernas (3D).

Es importante destacar que en este enfoque intercultural no sólo se visualiza al niño indígena, sino de otros sectores de la población que deben ser considerados para favorecer su inclusión en los procesos escolares y áulicos para aspirar al desarrollo de las competencias que deben alcanzar en su tránsito por la escuela.

El conocimiento o no del enfoque intercultural que sustenta el plan y programas de estudios de la educación primaria favorece u obstaculiza al docente iniciar un proceso de redimensionamiento entre diferentes formas de organizar y seleccionar los conocimientos, habilidades y valores a desarrollar en sus alumnos, lo que implica una actitud de apertura entre diferentes campos y disciplinas. La competencia intercultural resulta necesaria para cualquier ciudadano, por lo tanto, se dirige a todos los alumnos, no sólo a aquellos que manifiestan una diferencia cultural en el contexto homogéneo y se centra en la relación social, es decir, se adentra en las complejidades del entramado de los sujetos en relación para avanzar hacia procesos de equidad y justicia.

En cuanto al tratamiento pedagógico, los docentes, señalan, por un lado, la pertinencia de trabajar los contenidos y temáticas interculturales en diversas asignaturas; al reconocer la diversidad de contextos, alumnos, conocimientos, formas de aprender, también es posible diversificar las estrategias y los materiales empleados para el aprendizaje:

La interculturalidad, siento que se debe trabajar transversalmente, se tiene que abordar en todas las asignaturas, puesto que la comunicación es parte fundamental, y no sólo se trabaja en la asignatura de español, sino que en las demás asignaturas, también siento que la interculturalidad es importante abarcarla en lo de formación cívica y ética que es donde nos formamos como ciudadanos y tenemos que formar una conciencia adecuada que tenga perspectiva de superación hacia el país (8A).

En todas las materias se puede abarcar la interculturalidad, claro, con diferentes dinámicas. Porque es fundamental que los niños identifiquen sus orígenes, de dónde vienen, aprendan a socializarse dentro de su propia cultura. (3A)

El abordaje transversal del enfoque intercultural se propone para superar los conocimientos etnocentristas, a través de la integración de temáticas, actividades, estrategias metodológicas que conduzcan al desarrollo de las competencias y los aprendizajes esperados; pero hay que tener cuidado que no sea una integración aditiva o descontextualizada, antes bien, sustentada desde la transformación y la de acción social, donde se incorporan diferentes perspectivas y acciones sociales pertinentes a los intereses culturales; es decir, proporcionar elementos contextuales de tal manera que se realice una mediación pedagógica que coadyuve a la transformación del propio currículum. Asumir esta postura en el enfoque intercultural no es tarea fácil, por lo que adquiere relevancia el cambio de actitud del docente, su proceso de profesionalización y actualización.

También, están aquellos docentes que señalan que la interculturalidad es contenido exclusivo de una asignatura porque no le encuentran vinculación con otras actividades que realizan los alumnos en el ámbito escolar:

Yo creo que se debiera trabajar en una sola materia, pero me parece que se relacionan con todas las materias, aunque creo que se relaciona más con el civismo (1B).

Siento que no se relaciona con otras asignaturas o actividades, por ejemplo, la computación, pues se trata de diferentes creencias, religiones, etc. Aunque quizás se puede elaborar algún periódico mural, donde se recupere las experiencias de los alumnos, pero yo no aborda de manera específica el tema (2A).

No se considera en este caso, que el uso de las tecnologías está mediada por las condiciones contextuales y culturales de los sujetos, lo que les permite interactuar con los otros en situaciones de cercanía y lejanía, que sea usada como un mecanismo de diálogo, interacción y aprendizaje. Se hace patente el desconocimiento del enfoque intercultural en el uso de las tics; en la actualidad no puede concebirse una educación de calidad sin considerar la diversidad cultural de las personas que experimentan el entorno tecnológico. Las estrategias metodológicas para el enfoque intercultural parten de la articulación del proceso de formación con la realidad del contexto donde se gestan las demandas sociales; estas estrategias tienden al desarrollo de las competencias interculturales, tanto en su dimensión cognitiva como valoral.

El docente, entonces, debe promover la participación activa de los alumnos ligada a la vida, no como seres individuales y aislados sino como parte de un complejo social; la prioridad no deben ser los contenidos de enseñanza, sino el sujeto a formar, por lo que el docente requiere posicionarse frente a las reforma curricular actual basada en las competencias, que no sólo privilegie los aspectos procedimentales y de contenidos; que enfatice las actitudes, los valores, la formación ciudadana de los sujetos para tener una participación crítica frente a las circunstancias que les toca vivir; la participación como estrategia

[...] orientada a promover o potenciar la incidencia e implicación de los escolares como ciudadanos en las políticas públicas desde su entorno más inmediato y local hasta el más lejano o global. Resulta necesario trascender las participaciones meramente escolares, darle un sentido más abierto y total a nuestra participación desde los centros. Pensando que un centro es un holograma que reproduce y mantiene en miniatura la sociedad y que a su vez permite tomar decisiones que trascienden el centro escolar para afectar a las familias, barrio, pueblo, ciudad. (Gimeno Sacristán, 2008:139).

Pero hay que considerar que en las prácticas discursivas de los maestros acerca de la interculturalidad se deslizan significados de carácter individual y social; lo que dicen y hacen tiene más sentido de lo que saben. Las ideas sobre la interculturalidad que circulan en la escuela constituyen un problema particular de los logros escolares, de propósitos limitados y sin referencia al contexto de desarrollo de los alumnos. En las escuelas se presentan procesos de diferenciación, segmentación y estigmatización por parte de los docentes y de los mismos alumnos hacia quienes poseen prácticas culturales diferentes a la de ellos. Un complejo entramado de identidades institucionales que se relacionan con el espacio en el que se inserta la escuela, va entretejiendo también los sentidos otorgados a la alteridad.

Entre los docentes, en las representaciones sociales en torno a la interculturalidad, surgen puntos de contradicción entre el tratar a todos por igual y la realidad de sus expectativas condicionadas o las acciones concretas de su trabajo cotidiano:

En cuanto al trabajo se me dificulta un poco porque debe poner atención en lo que digo y lo que pido; trato de no ser muy autoritaria o impositiva porque luego tengo problemas con los padres de familia, sobre todo con las actividades cívico sociales, pues por su religión no acceden a que los niños participen (1B).

Es difícil manejar la diversidad en los niños; el año anterior quería que al menos consiguiera manejar la computadora y utilizarla para enseñarles a leer, en la computadora les escribía las letras para que las identificaran (2B).

En la actualidad se hace necesario la contextualización y adecuación curricular en la complejidad del mundo moderno con la coexistencia de culturas dinámicas en permanente recreación; asumir el carácter renovador de las relaciones sociales que valoran la diferencia no sólo en el proceso educativo sino en todas las formas de convivencia social.

La implementación del enfoque intercultural implica el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística, socioeconómica, de género, entre otros, presente en cada uno de los espacios educativos. Vivir la diversidad demanda no sólo establecer el diálogo y el intercambio de saberes y pareceres, es imprescindible generar la posibilidad de reconocer y reflexionar en la cotidianeidad los diferentes tipos de relaciones que se establecen.

El enfoque por competencias, en la actualidad, representa retos importantes para los docentes, en virtud de que se debe promover prácticas no homogeneizantes, formas de ser, pensar y sentir desde una racionalidad en la que se conciba que la función de la

escuela no sólo es enseñar (acumular saber), para reproducir formas de vida, cultura e ideología de la sociedad dominante a través de los programas de estudios sobresaturados de contenidos, para responder de manera mecánica a los requerimientos sociales y culturales. Este auge del enfoque de las competencias debe capitalizarse para ofrecer una formación intercultural, considerando el manejo de competencias emergentes y transversales.

Un elemento que puede contribuir a esta recuperación de las competencias es concebir el aprendizaje como un proceso holístico recuperando las diferentes formas en que los seres humanos construyen significados, tales como: la observación, la imitación, la manipulación, la comunicación, la reflexión, entre otras. Estos significados se adquieren en el proceso en el que cada individuo crece y se desenvuelve:

Los significados son representaciones mentales, subjetivas de la realidad en todas sus manifestaciones. [...], en parte reflejan la realidad y en parte reflejan el modo de ver del sujeto, representan la realidad desde la perspectiva de quien elabora la representación, y cada sujeto va construyendo sus plataformas subjetivas de representación con las representaciones ajenas que respira en su contexto familiar y cultural (Gimeno Sacristán, 2008: 65).

Desde esta perspectiva holista del aprendizaje, se considera que este proceso tiene lugar en una compleja red de intercambios, en las que se involucran todos los aspectos de la personalidad y de los múltiples significados que el alumno ha construido en los espacios de socialización; lo que requiere una ruptura con las interpretaciones convencionales, el distanciamiento crítico de las propias formas de ver la realidad, asumiendo que son formas particulares de mirar, sentir y actuar; esta ruptura implica el cambio de mirada y posición a partir de la pluralidad de alternativas. En consonancia con este planteamiento, las competencias no deben reducirse a un conjunto de destrezas o habilidades específicas, sino de capacidades humanas que favorezcan la comprensión e intervención en la vida personal, social y profesional.

Lo que lleva a señalar, que se pueden llamar competencias o de otra manera, pero lo que no se debe perder de vista es que hay que formar a un sujeto capaz de participar en contextos complejos, cambiantes, abiertos e inciertos. Para afrontar situaciones desconocidas, los individuos requieren competencias que les permita discernir las características que condicionan las situaciones problemáticas.

En esta medida, los docentes se ven obligados a insertarse en procesos de formación y autoformación que le permita desarrollar o fortalecer sus competencias profesionales para responder a los imperativos educativos y sociales.

La competencia profesional es el resultado de la integración, esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados". (Forgas J.; 2003: 4. citado en: Cejas Yanes y Castaño Oliva).

En esta lógica, el currículo no debe asumirse como un listado cerrado de objetivos y contenidos, sino como un contexto de referencias que inspire las diversas acciones educativas que el docente puede emprender, de acuerdo a las características de los alumnos y los diferentes grados de tensión entre las distintas dimensiones culturales, sociales o políticas que caracterizan a la interculturalidad. La interculturalidad no consiste en la mera introducción ocasional y anecdótica de algunas lecciones sobre lo exótico y extraño de otras culturas, sino en la presencia constante de las diversas culturas en las actividades escolares para facilitar el intercambio entre dichas culturas, en un espíritu de pluralismo, de tolerancia, de respeto y de colaboración.

Los planes y programas de estudio responden a múltiples intereses y sentidos. Prevalecen las concepciones sobre el sentido institucional de los mismos ya sea como la norma a cumplir o como orientación, por lo que es necesario que los docentes se apropien de ellos y los conviertan en espacios que se definen y concretan a partir de su concepción amplia del mundo, de la sociedad y de su desarrollo intelectual. El sentido es crear entornos facilitadores de la comprensión empática de procesos socioculturales, no realizar acciones específicas y de corte pragmático sino generar acciones que favorezcan que los sujetos aprendan a tener puntos de vistas culturales (o de cualquier otra índole) ajenos al propio; se parte de lo propio hacia lo ajeno para no caer en los relativismos culturales que obstaculicen la comprensión del otro. Al menos tres actitudes se requiere para el desarrollo y práctica de la interculturalidad: el respeto, la apertura y la curiosidad.

Los procesos pedagógicos tienen dos referentes básicos: primero, cómo son los alumnos, en qué situación están, qué necesidades tienen, cómo es su situación familiar y social (contextualización), cuáles son sus valores, actitudes, comportamientos; segundo, *cómo deben ser* esos alumnos ya educados y formados, qué valores, actitudes y

comportamientos deben cimentar, mejorar, cambiar o adquirir, qué conocimientos, capacidades y destrezas deben poseer para su desarrollo personal y para su participación en la sociedad.

No basta declarar que lo público de la escuela radica en la igualdad de oportunidades, presumiendo la barbarie cultural y la tabula rasa en los sujetos como condición previa frente al saber legitimado, sino que hay que entender que el desafío de los saberes públicos, en la escuela de hoy, pasa por la capacidad de construir la universalidad y la enseñabilidad, desde una articulación crítica de los contenidos que se transmiten con los saberes que ya se tienen, porque quienes llegan a la escuela no son salvajes culturales ni son inteligencias vírgenes (Cullen, 1997:163-164).

Discutir los contenidos culturales es un imperativo en las reformas educativas, pues resultan imprescindibles para entender y participar como personas responsables en los diferentes contextos de incidencia, para formar ciudadanos críticos, informados, responsables y solidarios; no sólo debe prevalecer una preocupación por mejorar las metodologías didácticas desde una visión pragmática, sin considerar el qué enseñar y a los sujetos del acto educativo quienes son portadores de significados y sentidos; y es aquí en donde la educación estaría cumpliendo una acción crítica que posibilite la apertura a otros significados, a otras culturas y a otras ideas con base a una premisa fundamental: la convivencia.

Una reforma curricular o educativa resulta compleja pero existen mayores posibilidades de concretarla, si está arraigada en la comprensión de los docentes; de no ser así, los logros serán siempre mínimos, con muchos propósitos sin alcanzar, por lo que terminan convirtiéndose en discursos poco favorables para la búsqueda de la equidad, la construcción de una sociedad donde prevalezca la comunicación y la convivencia. Para lograrlo, es fundamental que el alumno sea el centro del proceso educativo, en el que la escuela y el docente asuman la responsabilidad ética de responder a las diferencias a través de una enseñanza centrada en las necesidades de los alumnos y las exigencias de los planes de estudio.

En la construcción de las representaciones sociales de los docentes estudiantes entra en juego una serie de situaciones, condiciones y materiales de información que están asociados a fondos culturales constituidos por creencias, conocimiento del sentido común, que se materializan en la institución escolar y en la práctica cotidiana de los docentes que se ve influenciada por diferentes procesos y mecanismos de comunicación, (Internet, radio, televisión) que tienen un peso preponderante en la transmisión de conocimientos,

creencias y modelos de conductas así como en la conformación de la visión de realidad que tienen los sujetos sociales.

La inserción social o la ubicación de las personas en la estructura social, no solo intervienen para la exposición selectiva de distintos contenidos conversacionales, sino que ejerce también una influencia sobre el tipo de experiencia personal que se establece con relación al objeto de la representación. Esta experiencia, variable según las distintas ubicaciones sociales, condiciona la relación con el objeto así como la naturaleza del conocimiento que se alcanza sobre él. (Araya, 2002: 34).

La cantidad y calidad de información que poseen los estudiantes sobre la interculturalidad es limitado, en la que prevalecen algunas concepciones estereotipadas, como considerarla adjudicable sólo a un sector de la población o que su tratamiento curricular debe cerrarse a una, en el mejor de los casos a algunas asignaturas. Esta dimensión da cuenta de los datos o explicaciones que dan los docentes sobre la referencia de la interculturalidad en el plan de estudio. El origen de la información es, también, un elemento fundamental, dado que la información que surge de un contacto directo con el objeto y de las prácticas que una persona desarrolla en relación con él, tiene características diferentes de las que presenta la información recogida por medio de la comunicación social y/o virtual. Ante las respuestas vertidas por los docentes, se concluye que la información que poseen, no proviene propiamente del campo científico (académico, de investigación), por ende, la representación social que construyen sobre la interculturalidad contiene una fuerte carga de creencias y opiniones.

3.3.1 La diversidad: ¿Ventaja o desventaja pedagógica?

La información y la imagen que posee el docente respecto a la diversidad y la interculturalidad pautan las actitudes que asume frente a las diferencias individuales y sociales de los alumnos, la posibilidad de interpretar el currículum para que la mediación didáctica y la planeación didáctica considere las diferencias y la diversidad al considerar que la heterogeneidad de las motivaciones, antecedentes culturales y sociales de los alumnos tienen que ser consideradas para favorecer el desarrollo de las potencialidades, competencias, aprendizajes esperados y aspirar a concretar la equidad de oportunidades educativas.

El currículum establece el qué y delinea el cómo de la educación; es la materia del quehacer docente, define ejes transversales, los temas que la sociedad demanda a la educación, pero la selección, jerarquización y abordaje pedagógico depende en gran medida del docente. A este respecto, las representaciones sociales acerca la interculturalidad posicionan al docente de una manera específica en esta selección y tratamiento pedagógico; las representaciones sociales son una forma de entender y comunicar lo que se sabe, cumplen la finalidad de transformar un mundo extraño en algo familiar, lo que es imaginado o irreal en algo presente, a través de dos mecanismos: la objetivación y el anclaje.

La objetivación se refiere al proceso de transformación de conceptos abstractos extraños (como la interculturalidad) en experiencias o materializaciones concretas. La objetivación implica tres fases (Moscovici, 1979, Jodelet, 1986):

a) la construcción selectiva, que es la retención selectiva de elementos que concuerdan con el sistema de valores del contexto de socialización, para después ser organizados libremente;

b) el esquema figurativo: el discurso se estructura y objetivita en un esquema figurativo de pensamiento, las ideas abstractas se convierten en formas o imágenes (modelo figurativo)²⁶. Estas imágenes permiten a las personas conversar y comprender los objetos sociales y a los otros;

c) la naturalización, que se presenta cuando un concepto se convierte en una imagen, en una realidad con existencia autónoma. Las imágenes sustituyen la realidad. Lo que se percibe no son ya las informaciones sobre los objetos, sino la imagen que reemplaza y extiende de forma natural lo percibido.

La interculturalidad no tiene una forma concreta, sin embargo, los docentes a través de estas tres fases la objetivizan, la incluyen en sus diálogos, en su proceso didácticos y en sus relaciones cotidianas. Este proceso de objetivación se acompaña de un proceso de categorización que sitúa y fija las ideas que dan lugar a las prácticas culturales dominantes en un contexto de categorías e imágenes ordinarias. Las formas en que se

²⁶ Moscovici (1979: 86) señala que el modelo figurativo “no es sólo una manera de ordenar las información, sino el resultado de una coordinación que concreta cada uno de los términos de la representación”.

objetiva el discurso, promueve que el docente emita juicios y valoraciones sobre las diferencias culturales, las competencias cognitivas de los alumnos:

En mi familia son dados a considerar a las personas que no tienen estudios, no tienen cultura, a mis hijos les marcan mucho esta idea, pero conozco a personas que no tienen estudios, pero muy educados, se instruyen solos, se van a otros países a través de las ferias. La cultura no se reduce a la escolaridad. La cultura tiene que ver con costumbres, formas de pensar, de sentir, de conocer (6A).

El anclaje, a diferencia de la objetivación, permite incorporar lo extraño a una red de categorías a través de una inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido y preexistente, lo que implica que los grupos están enraizados con determinadas representaciones, que los hace más o menos receptivos; en el testimonio siguiente destaca la actitud y el uso de ciertos conceptos (costumbres, solidaria, formas de vida) para explicar la pertinencia del conocimiento de los otros:

Conocer estas costumbres es importante, para saber en qué ámbito estamos ubicados en donde trabajamos; la gente de Ayotzingo es muy solidaria, muy cálida; además de que de manera personal me llama la atención conocer todas estas formas de vida, porque luego estamos tan preocupados por nosotros mismos que no nos enteramos de lo que pasa con los demás (1B).

La objetivación y el anclaje adquieren relevancia en el proceso de comunicación y concreción de la práctica intercultural, en tanto que, los marcos de interpretación, de construcción de categorías orientan las actitudes y acciones que se asumen en el tratamiento pedagógico de la diversidad en el aula y en la escuela; los entornos culturales de los docentes pueden interferir en el proceso de aprendizaje y en la comunicación cultural que se originan en el acto educativo.

Los docentes, como los alumnos, transitan por el mundo construyendo una historia propia que los diferencia unos de otros, sin dejar de compartir rasgos comunes en que se reconocen como seres humanos, como profesionales de la educación. Sin embargo, esta particularidad pocas veces se toma en cuenta en la escuela, la forma más frecuente de enseñanza es a través de un currículum único para todos los alumnos, desde el que se determinan contenidos, metodologías, sistemas de evaluación consistente con un proceso ordenado y normalizado de la educación. Lo que en términos de concreción se remite a la homogeneización que anula la diversidad, bajo la premisa de dar a todos lo mismo.

La actual reforma curricular, en México, remite a un gran desafío: la diversidad y la interculturalidad ¿Es una ventaja o un problema pedagógico? Si bien es fundamental

continuar apostando a la universalización de la educación y a extender la igualdad de oportunidades, también lo es, el hecho de que la diversidad debe ser un referente cotidiano en las acciones y actividades emprendidas desde la escuela, de lo contrario, se estaría perpetuando la desigualdad y la inequidad, brindar “la misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales, sólo es posible que se mantengan las diferencias entre ellos y, acaso, que aumenten” (Perrenoud, 1990: 234).

En este tenor, la posibilidad de conocer cuál es la posición del docente en cuanto a trabajar o no la interculturalidad y cuál es su actitud respecto a la misma adquiere relevancia, en tanto, que la actitud es una dimensión constitutiva de las representaciones sociales, misma que se asume en función de la información y la imagen que el docente va construyendo en sus procesos de formación, interacción y relaciones intersubjetivas.

La actitud deriva del contexto de interacciones y orienta los comportamientos, es un elemento básico para la construcción de representaciones sociales, al realizarse una valoración el objeto ya está representado. Los docentes estudiantes entrevistados manifiestan una actitud positiva en relación a la interculturalidad, al señalar que:

[...] es de aceptación, de socialización, pues no hay bueno ni malo, trato de respetar las formas de ser y de pensar de las personas, respeto mucho a los ancianos (1B).

En un salón de clases te encuentres con muchas situaciones, pero mi actitud de aprendizaje, de aceptación (trato de ser comprensiva, no discriminar por lo que son o dicen (1D).

Me parece que hay que tener una actitud de indagación e investigación para relacionarse con los niños (4A).

Trato de aprender de las personas y lugares donde voy, me interesa conocer, familiarizarme con la gente (3C).

La pertinencia de abordar la interculturalidad en la escuela se sustenta en los contenidos precisados en un programa definido desde lo que se considera válido aprendan en un ciclo o nivel educativo. Un programa único, general y obligatorio, adquiere sentido sólo en una construcción abstracta, pero carece de respuestas pedagógicas para las necesidades concretas y más complejas de los alumnos; entonces, la posibilidad de considerar la heterogeneidad del alumno recae en los procesos de planeación de la enseñanza, utilizando estrategias variadas y adaptadas a las condiciones y posibilidades de los alumnos, tarea que le corresponde al docente asumir para que todos progresen y

obtengan resultados tomando como base su potencial real en cuanto a nivel cognitivo, personal y social. Lo que se enseña o no, se define en gran medida por los profesores, son los que movilizan sus conocimientos en sus prácticas cotidianas.

En la tabla N° 23 se concentran algunas respuestas de los diferentes grupos de docentes en torno a su posición en relación de que la interculturalidad debe trabajarse en la escuela:

Tabla N° 23
La pertinencia de trabajar la interculturalidad en la escuela
Respuestas de los docentes estudiantes.

Subgrupo A	Subgrupo B
<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Sí, porque cada ser humano tiene su idea de cultura, aunque muchas veces no actúan de manera consciente, nosotros los maestros como facilitadores, guías tenemos que trabajar esos aspectos, que los niños vayan ubicando, conociendo, sean conscientes de que lo que hacen forma parte de su historia de vida, de su cultura y aunque lo hacen de manera cotidiana, que su forma de ser y su origen los van marcando, les va poniendo una etiqueta; que tú eres diferentes porque eres de otra cultura (3A).</i> ❖ <i>Sí, se amplían los horizontes del conocimientos, habría una apertura a los saberes, y un mayor campo de acción, Incorporar vivencias de los alumnos en los temas, no hacer de lado detalles, actitudes, experiencias y su convivencia (7A)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Sí, porque te lleva muchos conocimientos, en el pueblo que trabajo, algunos niños les da miedo algunas cosas, por ejemplo, la computadora, pero cuando se les enseña aprenden muchas cosas. (2B)</i> ❖ <i>Sí porque es una manera de respetar a cada alumno, cuando no se trabaja uno se cierra pues a veces influye nuestra propia identidad en la forma en que se enseña, pero cuando ya se tiene un saber más amplio sobre la diversidad podemos respetar más al niño, entenderlo y saber en algún momento ayudarlo a aprender y que ellos también aprendan a respetar [...] Yo ya lo trabaja aunque no sabía cómo se nombraba (10B).</i>
<p style="text-align: center;">Subgrupo C</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Si se tiene que trabajar en todas las materias, porque es la historia que van construyendo los niños y es parte de ellos (2C).</i> ❖ <i>Yo creo que es importante porque cada niño tiene una forma de pensar y es bueno que lo expresen para que sean escuchados, respetados y a su vez respeten a otros. Las actividades deben ser trabajadas de manera grupal para que realmente se escuchen y respeten (4C).</i> 	<p style="text-align: center;">Subgrupo D</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>sí, porque todos los que trabajamos en la escuela, somos diferentes, actuamos y convivimos de manera diferentes, para que haya comunicación entre todos y favorecer el aprendizaje. Aunque a veces se me dificulta ligar lo que ya saben con el conocimiento que se va aprender en la escuela (1D).</i> ❖ <i>Sí, un niño entre más pequeño sea educado en la interculturalidad más probable sea que acepte la diferencia entre las personas. Donde trabajo es una zona rural, muchos niños se desenvuelven en el campo por lo que es importante aprender de ellos (2D).</i>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida a través de la entrevista

Solo si el docente toma conciencia de la importancia de su papel en la concreción de la interculturalidad introducirá innovaciones en su actuar cuya base sean los sentidos y

significados que revisten los comportamientos, actitudes y conocimientos de los alumnos y de él mismo; es así que “al tomar en consideración el carácter subjetivo, cambiante y creador de las variables que configuran la vida del aula, la enseñanza no puede concebirse como una mera aplicación de normas, técnicas y recetas preestablecidas, sino un espacio de producción de conocimiento y experimentación en la acción” (Pérez Gómez, 1998: 227).

Educar para, desde y en la interculturalidad tiene un componente ético, que se vincula a la responsabilidad del otro, de cómo acompañarlo en el proceso de desarrollar la capacidad de pensar y actuar de manera autónoma. El clima escolar y áulico se convierte en una experiencia diaria de convivencia en la que a través de la reflexión, el diálogo y el desarrollo de actividades específicas se valora la diversidad como una riqueza. Los docentes trabajan, generalmente, con alumnos que se encuentran en un rango de edad similar, pero que presentan un abanico de necesidades, ¿cómo conciben esta realidad diversa de los alumnos; como una ventaja o un problema? Los docentes estudiantes de la UPN, Unidad 094, coinciden en señalar que es una ventaja, como queda de manifiesto en las siguientes palabras:

Es una ventaja, porque esa diversidad se convierte en un reto para que los niños aprendan respetando sus ideas, su cultura, y aprovechar sus conocimientos, sus tradiciones y sus costumbres para que puedan ir aprendiendo de ellos (5A).

[...] si todos fuéramos iguales no llegaríamos a ninguna parte porque no habría diferencias, discusiones que nos permitan llegar a acuerdos. Y se aprovecha porque de todos se aprende, cada uno aborda diferentes puntos, también los maestros aprendemos de los alumnos al retomar puntos de vista que no habíamos considerado. Por ejemplo, aprendí de un niño a instalar unos programas que realmente yo desconocía el proceso; la verdad sí me sorprendió mucho porque tenemos la idea que la maestra debe saber y conocer todo, cuando en realidad también podemos aprender de nuestros alumnos y yo acepto que no lo sé todo (2B).

En esta diversidad hay una riqueza, una posibilidad de aprender a través de la participación de todos los alumnos, pero para ello necesito informarme sobre la interculturalidad para apoyar a los niños y no terminar imponiendo. La interculturalidad es real, es lo que vivimos pero aún nos cuesta respetar (3D).

Concebir la diversidad como una ventaja pedagógica obliga al docente a realizar esfuerzos constantes para responder a esta diversidad que lo lleva a introducir cambios en función de las características personales y las competencias a alcanzar, a modificar el contenido, el proceso y los esquemas de evaluación; asimismo, requiere el desarrollo de

competencias interculturales que le permitan potenciar su profesionalidad a partir de la comprensión que realice del currículum.

Cualquier intervención educativa, en el marco de la interculturalidad, tiene como premisa la articulación entre las diferencias culturales y los factores político –económico para evitar hacer de la cultura una excusa para justificar los efectos educativos provocados por la desigualdad económica, cultural, social y personas de los alumnos; lo que lleva a trascender lo didáctico-pragmático de la intervención para aspirar al desarrollo de competencias interculturales para facilitar la comunicación a partir del reconocimiento de la diversidad, del otro.

Los niños aprenden que cada uno de sus compañeros aprende de manera distinta y cada uno tiene su modo y ritmo particular para ello. Es decir, los niños adquieren una educación en valores de respeto y legitimidad de cada uno como es y no como les gustaría que fuera y en este respeto y comprensión surge la convivencia democrática, el reconocimiento de la dignidad humana (López Melero, 2004: 14).

Para la planeación de la enseñanza se toman decisiones acerca del currículum; no se trata de añadir elementos culturales a proyectos o programaciones culturales, se trata de asumir que en toda decisión que se tome se debe considerar la diversidad, de proponer a los alumnos actividades escolares que los obligue a relacionar informaciones y destrezas de diversa naturaleza, de emplear medios didácticos variados en los que se conjugan intereses y expectativas de cada uno.

Algunas de las formas en que los docentes estudiantes incorporan la interculturalidad en la práctica educativa se reseñan en estas palabras:

Lo incorporo con los elementos que los alumnos me dan para poder realizar mi trabajo, sin que yo me cierre y diga este lo voy a tratar de una forma porque viene de tal lugar, este lo voy a tratar de otra forma porque viene de otro lugar, no, sino que incluirlos a todos y hacerles ver que la forma de vida que cada uno tiene las podemos aplicar a la educación o su formación educativa tratando de que se enriquezcan de todos (1A).

Dada las características del contexto, en cierta forma se incorpora de manera cotidiana a las actividades de la escuela, converso mucho con los alumnos, con los padres sobre diversas cuestiones como sus expectativas, sobre las relaciones intrafamiliares para que apoyen también a sus hijos en las tareas escolares; respeto sus ideas, sus valores, sus creencias (6B).

En la escuela se trabajan proyectos educativos, se vinculan los contenidos de las asignaturas con lo que hay en su contexto, por ejemplo, visitamos un asentamiento irregular, de paracaídas, para que los niños calcularan perímetros y áreas (3B).

Algunos de los docentes precisan que es necesaria la incorporación de la interculturalidad, pero manifiestan algunas situaciones o problemas que les dificulta este vínculo:

[...] no concibo una escuela cerrada, aunque no ubico bien cómo vincularla a mi práctica, relacionar diferentes actividades para que los alumnos se beneficien y ayudarlos en su aprendizaje. Como ya le mencionaba, el proyecto donde se relacionan las diferentes asignaturas es para ayudar a los alumnos, se enfocan a aprendizajes específicos, además de que disfrutan salir y conocer otras cosas. Esto permite ampliar nuestra práctica (6A).

Para mí es un tanto complicado, desde las funciones administrativas, pero en mi entorno, en el grupo de trabajo siento que sí se maneja la interculturalidad porque el grupo es totalmente heterogéneo, hay una diversidad de personas y de personalidades, pero que gracias a esta diversidad hemos conformado un buen equipo, la directora respeta y encauza la interculturalidad. Hay compañeras que quizás tienen limitantes en algunos aspectos, pero que en otros son muy eficientes, que son aprovechadas para el bien de trabajo en conjunto. De manera personal trato de respetar a todos, porque es muy fácil criticar a las demás personas sin darles la oportunidad que se expresen para explotar las cosas positivas para realizar un trabajo colaborativo (8A).

Trabajar la interculturalidad es complicado, porque hay que considerar todas las dimensiones del niño, que no solamente es su cultura. En la escuela es un poquito complicado porque muchos de los alumnos son de provincia con ideas muy arraigadas, los alumnos que son de la ciudad los discriminan. Pero sí es importante realizar actividades para que se conozcan y respeten las diferentes referencias culturales. (3B)

El reto para el docente es articular una actuación didáctica entre la comprensión que hace del currículum y la diversidad de los alumnos; como lo plantea Gimeno Sacristán (1992: p. 293): “Si la educación escolarizada debe atender de algún modo a la peculiaridad de las personas, es preciso ser congruente pedagógicamente con las diferencias”, lo que implica trascender la planeación igual para todos, flexibilizar el currículum para responder a las diferencias; es decir, que sea abierto a la diversidad.

La cultura en la que vive y crece un alumno como la situación cultural específica de su entorno educativo tiene un impacto significativo en el aprendizaje, en la retención y transferencia de la información, de los conocimientos que recibe, construye y transforma, por lo que hay que evitar que las competencias interculturales sean un elemento yuxtapuesto al currículum, es preciso que las experiencias educativas que permitan desarrollar estas competencias sean abordadas de forma transversal²⁷ a lo largo de todas las asignaturas y niveles. Esta perspectiva implica poner en relación los conocimientos que los alumnos poseen como resultado de la socialización primaria con los que se requiere de acuerdo al currículum.

Construir un currículum intercultural, que medie entre la cultura pública y la cultura experiencial de los alumnos, que sirva de puente entre lo que aportan los alumnos y lo que aporta la institución escolar, significa comprender la realidad desde premisas culturales distintas; problematizar los

²⁷ Los ejes transversales no se convierten solamente en nuevas materias curriculares con horario y secuencia, ni responden a determinadas enseñanza o contenidos que surgen separados o paralelos a las áreas curriculares. La transversalidad intenta superar las divisiones tradicionales de los saberes.

contenidos del currículo común y contextualizarlos; comprender el mundo desde miradas diversas; cuestionar las versiones estandarizadas y tópicas [...] (Essomba, 1999: 95).

Defender la idea de que todos los alumnos, los aprendizajes, las experiencias, las culturas son valiosos, no es suficiente en sí mismo, en tanto, se continúan priorizado el logro de objetivos medibles a corto plazo en vez de centrarse en aprender y despertar el deseo por aprender. A los alumnos, “se les enseñan contenidos (es decir, conocimientos y, especialmente, conocimientos declarativos) y cómo hacer cosas (es decir, capacidades y estrategias o conocimientos procedimentales). Lo que pocas veces adquieren es una comprensión de por qué un conocimiento es importante y cómo y cuándo se debe emplear” (Das, 1998, citado en López Melero, 2004:119).

En cambio, el docente que favorece el aprendizaje en un contexto intercultural, se concentra en las formas de pensar e interactuar de todos y admitir que los alumnos aprenden de diferentes formas y que las capacidades no están dadas de manera inmutable. Las estrategias y técnicas utilizadas sin reflexión no son suficientes para afrontar el reto de educar en una sociedad diversa, la prioridad es crear las condiciones que faciliten y apoyen el proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, sin dar por sentado lo que necesita, desea o tiene.

La presencia de alumnos con diversas características en la escuela no es un problema ni un obstáculo en el desarrollo y aprendizaje sino que es una oportunidad de aprendizaje donde todos se benefician al considerar la diferencia en el ser humano como un valor; no sólo se aprenden contenidos académicos sino habilidades sociales que conduce a la convivencia y a la equidad; esto supone un cambio en la forma de pensarse el docente y el acto educativo centrado en la solución de problemas reales y cercanos a los alumnos.

Pensar en problemas implica apartarse de la lógica epistémica del conocimiento como producto perfecto y concluido, cuyas notas esenciales son verdad y certeza [...]. Invita a insertarse en una lógica que conciba el conocimiento atravesado por tensiones irresueltas. Esto exige a la crítica a fondo, creatividad, a la búsqueda de alternativas, a la invención, que a su vez se insertan en un proceso siempre en conflicto, nunca satisfecho de sí mismo, siempre abierto a querer saber más allá de cada saber (Bertolini y Langon, 2009: 10).

La escuela, a través de la acción docente, se tendría que visualizar como un espacio relacional e interrelacional que favorezca que los alumnos sean capaces de actuar, reflexionar y tomar decisiones con responsabilidad; pensada así la escuela implica una ruptura epistemológica e ideológica para reorientarse hacia una organización que se dirige

al conocimiento y comprensión del ser humano como diverso. El comportamiento profesional del docente ante la innovación depende de la construcción personal que elabora de su posicionamiento subjetivo en relación a la interculturalidad; esto es, al situarse en un contexto de interacción marcada por la ideología; “el docente es ante todo un sujeto político, con una visión subjetiva del mundo, con unos valores propios, que impregnan sus planificaciones y actuaciones ante el alumnado [...]” (Essomba, 2006: 15).

La interacción en el marco de la institución, que ha generado una cultura escolar, es un referente más de la acción educativa al marcar pautas colectivas, valores y símbolos compartidos. Esta cultura escolar construida orienta en dos posibles sentidos el actuar docente: hacia los procesos de aprendizaje o socialización y a la apertura a las condiciones del contexto, a la diversidad y a la diferencia. En este sentido, es indispensable repensar la cultura escolar, el sentido y el valor de educar desde y en la interculturalidad para apuntar una sociedad más democrática, justa y solidaria; promoviendo estrategias para brindar oportunidades equivalentes no sólo igualdad de oportunidades; al respecto Touraine, plantea que:

Quando se habla de igualdad, se introduce el principio de correspondencia entre derecho personal y organización social mediante la eliminación de toda referencia a situaciones sociales concretas, esto es, a una aceptación de un velo de ignorancia [...]. La idea de equidad, al contrario, no sólo afirma el papel de las negociaciones y los contratos, sino que admite sobre todo la imposibilidad de definir una situación ideal y entrar en el dominio de lo universal y su reconocimiento por el pensamiento y las instituciones racionales (Touraine, 1997: 262-263).

La complejidad en la que se desarrolla la práctica del docente hace inevitable los errores; pero dichos errores posibilitan nuevos aprendizajes; una base de la acción es la construcción del diálogo intercultural, cimentando códigos comunes que enriquezcan a los sujetos educativos al reconocer sus diferencias y sus similitudes. Para este diálogo, entra en juego diversas formas de lenguaje, diversos códigos que favorecen realmente la comunicación intercultural.

Trabajar la interculturalidad y la diversidad supone reconocer que todos somos diferentes, lo que invita a revisar y cuestionar las representaciones sociales que sustentan las valoraciones de quiénes son normales, anormales, parecidos o diferentes. Implica no sólo tomar conciencia de las diferencias relativas a los logros de aprendizaje sino de diferencias asociadas a origen, etnia, cultura, situación socioeconómica, características personales, estilos de aprendizaje, necesidades, capacidades y dificultades. En suma,

exige que se modifique o abandonen aquellas creencias, ideas, concepciones e imágenes acerca de los orígenes y la naturaleza de las dificultades educativas que obstaculizan la visibilización del otro en las prácticas educativas.

3.4 Identidad y el reclamo de la diferencia en el encuentro intercultural

En la actualidad, los docentes son objeto de múltiples demandas para afrontar y encontrar soluciones a problemáticas que se visibilizan en la escuela, en el aula y que se manifiestan en la sociedad, tal es el caso de la relación que existen entre diferentes cosmovisiones culturales, lo que lleva a plantear la interculturalidad como un enfoque a trabajar en las actividades cotidianas en el aula para promover los espacios de convivencia, de reflexión y resolución de conflictos que implican las relaciones culturales.

En los últimos tiempos, se ha intentado dar respuestas a estas diferentes problemáticas, pero los resultados obtenidos son limitados, dado que se han abordado con un carácter segmentado, de forma aislada.

La magnitud de los problemas reclama una nueva sabiduría que permita conciliar el sentido de la existencia, las necesidades del bienestar colectivo, los cambios culturales, los desafíos ecológicos, los conflictos sociales [...] La reforma del pensamiento ya no es una cuestión de especialistas sino un problema de todo el mundo (Pérez Lindo, 1998: 9).

Aun cuando se delinee en el discurso la importancia de la diversidad y la identidad de los sujetos, también está presente un dejo de no reconocimiento a estas particularidades:

En el salón de clases pocas veces se aborda el tema de la interculturalidad, porque desgraciadamente muchos de los maestros no conocemos del asunto, y otros manifiestan una actitud de intolerancia hacia las tradiciones y costumbres de la comunidad. (7A).

Respeto las creencias de cada uno para que no afecte el trabajo en el aula, promover el respeto en el salón (2A).

Uno de los factores que incide para no lograr los resultados es no considerar la subjetividad²⁸ de los sujetos sociales implicados en el hecho educativo, específicamente de los docentes que les toca concretar en los espacios áulicos los principios educativos y los aprendizajes esperados que alcancen los alumnos; por tal razón, las representaciones

²⁸ La subjetividad “constituye un ángulo particular desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar la realidad social y el propio pensar que organicemos sobre dicha realidad. Implica un concepto de lo social a partir de ese dinamismo particular que son los sujetos, los que en última instancia, consisten en las diferentes modalidades que pueden asumir los nucleamientos de lo colectivo como espacio de la constitución de las fuerzas capaces de determinadas construcciones sociales” (León y Zemelman, 1997: 21-22).

sociales de los docentes sobre la interculturalidad permiten ubicar los procesos por los que se construyen el pensamiento social, la visión de mundo que las personas o grupos tienen; su importancia radica en que orienta la acción o toma de posición ante los distintos objetos sociales. Estas construcciones se realizan en primera instancia en la vida cotidiana, en el mundo que Shutz denomina, mundo cultural intersubjetivo, “porque vivimos en él como otros hombres entre hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores, comprendiendo a los demás y siendo comprendido por ellos” (Schutz, 2003: 41).

Moscovici (1986), en el estudio de las representaciones sociales, señala que es fundamental la comprensión de cómo se engendran y participan las perspectivas particulares en la visión global del grupo social, de una sociedad, de una institución escolar. La definición histórica de la interculturalidad no está hecha solo por la visibilidad de las diferencias culturales sino también por la transformación en los usos, en las percepciones, en las representaciones y en las imágenes que la gente se hace de ella.

La interculturalidad se convierte en una premisa para la construcción de una sociedad democrática, en la que se superen los modelos de uniformidad y asimilación, basados en la desigualdad, la intolerancia y el etnocentrismo. La pertenencia cultural está asociada por el origen, la historia; pero el hombre en tanto ser social, también pertenece a grupos conformados por el contexto, la religión, la clase, la profesión, en los que crea y recrea valoraciones, comportamientos, representaciones, lenguajes que le son propios, que lo caracterizan y que enriquece a través del encuentro con el otro.

La posibilidad de comprender y reflexionar sobre la diversidad sociocultural, de interactuar con el otro, de participar en los espacios de socialización y acción, se convierten en la base de una la praxis intercultural. Reconocer la diversidad es esencial para comprender cómo se forma un sujeto, cómo aprende en función de su contexto, de tal manera que la escuela y la educación adquiera un significado social capaz de responder a las necesidades y expectativas en la sociedad, a través de reconocer:

Sus actuales limitaciones como sistema cerrado y por ende la necesidad de dialogar con una sociedad compleja, heterogénea, de atender a la diversidad, de flexibilizar criterios tales como el tiempo y el espacio escolar, de resignificar contenidos interrogando lo obvio, mirando con ojos nuevos lo cotidiano, comprendiendo sin descalificar y, sobre todo, buscando nuevas prácticas como organización, prácticas que respeten y transmitan las permanencias, pero que también incorporen el cambio.(Sagastizabal, 2009: 102).

Dentro de este marco de exigencia se requiere la conceptualización del campo problemático de la interculturalidad; pero además caracterizar los elementos o fundamentos que la constituyen. En esta lógica, se consideró necesario, además del concepto de interculturalidad, que los docentes estudiantes señalaran cuáles son los elementos que la constituyen con la idea de ir destacando las representaciones en torno a ella para orientar su práctica educativa. Esta premisa resulta necesaria para contribuir a consolidar la identidad individual y social.

En la tabla N° 24 se concentran las respuestas dadas por el **subgrupo A** de docentes en relación a los elementos o fundamentos de la interculturalidad. La constante en los discursos de los docentes es la referencia a: el lenguaje, tradiciones, costumbres, educación, formas de expresarse, cultura; elementos que se asocian a la diversidad que guarda estrecha relación con lo que ellos viven en la escuela y que se convierten en situaciones problemáticas para garantizar la atención de todos los alumnos.

De los elementos planteamos por los docentes del **subgrupo A**, resalta un principio de tolerancia hacia las diversas manifestaciones culturales y sociales de las personas, en este caso de los alumnos, pero habría que tener presente que el reconocimiento, bajo el principio de la tolerancia, se ha sustentado en la homogeneidad, en la igualación y no en la diferencia.

La reivindicación de la tolerancia reaparece en el discurso posmoderno [...] invita a admitir la existencia de las diferencias pero en su misma invitación reside la paradoja, ya que si se trata de aceptar a lo diferente como principio también se tiene que aceptar a los grupos cuyas marcas son los comportamientos antisociales u opresivos. (Duschatzky y Skliar, 2001: 189).

La tolerancia es un punto de partida para la vida social y la práctica educativa, sin embargo, el docente no debe renunciar a examinar críticamente las obras, acciones y comportamientos de los alumnos, porque a partir de este examen genera las condiciones para la interacción comunicativa, la crítica intercultural. Si bien muchas de las características culturales nos son heredadas, estas no son esencias o identidades cerradas sino son susceptibles de transformarse en los procesos de interacción, por lo que el ejercicio crítico debe unirse a los contextos y situaciones concretas. Ninguna cultura existe en estado puro, idéntica a ella desde siempre, sin haber conocido nunca la menor influencia externa [...] Toda cultura está en permanente proceso de construcción, desconstrucción y reconstrucción” (Cuché, 1999:82).

Tabla N° 24
Elementos de la interculturalidad
Subgrupo A

Informante	Elementos de la interculturalidad
1A	<i>Las creencias de la gente, la forma de vida, la religión. Diversidad de cultura. La cultura. La educación. Me refiero a la educación desde la casa, porque la escuela es un apoyo a la educación, desde la casa nos enseñan cómo enfrentarnos a la vida de acuerdo a lo que nuestros padres adquirieron de sus padres, y de ahí empezamos con la educación y a transmitir la cultura a cada de nuestros hijos, para poder salir y enfrentarnos a la sociedad.</i>
2 A	<i>Las formas de expresarse de cada uno, algunos hablan con malas palabras, otros se recatan, tienen temor al decir una mala palabra, piensan en el qué dirán los demás. La religión, podría ser. Cuando compartimos con personas de otra religión y adoptamos sus formas de pensar y actuar, revolucionamos nuestra vida, y renunciamos a muchas cosas, pero finalmente es una misma creencia, aunque me preocupa qué dirán los demás.</i>
3A	<i>Sería cómo me desarrollo como persona, pues muchas veces nos dicen cómo debemos comportarnos, pero yo decido si lo llevo a cabo o no. La sociedad donde nos desenvolvemos, la familia, el trabajo. En sociedad compartimos las mismas ideas, pero cada quien lo practica como mejor le parezca o según el significado que le dé. Por ejemplo, en las fiestas de la comunidad, la mayoría de la población hace lo mismo: hacen su comida, los bailables, misa; en mi familia nos han dicho que puede ser la fiesta del pueblo pero no tenemos que hacer lo mismo que los demás, no le damos gran realce al evento. La identidad, desde mi punto de vista sí, porque desde que me identifico quién soy, cómo soy; si comparto una cultura, si la practico; es una idea propia que voy construyendo.</i>
4A	<i>El lenguaje, las tradiciones de cada individuo, las costumbres.</i>
5A	<i>Las raíces de donde proviene cada alumno, cada maestro. La forma en fueron educados.</i>
6A	<i>conocer el lugar donde se trabaja, su historia, para poder diseñar algún proyecto que beneficie también a la comunidad y de ahí trabajar quizás algunos problemas, conocer a la gente para acercarme a ella, quizás también es necesario documentarme sobre la interculturalidad para considerar otros elementos.</i>
7A	<i>El comportamiento, las costumbres [...], la relación social, la relación con el medio que nos provee recursos para nuestra práctica, que no necesariamente son proporcionados por el Estado. Es importante que el niño conozca el medio.</i>
8A	<i>Formas de pensar, comunicación, cultura. La cultura abarca muchas cuestiones como el lenguaje, creencias, tradiciones, las formas de pensar expresan en esencia lo que somos, expresan lo que pensamos, cómo concebimos el mundo. La Interculturalidad abarca las formas de pensar porque demuestran cómo somos como individuos, dependiendo de la forma de pensar podemos comprender al otro, empezando por respetarlo, por darle la oportunidad de ser igual que nosotros, somos seres humanos y como tal somos iguales, quizás físicamente tenemos carencias, pero todos somos seres racionales, entonces, no veo por qué no debemos tratarnos con las misma igualdad, la que cambia son precisamente las formas de pensar, nuestras tradiciones, la cultura.</i>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida a través de la entrevista

La interacción entre diferentes sujetos a partir de la interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad guarda estrecha relación con la extensión y significación que se le asigne al concepto de cultura; si se asume como la acción humana centrada en la interacción simbólica, en la capacidad de crear y recrear códigos e instituciones, por ejemplo, a través del lenguaje, se podrá reconocer las diferencias como un potencial enriquecedor que favorece los espacios de encuentro, sin negar la existencia de los conflictos.

Los docentes consideran la pertinencia de generar proyectos que impacten no sólo en el alumno como individuo sino en la sociedad pues se contempla como un elemento fundamental para trabajar el enfoque intercultural; dichos proyectos recuperarían las prácticas, las formas de agrupación, organización propias de los sujetos así como promover la participación política y crítica de los mismos.

La representación social constituye una herramienta que permite el estudio de los conceptos o esquemas conceptuales que los sujetos construyen como productos de la función simbólica compartidos socialmente; es así que, los conceptos que el este **subgrupo B** prevalecen son la cultura, a la diversidad cultural, pero también a las formas de pensar, de ser e interactuar (Tabla N° 25).

La interculturalidad, no refiere únicamente a las diferencias étnicas sino que impregna a la sociedad en su conjunto; razón por la que hay que aludir al:

Conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan e instituyen imaginariamente lo social, conciben y gestionan las relaciones con otros, o sea las diferencias, ordenan su dispersión y su inconmensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (local y global) y los actores que la abren a lo posible (García Canclini, 2004: 40).

En los elementos que refieren los docentes se reconoce la diversidad como algo valioso y deseable, sin embargo, no se hace referencia a las relaciones desiguales, de poder que subyacen en esa diversidad, las representaciones culturales que se producen en la sociedad y en la escuela como institución homogeneizadora.

Tabla N° 25
Elementos de la interculturalidad
Subgrupo B

Informante	Elementos de la interculturalidad
1B	<i>La familia, el lugar donde nacen, se desarrollan los niños; la escuela, la sociedad donde conviven los niños. En la familia, los papás educan los niños para compartir o negar a colaborar con los demás, y eso influye en la forma en que los niños interactúan en otros espacios. En cuanto a la escuela refuerza o intenta modificar algunos comportamientos de socialización e intentamos promover el respeto, por ejemplo, en cuanto a las religiones que profesan; en cuanto a cómo se organizan las familias o los integrantes de las mismas.</i>
2B	<i>La diversidad cultural es un elemento de la interculturalidad, de cómo se van enrolando las culturas. Eventos sobre tradiciones, una biblioteca como creadora de cultura, internet, el hecho de leer el periódico, escuchar noticias.</i>
3B	<i>Como primer factor el individuo, toda la cultura que trae ese individuo, el contexto social, ya que no se puede dejar de lado para trabajar la interculturalidad.</i>
4B	<i>La cultura, las tradiciones, las formas de vestir, desde mi punto de vista formarían parte de la interculturalidad. Se refiere a la diversidad de formas de culturas.</i>
5B	<i>Diversas ideologías, religión, de creencias; es una diversidad del carácter de ser de una persona. Las distintas culturas, porque todos los individuos tienen una cultura.</i>
6B	<i>El respeto a la ideología, la cultura que es la forma de vida que cada uno lleva, a lo que se está acostumbrado, que es diferente a lo que otros realizan y me distinguen pero que se relaciona con otras formas culturales.</i>
7B	<i>Los diversos puntos de vista de las personas, la cultura que se relaciona con las formas de ver, pensar, de creer y sus tradiciones. Por eso un elemento de la interculturalidad son las diversas culturas.</i>
8B	<i>La forma de actuar, de pensar, de la forma de interactuar entre los diferentes individuos desde su diversidad cultural, es decir, sus tradiciones, sus costumbres que les da un rasgo distintivo.</i>
9B	<i>Las costumbres, vestimenta, habla, creencias de los diferentes grupos; las actividades económicas.</i>
10B	<i>Las formas de pensar, de relacionarse, de llegar a consensos cuando hay que llegar a acuerdos, la cultura que carga un individuo, que le da la identidad.</i>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida a través de la entrevista

El **subgrupo C** (Tabla N° 26) de docentes estudiantes destaca la diversidad, la historia, la socialización, la comunicación y el diálogo que se vinculan con los modos de relacionarse con el mundo, modos que pueden y deben dialogar a través de las semejanzas sin desconocer las diferencias. La interculturalidad propone, en esta lógica, una mirada de la pluralidad como una riqueza para construir un diálogo, sin pensar exclusivamente en el lenguaje oral o escrito; hay muchos modos de comunicarse, lo que obliga a “diversificar los códigos; usemos aquellos que sean significativos para el “otro”; reconozcamos todo lo que puede decir, expresar, a través de la música, del baile, de la pintura, del arte, de la computadora, lenguajes tan importantes en la vida cotidiana” (Sagastizabal, 2009: 76).

Con base a estos códigos diferenciados, el docente puede desarrollar competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales propias del mundo de los alumnos.

Tabla N° 26
Elementos de la interculturalidad
Subgrupo C

<i>Informante</i>	<i>Elementos de la interculturalidad</i>
1C	<i>Las formas de vida que identifica cada individuo en las comunidades donde vive.</i>
2C	<i>Las costumbres que se tienen en cada una de las comunidades, las tradiciones, la historia que cada una de los pueblos y las personas tienen, lo que han construido.</i>
3C	<i>La socialización, compartir ideas afines. La comunicación y el diálogo sobre las diferentes formas de pensar de las personas.</i>
3C	<i>Las tradiciones, las costumbres, la historia cultural de cada uno de las personas. La diversidad cultural.</i>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida a través de la entrevista

Otro elemento que sobresale en las respuestas de los docentes es la historia, lo que permite comprender a los sujetos como constructores de cultura; además de representar una posibilidad de reflexionar acerca de la historicidad de determinados aspectos culturales vividos como eternos e implica un estar y relacionarse con el mundo desde distintos ángulos y perspectivas.

Los docentes estudiantes que integran el **subgrupo D**, mencionan un elemento significativo: el conocimiento (Tabla N° 27). Es común que los docentes se preocupen el qué y el cómo de los procesos centrados en la adquisición de conocimientos, pero pocas veces se detienen a preguntarse el por qué o para qué para darle un sentido a su acción educativa, que tiene un vínculo estrecho con los conocimientos que va construyendo en la complejidad de los contextos socioculturales, en la que la teoría curricular, la didáctica y la teorías del aprendizaje se ven limitados para comprender ¿Cuál es el papel de la escuela ante los dinámicas interculturales?

Parte de este conocimiento, el docente lo construye en los procesos formales e informales en los que se ve inmerso; dicho conocimiento sirve de marco de categorías y principios que puede posibilitar la acción educativa orientada a generar proceso socioeducativos sustentados en el diálogo, la comunicación intercultural. La organización de los conocimientos de un sujeto, es un factor esencial en la construcción de representaciones

sociales, en tanto que, la calidad y cantidad de la información, su carácter más o menos estereotipado delinea la actitud que asumen en las relaciones intersubjetivas.

Tabla N° 27
Elementos de la interculturalidad
Subgrupo D

<i>informante</i>	<i>Elementos de la interculturalidad</i>
1D	<i>La identidad, el conocimiento, la convivencia; que cada uno tenga sus propias tradiciones, sus formas de vida, lo que cada uno trae desde su casa, familia y comunidad que debe ser respetado para poder convivir en todos los espacios.</i>
2D	<i>La diversidad, la educación la cual debe recuperar todas las formas culturales; el conocimiento, la aceptación de la cultura de cada uno de los individuos.</i>
3D	<i>El uso del lenguaje, las creencias que cada uno maneja, de ahí derivaría la forma de vestir, el tipo de alimentación. Todo lo que es el ser humano, todo lo que sabe, todo lo que hace, sus metas y sus diferencias.</i>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida a través de la entrevista.

En las respuestas de los diferentes subgrupo de docentes se vislumbran algunas nociones acerca de los fundamentos o elementos de la interculturalidad, aun cuando no los mencionan como tal, que según Miguel Essomba (2006), son la cultura, la diversidad y la identidad; los docentes señalan una multiplicidad de referentes que forman parte de la interculturalidad, que se asocian a cada uno de los elementos mencionados (Tabla N° 28). Para efecto de análisis en este apartado se atiende la identidad; en tanto que la cultura y la diversidad fueron abordadas en los apartados precedentes.

Tabla N° 28
Elementos de la interculturalidad

<p style="text-align: center;">Subgrupo A</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creencias • Diversidad • Religión • Identidad • Costumbres/tradiciones • Cultura • Comunicación • lenguaje 	<p style="text-align: center;">Subgrupo B</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización familiar • Diversidad • Tradiciones • Cultura • Ideologías • Religión • Creencias • Identidad
<p style="text-align: center;">Subgrupo C</p> <ul style="list-style-type: none"> • Costumbres/tradiciones • Historia de las personas • Socialización • Comunicación • Diálogo • Diversidad 	<p style="text-align: center;">Subgrupo D</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidad • Conocimiento • Educación • Diversidad • Tradiciones

Fuente: Elaboración propia.

Somos protagonistas de un proceso de globalización de la cultura y de las prácticas sociales con la consiguiente resignificación de conceptos y valores. Esto tiene repercusiones en el sentimiento de identidad, que ya no se define tanto por nacionalidad sino más bien por la pertenencia a ciertos grupos que se constituyen independientemente de la proximidad física, en torno de intereses comunes, por lo que no podemos hablar de una identidad sino de identidades, la diferenciación sociocultural cobra más visibilidad y voz dentro de las propias sociedades y colectivos sociales.

El auge de reconocer la diferencia y la diversidad orienta la autoafirmación de la identidad que antes eran de competencia exclusiva de negociaciones privadas y de referencia hacia adentro de los sujetos, hoy pasan a ser competencia de la sociedad civil, de conversación hacia afuera y del devenir-político y el devenir-público de reivindicaciones asociadas: diferencias de género, etnia, cosmovisión, culturas tribales arcaicas y postmodernas, entre otras. El consumo material y el consumo simbólico no sólo diferencian por status sino también por grupos. Algunas de ellas trascienden su núcleo de pertenencia y se proyectan a un diálogo público en que se espera cambiar la opinión pública, revertir los estigmas que pesan sobre algunos grupos, ampliar la tolerancia o imponer íconos.

En el proceso de configurar o construir identidades en el contexto de la globalización tiende a la estandarización de los signos y los símbolos que se imponen como elementos constitutivos de la identidad que se reconstruye en combinación con la oferta de la industria cultural, lo que implica un estallido de mediaciones múltiples en el tejido social, lo que da lugar a una pluralidad de espacios de negociación, de conflictos, interlocutores; muchos de estos conflictos tienden a considerarse conflictos culturales o identitarios; el sentido de pertenencia se desplaza hacia una gran dispersión en la producción de sentido y en la interacción de sujetos:

“[...] el lugar simboliza la relación de cada uno de sus ocupantes consigo mismo, con los demás ocupantes y con su historia común. Un espacio en el que ni la identidad, ni la relación, ni la historia estén simbolizadas se definirá como un no lugar. [...] que son] espacios en los que la gente coexiste y cohabita sin vivir junta, en los que la condición de consumidor o pasajero solitario implica una relación contractual con la sociedad. (Augé, 1995: 145).

Touraine (1997), señala que la formación del sujeto se dificulta por el proceso de imposición que la comunidad ejerce anclada en los deberes; lo que se vive como crisis de la familia o de la escuela (de la educación y de la socialización) es también la crisis de

formación de la identidad. Hay un desgarramiento del individuo entre la mercantilización del universo, de la objetivación de las técnicas y el cierre en la obsesión comunitaria del universo de las identidades culturales. Por lo que es necesario, la reconstrucción de la experiencia a través del desprendimiento de la comunidad que impone una identidad más fundada sobre deberes que sobre derechos, más sobre la pertenencia que sobre la libertad; esto implica que es fundamental considerar la comunicación intercultural y la democracia, porque la misma idea de sujeto implica conciencia de sí pero también reconocimiento del otro como sujeto, en esa necesidad de individuación social. En este sentido, los docentes estudiantes narran algunas de sus experiencias de vida, que van marcando su posición frente a la realidad y cómo van configurando su propia identidad frente al otro/otros, como igual o diferente:

Mis abuelos son de Michoacán, mi papá también, ellos desde muy chicos vinieron a vivir a la Ciudad de México, ellos son de Guetamo, de allá son los dos, cuando llegaron acá a la ciudad de México, en la colonia donde todavía vivo, ellos llegaron hace más de 50 años no había mucha población, poco a poco se fue poblando la colonia, mi abuelo era talabartero, nosotros o yo en particular crecí en un rancho, que se llama rancho de la Villa que todavía existe, entonces, ellos me llevaban a mí desde muy niña, yo me daba cuenta del tipo de gente que había dentro del rancho y el tipo de gente que nos trataba fuera de él. Como mi abuela tenía un problema a parte de dónde venía no escuchaba bien entonces yo recuerdo mucho que familiares lejanos o amigos cercanos de la colonia no veían como con buenos ojos a mi abuela, porque no podía hablar bien el español aparte de que no escuchaba bien, interpretaba mal las cosas no pronunciaba bien algunas palabras. Mi hermana y yo crecimos vivimos con mi abuela, nosotras le ayudábamos de alguna manera a comunicarse con los demás y sí hubo muchas veces críticas, como que la excluían de muchas cosas, me empecé a dar cuenta que la gente no conoce la forma de vida de ciertas personas, así o a pesar de eso, crítica y mal aparte, porque desconocían por qué mi abuela era así y en vez de apoyarla la hacían a un lado (1A).

La más reciente fue algo que me ha llevado a interesarme por las cuestiones de cultura, pues me ha estado moviendo muchos esquemas, una situación que me llamó mucho la atención fue durante el pasado receso escolar fui al pueblo de donde son mis padres, al ver unas pequeñas de la misma edad que una de mis hijas con una situación económica diferente a la mía, con otra cultura, de hecho hablaban otra lengua que desconozco, no les pregunté porque se echaron a correr después que las encontré en una paletería; me impactó el ver que en esta sociedad somos tan discriminados por nuestra condición económica, por nuestra cultura hasta por nuestro mismo aspecto, pero es mera ignorancia de no conocer que ellas en su contexto así viven y a lo mejor hasta viven mejor que nosotros; me marcó mucho porque estamos en la paletería, la gente las veía con desprecio, como si ellas no merecieran estar en ese lugar y estaban viendo si les alcanzaba para comprar una paleta, lo que hice fue decirles que pidieran una para cada una, mi hija se me quedó viendo como diciendo ¿qué te pasa?, la gente también se nos quedaba viendo, la señora de la paletería las despachó y le dijo que se fueran; le expliqué a mi hija que la acción no fue dar una limosna, es simplemente ponerme en el lugar de otros; pues si ellas fueran mis hijas no me gustaría que se quedaran sin una paleta. Fue algo que me marcó muchísimo porque he pasado también situaciones difíciles y creo que todos tenemos derecho en esta vida de ser igual (8A).

Estas experiencias que forman parte de la historia de vida van llenando de contenido las representaciones sociales que los estudiantes tienen acerca de la interculturalidad y los va

posicionando en una realidad educativa donde la diversidad es una constante y al mismo tiempo van dotando de elementos para la construcción identitaria.

En una idea impositiva, se promueve la búsqueda de esencias, de elementos constitutivos del ser, bajo cánones positivistas, mismos que han influido en el concepto de identidad, que se ha definido con frecuencia en términos de la mismidad, de lo que es igual a sí mismo, que se convierte en una visión excluyente. En esta perspectiva se separa el sujeto del entorno, de sus múltiples contextos de sentido, para definirlo en su singularidad. La alteridad es vista como un no-yo, como lo ajeno, externo o como un referente de contraste u oposición respecto al yo. No se puede ser sin el otro. De allí la necesidad de repensar la identidad como un fenómeno social, resultado de las relaciones del ser consigo mismo y con otros.

En este contexto, se trata de apoyar y promover la diferenciación, entendida como diversidad cultural, pluralismo en valores, mayor autonomía de los sujetos, pero sin que se convierta en justificación de la desigualdad o de la no inclusión de los excluidos; se busca recobrar la igualdad, sin que conlleve a la homogeneidad o a mayor uniformidad en los gustos y estilos de vida; implica las posibilidades de expandir la subjetividad de cada uno en la interacción intensiva con un otro que nos atraviesa con otras formas de mirar, de vestir, de comer, de compartir, en fin, de practicar el amor y la espiritualidad.

En las sociedades complejas, los procesos de socialización convierten en un laberinto las trayectorias individuales mediante las que pretendemos aprehender la realidad social y donde la ecuación “un grupo social igual a cultura” no funciona (Pujadas, 1993: 48). Estas trayectorias individuales enmarcadas en una sociedad determinada van perfilando la construcción de la identidad, fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad. Las identidades se construyen a través de un proceso de individualización por los sujetos que las convierten en fuentes de sentido.

Castell (1997) define la identidad como un proceso de construcción del sentido haciendo referencia a un rasgo cultural o a un conjunto de rasgos culturales que se le da prioridad por delante del resto de fuentes de sentido; diferencia los papeles definidos por normas estructuradas por las instituciones y organizaciones de la sociedad, que influyen en la

conducta según las negociaciones entre individuos y dichas instituciones, organizando así las funciones y las identidades son definidas como proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo o conjunto de atributos culturales.

La identidad no es unilateral, necesita de la interacción, en tanto que, el sujeto empieza pensando en términos sociales y la individuación sólo puede conseguirse por socialización (Habermas, 1992), por lo que la identidad que se adquiere tiene dos aspectos complementarios como son el de universalización y el de particularización. Las personas, en este sentido, aprenden a actuar autónomamente en un marco de referencia universalista, a hacer uso de su autonomía para desarrollarse en su subjetividad y particularidad; sin olvidar que la cultura deriva en gran parte de procesos inconscientes, se basa en una norma de pertenencia, necesariamente consciente, fundada sobre oposiciones simbólicas. La identidad aparece como la distinción nosotros-ellos, fundada sobre la diferencia. Por otra parte, la identidad social no es nunca unilateral, necesita de la interacción en un proceso, que no es una secuencia, sino que se desarrolla en múltiples dimensiones simultáneas, según se vaya dando la práctica social (Jekins, 1996).

La identidad, se caracteriza como:

- Producto de una construcción social que pertenece al orden de las representaciones y no de un dato objetivo.
- Una construcción no arbitraria, sino dentro de marcos sociales delimitadas que establecen las posiciones de los agentes y orientan sus opciones.

Es un proceso inacabado, en constante construcción y no un estado o condición acabada; lo que ofrece un sentido a la interacción social en cuanto a intercambio; un acercamiento al otro desde una apertura que nos facilite el paso del conocimiento al reconocimiento y a la comprensión, al mismo tiempo, al cuestionamiento y fortalecimiento del propio marco de identidad.

Es imposible que uno viva sabiéndose concluido a sí mismo y al acontecimiento; para vivir, es necesario ser inconcluso, abierto a sus posibilidades (al menos, así es en todos los instantes esenciales de la vida); valorativamente, hay que ir delante de sí mismo y no coincidir totalmente con aquello de lo que dispone uno realmente. (Bajtín 1982, 20).

Con esta postura no se defiende un relativismo cultural o la negación de identidades colectivas definidas, sino a remarcar la definición de interculturalidad que se sustente en

una concepción acorde a las características de nuestro mundo, donde ya no cabe el hermetismo cultural. Lo identitario se sirve de la cultura para proyectarse en tiempo y espacios reales, intentando abarcar la densa trama de la diversidad que caracteriza a la sociedad sin perder de vista las múltiples manifestaciones culturales. En palabras de Carlos Fuentes (2003), el reto de las sociedades interculturales reside en que cada uno y cada grupo pueda afirmar su identidad sin herir la diversidad.

Se valora el propio ser desde el otro, buscamos conocernos a través del otro, vemos nuestra exterioridad con los ojos del otro, orientamos nuestra conducta en relación con el otro, construimos nuestro discurso propio en referencia al discurso ajeno, entrelazado con éste, en respuesta a él y en anticipación a sus futuras respuestas. En el mismo sentido, debido a nuestra situación de exterioridad respecto al otro, poseemos una parte de éste que lo completa, un excedente de visión, que es accesible sólo a nosotros en virtud de nuestra ubicación relativa respecto de aquel. Es así, con la ayuda del otro, como el yo construye su identidad.

Para comprender la conexión que existe entre la identidad y el reconocimiento, se toma en cuenta un rasgo decisivo de la condición humana que se ha vuelto casi invisible por la tendencia monológica, que es el carácter fundamentalmente dialógico.

[...] El que yo descubra mi propia identidad no significa que yo la haya elaborado en el aislamiento, sino que la he negociado por medio del diálogo, en parte abierto, en parte interno, con los demás. Por ello, el desarrollo de un ideal de identidad que se genera internamente atribuye una nueva importancia al reconocimiento. Mi propia identidad depende, en forma crucial, de mis relaciones dialógicas con los demás (Taylor, 2001: 52).

Para el análisis de la identidad se distinguen dos concepciones: la objetivista y la subjetivista. En la primera, se asume que hay una relación estrecha entre cultura e identidad, se asimila la cultura a una cuestión “natural”, por lo que la identidad se puede llegar a entender como algo dado que queda marcado casi indeleblemente y, así, la identidad cultural revierte necesariamente a un grupo original de pertenencia del individuo. La identidad cultural aparece como consustancial una cultura particular y se busca establecer la lista de los atributos culturales que sirven de base a la identidad colectiva, la esencia del grupo (es una identidad esencial, casi invariable). Son concepciones, como indica Cuché (1999) objetivistas, que definen la identidad a partir de un cierto número de criterios determinantes, considerados objetivos como el origen común (herencia,

genealogía), la lengua, la religión, la psicología colectiva o personalidad de base, el territorio. La autenticidad de la identidad aparece como esencia, como una condición inmanente de los sujetos sociales.

Los siguientes testimonios de los docentes estudiantes se inscriben en esta concepción objetivista:

Se refiere a las propias formas de vida que se hereda de la familia y de la cultura. (2C); refiere a las tradiciones, creencias que los identifica respecto a otros. (1D). La identidad se asocia a la cultura, a las creencias, tradiciones y costumbres (4C).

En la concepción “subjetivista”, la identidad, no puede ser reducida a la dimensión atributiva ni considerarse como un fenómeno estático. Para los “subjetivistas”, la identidad es un sentimiento de pertenencia o una identificación a una colectividad más o menos imaginaria, según las representaciones que los individuos se hacen de la realidad social y de sus divisiones. Es elaborado en relación a los límites o fronteras entre los grupos que entran en contacto. No deja de ser, en este sentido, una manifestación relacional, de interacciones.

Quién soy, cómo soy; si comparto una cultura, si la practico; es una idea propia que voy construyendo (3A).

Todos nacemos dentro de una cultura que influye en nuestra identidad, pero una persona puede ir incorporando o modificando su identidad según los grupos en los que se vaya involucrando (5B).

Las trayectorias individuales enmarcadas en una sociedad determinada van perfilando la construcción de la identidad, que es un proceso que surge de la dialéctica [es decir, de las interrelaciones recíprocas] entre el individuo y la sociedad (Berger y Luckmann, 1991).

Esto se puede ejemplificar con el siguiente testimonio:

Dentro de mi casa, se marca una línea a seguir por parte de mis papás, nuestra forma de vida está enmarcada; pero llega un momento en que me cuestiono por qué debe ser algo que no me gusta, me lo dirán mis papás pero yo no quiero seguir esa forma de vida, lo que me ha ocasionado problema con mi familia. Al darse esos conflictos me pregunto, si soy yo realmente la que estoy mal, si soy la oveja negra de la familia porque no sigo los lineamientos que me marcan. En lo profesional, creo que me afecta, en el sentido que me genera una inseguridad y me digo que quizás mi mamá tenía razón, que debía seguir así pero por haberme salido del camino, me va como me va. Pero viéndolo fuera de casa no lo veo tan negativo, pues al convivir con otras personas confirmo mis ideas y creo que no estoy tan mal, no quiero decir que mis papás lo estén, sino que cada quien piensa y asimila las cosas como cree que debe hacerlo (4A).

El abordaje de la cuestión de la identidad no puede ser adoptada una sola de estas concepciones. La identidad se construye, no se hereda ni se adquiere sin más, esto significa que el sujeto asume un papel social activo, dibuja una concepción identitaria coherente con la interculturalidad; es decir, existe la posibilidad real de que las personas puedan elaborar marcos culturales con elementos compartidos, fruto de la interacción y la comprensión de la alteridad. La identidad es una construcción social, por tanto su complejidad es innata y participa de la propia heterogeneidad de cualquier grupo social; la identidad no puede considerarse como monolítica ya que eso impediría comprender los fenómenos de identidad mixta, frecuentes en toda sociedad (Cuché, 1999). La identidad es una construcción social elaborada en relación con los límites o fronteras entre los grupos que entran en contacto. Es por esto, una manifestación de relaciones e interacciones que no puede considerarse monolítica (Molina Luque, 2003).

Desde los procesos educativos se deben proporcionar espacios que faciliten la construcción de la identidad porque la cultura no puede completar la imagen de sí misma desde su interioridad, necesita del referente que le proporciona la alteridad, necesita la mirada de las otras culturas para enriquecer su propio entendimiento. De allí que la identidad debe entenderse como un fenómeno de frontera, como algo que ocurre en el umbral de intersección entre yo y el otro, en el encuentro con la alteridad, una puesta en el lugar del otro, a fin de acercarse a la percepción interna de la cultura, sin excluir la participación activa la visión externa.

La identidad no puede entenderse sin el reconocimiento de la alteridad como un factor constitutivo. El otro precede al yo, lo alimenta e instruye y lo acompaña. Se debe entonces, reconocer que la función del otro en la construcción identitaria no se reduce a la oposición y el contraste, aun cuando pueda ser ésta una de sus funciones primarias. Se plantea la identidad del sujeto como un fenómeno dialógico, en el que el otro es parte constitutiva del ser. La identidad del sujeto se forma y transforma en un continuo diálogo entre el sí mismo y el otro.

Las personas, por sí mismas, no adquieren los lenguajes necesarios para su autodefinición. Antes bien, entramos en contacto con ellos por la interacción con otros que son importantes para nosotros: lo que George Herbert Mead llamó los 'otros significantes'. La génesis de la mente humana no es, en este sentido, monológica (no es algo que cada quien logra por sí mismo), sino dialógica (Taylor, 2001: 53).

Al sujeto se le ubica en la red de relaciones dialógicas que establece consigo mismo y con la alteridad (en realidad, con una multiplicidad de otros). Identidad y alteridad se entienden como conceptos interdependientes, complementarios, de una naturaleza relacional y relativa. En los contextos de interacción el hombre se inicia como un ser social y se desarrolla como tal construyendo su individualidad a partir del otro, de las acciones y del discurso del otro, para continuar con éste una íntima y compleja relación.

La construcción identitaria no se agota en un solo tipo de relación, ni en un sólo nivel de realidad social; siempre habrá otras relaciones en otros planos, con otros grupos no antagónicos, otros aliados, otras entidades participantes; en el análisis dialógico es indispensable examinar no sólo las relaciones empíricas de un grupo con otro, sino el complejo de relaciones, incluyendo las de los humanos con las divinidades y los órdenes morales y éticos puestos en juego.

La identidad es un campo de lucha en la que se disputan los valores del yo frente a sí mismo y frente al otro. Taylor (2001:59) nos dice que “la formación de la identidad y del yo tiene lugar en un diálogo sostenido y en pugna con los otros significantes” Pero a la vez la identidad puede concebirse como una particular estetización del ser, en la medida en que se trata de una puesta en juego de al menos dos visiones, dos percepciones, la propia y la ajena.

Es un principio valioso no sólo para la investigación humanista, sino para una reflexión de las culturas mismas, las que pueden llegar a concebirse más allá de la exclusión, como partícipes de un universo de relaciones interculturales al interior del que han de construir su identidad. Las representaciones sociales también van dando una identidad al grupo, esos significados compartidos, los hacen entenderse al comunicarse y pertenecer a un grupo. “Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, los símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de objetos que pueblan su realidad inmediata” (Banchs, 1986:39).

Al igual que la identidad, las representaciones sociales son parte de un entorno social simbólico en el que viven los sujetos; entorno que se reconstruye a través de las

actividades e interacciones que se van generando en su vida. Son parte de la socialización, por lo que guardan estrecha relación con los factores socioculturales, como el grupo de pertenencia, el lugar que se ocupa en el grupo. Las representaciones sociales toman en cuenta:

[...] la incidencia que las relaciones sociales concretas en una colectividad dada pueden tener sobre la construcción del conocimiento, relacionando el contenido y funcionamiento de este conocimiento no sólo a interacciones sociales sino también entre grupos distintos (clase, social, color, etnia, etc.) y a relaciones de poder (político, religioso, de género, etc.) que repiten las dimensiones propiamente culturales [...] (Jodelet, 2000: 23).

Las representaciones sociales y cómo el docente se va configurando una identidad tienen implicaciones en su acción educativa en tanto que las tareas relacionadas con los procesos de socialización, aprendizaje y enseñanza exigen la adopción de una determinada posición en el debate social, cultural e ideológico, que puede favorecer u obstaculizar el trabajar la interculturalidad en la escuela.

IV. EL COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD: IMAGEN DEL DOCENTE INTERCULTURAL

Las representaciones sociales constituyen un sistema de concepciones, ideas y prácticas establecidas que orientan a los sujetos en su comunidad y cultura, que dan sentido a su realidad; están compuestas de figuras y expresiones socializadas que se organizan en imágenes que se explicitan a través del lenguaje, recortan y simbolizan actos y situaciones que son o se convierten en comunes. Las representaciones sociales encierran un conjunto de elementos referenciales para definir y nombrar los distintos aspectos de un objeto representado, así como para decidir sobre ellos, tomar una posición y actuar; son adquiridas en contextos específicos y concretos a través de procesos de comunicación, diálogo e interacciones intersubjetivas.

Una representación social habla, así como muestra; comunica, así como expresa. [...], produce y determina comportamientos, porque al mismo tiempo define la naturaleza de los estímulos que nos rodea y nos provocan, y el significado de las respuestas que debemos darle. [...], la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. (Moscovici, 1979: 17).

Las representaciones sociales, entonces, refieren una forma particular de adquirir y comunicar conocimientos, que constituyen un universo de creencias en el que se distinguen diferentes dimensiones: información, actitud y el campo de representación. En este apartado se sistematiza, a partir de las respuestas vertidas por los docentes, la idea de imagen de un docente que vive y practica la interculturalidad, que se asocia al campo de representación que refiere “al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación” (Moscovici, 1979: 46). Este campo de representación, va más allá de la opinión²⁹, en tanto que implica un conjunto ordenado y estructurado; una unidad jerarquizada de elementos.

La ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de las representaciones sociales; refiere al tipo de organización interna que adoptan esos elementos cuando quedan integrados en la representación. El campo de representación constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social, es decir, qué se cree y cómo se interpreta

²⁹ La opinión, es una fórmula socialmente valorizada a la que un individuo se adhiere y, por otra parte, una toma de posición acerca de un problema controvertido de la sociedad. [...] Nada se dice de su contexto, ni de los criterios de juicio, ni de los conceptos subyacentes. (Moscovici, 1979:30).

la interculturalidad y es una dimensión que debe analizarse en función de la totalidad del discurso y no sólo en un párrafo o en una frase (Banchs,1986).

En la tarea educativa, se construyen imágenes respecto a los saberes, a las disciplinas, a la diversidad cultural, que responden a diferentes procesos cognitivos y se convierten en dispositivos de anclaje de ideas, creencias y particularidades para entender, representarse el mundo y relacionarse con los otros. Los saberes institucionales son estrategias que buscan precisamente generar marcos cognitivos que respondan a diferentes propósitos educativos, pero también a procesos de socialización, integración e interacción en los diferentes espacios de acción y de incidencia de los sujetos formados.

En una sociedad multicultural, la educación debe contribuir no sólo a compartir nuevos modelos de socialización, de percepción de sí en relación al otro, sino a aspirar a la asunción de estilos cognitivos basados en la relatividad de los puntos de vista y sobre su posible descentramiento. La educación, por lo tanto, no puede prescindir de una ética de la responsabilidad individual y colectiva, que contribuya a la reducción de las desigualdades que se manifiestan en la sociedad. La perspectiva intercultural implica una reconceptualización del valor de la diferencia hacia los principios de igualdad, justicia y libertad.

Es así que, las instituciones educativas enfrentan grandes desafíos asociados al conjunto de transformaciones en los tejidos socioculturales, en las formas de producción y transmisión del conocimiento, en la forma de relacionarnos con el mundo, con los otros y con nosotros mismos; en esta lógica se replantea el papel que debe jugar la educación y el docente para asumir la complejidad, multiplicidad e incertidumbre que imposibilita predeterminedar una dirección o recurrir a alternativas preexistentes.

No es extraño pues, que el espacio educativo resurja como uno de los tópicos fundamentales del debate actual, en cuyas coordenadas es posible advertir diferentes miradas que apuestan a la educación, desde algo: el mercado, el éxito y la competitividad, la democracia, la ciudadanía, los derechos humanos, la diversidad cultural, la tolerancia, la identidad, la pluralidad, el reconocimiento del otro, la recomposición de los vínculos sociales, la comunidad, el diálogo [...] (Skliar, 2008: 8)

Los cambios presentes en la sociedad se vuelven un imperativo en la práctica docente cotidiana, en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se convierten en una espiral que se transita de manera dialéctica y enraizada en la sociedad actual. Entre los cambios

significativos que se viven en el ámbito escolar y áulico, se puede señalar los intentos de renovación de las prácticas escolares donde no sólo se pone en juego el aprendizaje sino la multiplicidad y la diferenciación de formas de estar y ser en el mundo escolar.

Ante esta renovación, resulta necesario asumir una actitud crítica para que no se convierta con el transcurrir del tiempo en una retórica para atender la diversidad, en la educación prevalece una preocupación por los diferentes más que por la diferencia, concepción que sustenta muchas de las prácticas que realiza el docente.

Los diferentes obedecen a una construcción, a una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de “diferencialismo”, esto es, una actitud – si dudas racista – de separación y de disminución o empequeñecimiento de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación a la vasta generalidad de diferencias (Skliar, 2008: 9).

La educación se constituye, así, en el referente para construir situaciones de interculturalidad, en la que la tarea del docente no sólo se focaliza en la transmisión pasiva de conocimientos sino como un proceso constructivo, en la que además de enseñar, se aprende. El acto de educar, como espacio de encuentro, tendrá que tornarse en una experiencia para las subjetividades participantes; “la experiencia es lo que nos pasa, no sólo lo que pasa, el acontecimiento es lo que nos pasa en tanto tiene sentido para nosotros, en tanto es interpretado” (López, 2001:282).

Bajo esta perspectiva, la educación – por tanto la escuela-, ha de favorecer conocimientos, estrategias para resolver problemas de vida cotidiana, a pensar y a descubrir el conocimiento; además, se tendrá que promover el respeto, la diversidad, la interculturalidad, en suma, sentar las bases para la convivencia, para el cambio y la transformación social. En la escuela confluyen diversas culturas que de manera entrelazadas conviven en un momento determinado, por lo que el reconocimiento de esa diversidad cultural es fundamental para la construcción de un currículum intercultural.

Para promover esta educación y escuela intercultural, se requiere un docente que no emita juicios y valoraciones sobre el nivel cognitivo y cultural de los alumnos, sin considerar que la educabilidad está en relación con las competencia cultural. Las representaciones sociales de los docentes entran en juego al momento de valorar al otro, no es una acto neutral sino que está plagado de ideas, creencias, sentimientos aunada a

que se es una práctica que se realiza en un contexto donde se privilegia el individualismo, el papel del especialista.

Una de las grandes obstáculos en el aprendizaje de los alumnos en contextos interculturales son los diversos presupuestos docentes en relación con los saberes culturales de los alumnos, sin embargo, es difícil no formular juicios o apreciaciones descalificadoras sobre los demás antes de conocerlos, de generalizar algunas ideas, de mirar a los otros como si lo propio fuera un parámetro universal de normalidad. Razón, por la que cabe preguntarse ¿Cuáles serían las características o cualidades de un docente que promueva la interculturalidad en su práctica educativa?

Los docentes, a través de sus respuestas, nos acercan a la imagen de ese docente. En el **subgrupo A**, las ideas vertidas se concentran en la Tabla N° 29.

Una constante en las ideas expuestas por los docentes sobre las cualidades de un maestro que trabaje y promueva la interculturalidad en los espacios escolares, en el tratamiento curricular para el desarrollo de los conocimientos, procedimientos y actitudes de los alumnos, es la comunicación, la confianza. Para que esta imagen de docente se concrete en prácticas cotidianas, el aprendizaje y la enseñanza requieren ser repensados como acontecimientos en los que se tejen azares, riesgos, incertidumbres, fugas, multiplicidad, experiencias singulares. Situarse en la apertura, sostener el desasosiego que provoca el ejercer el pensar como acto que confronta lo familiar y enfrenta lo desconocido.

En el arte de educar, crítica y creación no son otra cosa que el riesgo de dar la palabra que hace, deshace y rehace, que nos hace, deshace y rehace, en un movimiento incesante. Crítica y creación son pues, el riesgo que asumimos en el acto de educar que, si es arte, lo es primordialmente porque implica el don de la palabra, no como facultad de hablar a los otros ni como facultarlos para hablar, sino el sentido de regalar la posibilidad de abrir el espacio y el tiempo de lo que queremos llegar a ser (Skliar, 2008: 144).

Una forma de atención del otro, es partir de una nueva amorosidad que se sienta responsable por el otro, que es hospitalaria con la especificidad del otro, mediada por el lenguaje de la ética, sin pretender la normalidad; “[...] es necesario pensar la educación como creación de una radical novedad, en cuya raíz encontramos la libertad entendida

como cualidad de una capacidad de actuar concertada en el contexto de una esfera pública plural” (Bárcena y Mélich, 2000: 60).

Tabla N° 29
Características del docente que promueve la interculturalidad
Subgrupo A

Informante	Características de los docentes
1A	<i>Distinguir las habilidades que cada alumnos tiene, observarlas y de ahí partir para poder utilizar cada capacidad o habilidad que ellos tienen por ser diferentes; la comunicación con sus alumnos para que ellos les puedan platicar más allá del ámbito académico, porque muchas veces los alumnos no se quieren abrir por miedo por pena, por su misma idiosincrasia.</i>
2A	<i>El maestro ideal que da la clase, que evalúa, que considere los avances que van teniendo los niños; no ser pasivo sino siempre con el ánimo de aprender, de compartir, de comprometerse con lo que hace. Que explique, que permita que los niños pregunte, eso me gusta porque si los niños están callados pareciera que la clase está aburrída, por eso que pregunten sin temor y se equivocan nadie tiene porque burlarse.</i>
3A	<i>El maestro debe estar bien informado sobre los diferentes tipos de cultura, no discriminar a nadie, hacer ver a los niños que cada quien tiene su cultura y que habría que respetarla; sería un maestro que entiende a sus alumnos sin decirles que están mal o bien, sino decirles que respeta su opinión pero que hay otras formas de pensar.</i>
4A	<i>Un profesor íntegro, que respete al otro; sin marcar diferencias entre los niños por su condición económica, su lengua, tradiciones. El maestro no necesariamente es quien todo lo sabe sino tener la capacidad de recuperar los conocimientos de los otros. Un maestro que se relaciona con los otros, a partir de cuestiones comunes, y respetando con los intereses e ideas de los alumnos. Establece acuerdo que contribuya al aprendizaje.</i>
5A	<i>Que se adecua al contexto donde realiza su práctica docente, con una actitud positiva que proyecte confianza, seguridad y confianza. Que sea un maestro que no se imponga sino que dé la oportunidad de participar a los alumnos, a los padres para que aporten sus ideas y conocimientos.</i>
6A	<i>Una persona con conocimientos amplios del nivel que trabaja, que le guste cultivarse, que lea, que se diversifique, que sea una persona abierta a diferentes estrategias, que sea jovial, alegre, que sea centrado porque a veces mostramos una inclinación que nos hace perder la visión integral.</i>
7A	<i>Genera confianza en los alumnos, manifiesta, se presta al diálogo, se da la oportunidad de escuchar y permite que los demás hablen.</i>
8A	<i>Las características son: propiciar la comunicación, pues a partir de la comunicación se pueden dar muchas cuestiones que favorecen la interculturalidad, es desde conocer a los individuos. Un buen docente debe permitir a sus alumnos comunicarse, expresar todos sus pensamientos, sus ideas, sus formas de vida, de guiar la interculturalidad propiciando el respeto, la igualdad de oportunidades, y hacer un buen uso de ella.</i>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida a través de la entrevista

Otro aspecto que destaca de las respuestas, es la necesidad de que el docente se inserte en espacios de formación, pues para que respondan a los desafíos de la sociedad actual, se hace necesario que se modifique la formación que reciben para visibilizar al otro, reconocer como elemento con valor en sí mismo, sujeto de contexto y experiencia, ser

capaces de ver al otro desde el encuentro y el diálogo intercultural; en esta perspectiva el acto educativo se convierte en un espacio de reconstrucción del otro, de mediación desde el que se puede modificar actitudes y formas de relación.

En la formación docente y en el diseño del currículum predomina una visión monocultural que propicia el desconocimiento del otro como sujeto culturalmente contextualizado, lo que se evidencia en las representaciones sociales vigentes acerca de la interculturalidad. En el acto educativo se abre la posibilidad nuevas perspectivas de análisis desde las cuales crear otro modo de pensar la educación, que deje lugar a la alteridad, a las relaciones con el otro y lo otro en sus diferencias, que no se preocupe únicamente por lo cognitivo, sino caracterizarse como un profesional que sabe actuar racionalmente, que emite juicios y toma decisiones en un medio incierto y complejo.

El **subgrupo B** considera que las cualidades de un docente que favorece la comunicación y el diálogo intercultural, es ser solidario, con conocimientos, facilitador, respetuoso entre otras cualidades, tal como se concentra en la Tabla N° 30. Los procesos comunicativos son una dimensión básica en los procesos educativos, pero para que se inscriba en una perspectiva intercultural, es necesario que el docente posea un conjunto de conocimientos (lingüísticos, de uso sociales y culturales) que le permitan actuar en cada situación de comunicación que favorezca el diálogo intercultural abierto al cambio. En este encuentro dialógico se construyen espacios de confrontación que son mostrados por la interculturalidad para dar paso a la negociación, a la cooperación y con esto humanizar dichos espacios.

Una primera condición para que el docente promueva el diálogo intercultural es que conozca su propia cultura, de tal forma que cuando se encuentre con sus alumnos reconozca que éstos poseen una forma propia de interpretar la realidad y el mundo, ser sensibles a otras identidades culturales y ser conscientes de las barreras que obstaculizan la comunicación para trabajar en ellos y solucionarlos. Otra condición, es evitar las generalizaciones acerca de los otros, pues enmascaran las diferencias que no favorecen la comunicación intercultural.

Tabla N° 30
Características del docente que promueve la interculturalidad
Subgrupo B

Informante	Características de los docentes
1B	<i>Sería una persona solidaria, que no tenga prejuicios, que sus cuestiones personales no influyan en el trato que se le da a los alumnos; el año pasado tuvo un niño desastroso, que golpeaba, cada rato llamaba a sus papás, hablaba con ellos, pero se concretaban a golpear; cambié de estrategia; me puse a platicar con el niño, descubrí que lo que requería era un poco de atención, aunque no mejoró mucho pero sí hubo cambios significativos. Que no establezca comparaciones entre los alumnos, que sea responsable, que le gusta lo que hace, un maestro que esté dispuesto a dar y ofrecer trabajo, dispuesto a compartir experiencias, vivencias, aprendizajes, que ayude a sus compañeros a construir habilidades.</i>
2B	<i>Dentro de lo pedagógico que tenga los conocimientos necesarios para generar aprendizajes, preparar las clases, leer más allá de los libros de texto. Tendría una actitud positiva, retroalimenta la clase; dé la clase de manera dinámica, se sentiría más satisfecho</i>
3B	<i>Tener una metodología para trabajar la interculturalidad, facilitador para llevar a cabo los procesos de aprendizaje, convencido de lo que realiza. Ser parte del grupo, establecer mecanismos de confianza, relacionar las diferentes culturas, académico, ser afectivo.</i>
4B	<i>Tener una mente abierta para que considere las diferentes posibilidades de pensar, actuar o de opiniones. Reconocer los puntos de vista de los otros. Que involucre a los padres de familia en todas las actividades que se realizan.</i>
5B	<i>Un maestro que tenga una mente abierta, una persona que no asuma una posición para discriminar otras formas de ser o de pensar, que no imponga su punto de vista, que tenga un amplio conocimiento sobre diferentes enfoques teóricos y culturales. Que aborde la diversidad desde las diversas actividades que se realizan en la escuela y en todas las asignaturas.</i>
6B	<i>Conocer las formas de aprender de los alumnos para tomar las mejores decisiones para promover sus aprendizajes, que dialogue con ellos y con los padres de familia. Que considere las propuestas de los niños, que no imponga sus ideas.</i>
7B	<i>Respetar la diversidad, ser participe de todas las manifestaciones culturales, que conviva con los alumnos, padres de familia y con los demás maestros, que busque las estrategias para interactuar y comunicarse con todos, que rescate el valor de la equidad, con apertura y capacidad de escucha. Conocer el contexto donde el niño se desenvuelve, que rescate las particularidades para saber qué estrategias implementar. Abrir el diálogo con los alumnos para que se considere lo que piensan y saben. Ser mediador entre los diferentes puntos de vista, favorecer la conjunción de las diferentes culturas.</i>
8B	<i>Un docente que es comprensivo, que es abierto, tolerante, que sabe expresarse y muy analítico. Que se relacione con sus compañeros con equidad, abordaría los problemas de las situaciones reales que viven sus alumnos, que dé oportunidad a que los alumnos dialoguen, participen y tomen decisiones.</i>
9B	<i>No ver el aprendizaje como un proceso mecánico, que diversifique las actividades y los materiales empleados, considerando los conocimientos que traen en los niños. Favorecer la investigación y la curiosidad. Que brinde conocimientos, construir proyectos que incluya a todos los participantes, a partir de un diagnóstico concreto para impulsar estrategias de acción.</i>
10B	<i>Una característica es la honestidad, asumir el reto de trabajar en su persona, entregado en la búsqueda de estrategias que favorezcan la convivencia, en poner las bases bien cimentadas para el respeto hacia el otro. Manifestar un real interés por sus alumnos, no tomar partido por una forma de pensar o sentir, que no imponga su visión. Tener como punto de partida el respeto a los alumnos, a los padres de familia, a los compañeros, que tenga conocimientos, que favorezca el diálogo y la comunicación.</i>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida a través de la entrevista

El papel que el docente desempeñe para cubrir con los propósitos interculturales no debe reducirse a la descripción de la diversidad visible, porque su mediación lejos de construir la diferencia agudiza las desigualdades. A partir de su accionar, el docente puede consolidar una escuela alejada de la concepción de competitividad, de conformidad con los códigos de integración dominantes, para transitar a una escuela que promueve la convivencia, la experiencia, el acontecimiento.

Asimismo, es necesario superar la imagen de la diversidad cultural asociada al folklore, que debe ser abordada desde el currículum como una enseñanza y un aprendizaje sobre los diferentes grupos sociales como algo exótico, despojándolos de sus relatos de experiencia, como si fueran ajenos a ellos; por eso, la labor pedagógica se debe centrar en la educación de la alteridad y no en la enseñanza de la diversidad cultural.

La responsabilidad es una cualidad presente en las respuestas de los docentes de este grupo, la que no tiene que entenderse como deber, sino como aquella actitud que se aparta del yo y descubre al otro para responder ante él y de él.

Responsabilidad que me saca de mi orden –quizá de todo orden- y, al apartarme de mí [...], al descubrir la otredad en lugar de mí, me hace responder por la ausencia, la pasividad, vale decir, por la imposibilidad de ser responsable, a la que esta responsabilidad desmedida siempre me tiene ya condenado, consagrándome y descarriándome [...] (Blanchot, 1990: 28).

En la Tabla N° 31, se especifican las respuestas vertidas por los docentes del **subgrupo C**, en cuanto a las características y cualidades que necesita un docente que incorpore como una actividad cotidiana la interculturalidad en su acción educativa.

Las características que destacan en este subgrupo refieren el aprecio a la diversidad, conocedor de las formas de aprender y ver el mundo de los alumnos. Un referente que se considera fundamental para una práctica educativa intercultural, es que existe una gran variedad en los modos y ritmos de aprendizaje entre los alumnos cuando adquieren, organizan, retienen y construyen el conocimiento; este conocimiento se encuentra mediatizado por la experiencia personal y por el mundo de significados donde viven y se desenvuelven, lo que los obliga a buscar nuevas formas de mediación e intervención pedagógica, centradas en la resolución de problemas reales y cercanos al niño, en las necesidades personales y contextuales.

Tabla N° 31
Características del docente que promueve la interculturalidad
Subgrupo C

Informante	Cualidades del docente
1C	<i>Un maestro que conozca la formas de pensar o sentir de sus alumnos para poder apoyarlo en sus aprendizajes, respetuoso de sus formas de vida.</i>
2C	<i>Debe ser conocedor de los diferentes temas de lo que quiere plantear, enseñar o hablar, saber apreciar cada una de las culturas para poderles enseñar a los niños no solo conocimiento, sino también la capacidad de apreciar la diversidad de todos los compañeros, respetar las formas de vivir de otras personas.</i>
3C	<i>Aceptar las diferentes tradiciones, creencias, no discriminar ninguna práctica cultural, tener conocimientos para fomentar la aceptación y la diversidad. Que se comunique y dialogue con sus alumnos para resolver conflictos, llegar a acuerdos y generar confianza. Respeta y atiende a cada uno de sus alumnos.</i>
4C	<i>Que promueva la libertad de expresión, con una práctica docente dinámica y creativa. Que se relacione y se vincule con los padres de familia, para que participen en las actividades de aprendizaje de los niños. Que respete a los alumnos, según sus formas de aprender y de ver el mundo.</i>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida a través de la entrevista

En la tarea de mediación pedagógica, el docente construye puentes cognitivos entre las diferencias de los alumnos y sus posibilidades a construir los aprendizajes esperados así como las competencias especificados en el currículum, en tanto considera a la escuela como un espacio donde se construye el conocimiento, donde se enseña a pensar, a convivir, a desarrollar habilidades sociales que le permitan a él y a los alumnos a reconocer al otro.

A través de la educación, con una perspectiva intercultural, se crea o promueve una cultura escolar que permita la formación de los alumnos respetando las diferencias, de tal manera que el pensamiento pedagógico del docente implica cambios donde se consideren a las personas como diferentes cognitiva, social, cultural y étnicamente para mejorar la práctica profesional y no para establecer desigualdades.

Una de las características que se señala es la creatividad, habilidad que se requiere para dar respuestas, realizar ajustes cuando sean necesarios en el encuentro intercultural; dicha creatividad está asociada a la capacidad de vivir y promover nuevas experiencias, que se interrogue no por lo que requiere cambiar en el alumno para que respondan a las expectativas de los otros sino que se centre en los cambios necesarios para ofrecer oportunidades de aprendizaje. En la imagen del docente intercultural, planteado por los

entrevistado, se destaca la capacidad de promover prácticas educativas dirigidas a los todos los alumnos.

El conocimiento que alude la imagen del docente, no hace referencia únicamente de los contenidos a enseñar, sino a aquél que permita entender y conocer las diferencias entre el alumnado, tales como género, etnia, cultura, capacidad, ritmos de aprendizaje, entre otros. Un conocimiento que permita evaluar las diferencias en las formas que el alumno se acerca y construye el aprendizaje. Esto requiere una formación basada en valores y actitudes favorables a la diversidad, una formación crítica que le permita construir saberes desde su práctica cotidiana.

El **subgrupo D** señala como características fundamentales del docente intercultural: el que sea investigador, comprometido con su profesión, respetuoso, actualizado (Tabla N° 32). Esta cualidad de ser investigador, debe dotar al docente de elementos que le permita cuestionar los privilegios, el etnocentrismo, para pensar la tarea de educar como una relación forjadora de encuentros, no solo como repetición de patrones, de tal forma que se convierte en un espacio abierto a los acontecimientos, de aparición de la pluralidad, de resistencia a las formas de homogeneización y totalización. Esta investigación, para que favorezca la construcción de saberes y favorecer la interculturalidad, debe partir de la práctica desde donde emergen experiencias, preguntas, angustias, proyectos, dudas, enfados, curiosidades; además de que obliga al docente a verbalizar sus representaciones y sus formas de actuar en situaciones concretas. Así, la investigación sería una mediación en el proceso formativo del profesor.

Tabla N° 32
Características del docente que promueve la interculturalidad
Subgrupo D

Informante	Características del docente
1D	<i>Un docente investigador de todo lo que rodea su práctica, capaz de entender a sus alumnos, la disposición que tiene sobre la que enseña o aprende. Que se relacione con sus alumnos de manera equitativa</i>
2D	<i>Una persona que se dedique a su profesión, a estudiar, que tenga conocimientos y la capacidad de transmitir, comprometido. Que sea paciente con sus alumnos, innovadora, que sepa escuchar a sus alumnos, que sea capaz de aprender de ellos.</i>
3D	<i>Tolerante, comprometido, respetuoso, actualizado. Abierto a todas las sugerencias, que busca alternativas, que se relacione con sus alumnos de manera respetuosa y cordial.</i>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida a través de la entrevista

El docente investigador se caracteriza por interrogar, por cuestionar más que a dar respuestas, por ejercitarse para no juzgar; en esta medida, la interculturalidad constituye una parte sustantiva de una pedagogía de la alteridad, que interroga, no sólo se concreta a dar respuestas, que se vea el rostro del otro:

[...] la alteridad implica la presencia de una voz que siente, un cuerpo que escucha y una mirada que invita. [...] una pedagogía de la sensibilidad intercultural debe incluir formas de percibir, sentir, de aprender mediante la aprehensión que nuestros sentidos hacen del mundo que nos rodea, representándolo y materializando intelectual y emocionalmente nuestros ámbitos de interacción [...] (Vila, 2007:25).

La idea de asumir la interculturalidad en la práctica cotidiana en la escuela, significa el desarrollo de un currículum que facilite el aprendizaje y la interacción en la diversidad, de tal manera que el aula se convierta en “el lugar de los puntos de vista distintos” (Tonucci, 1993:26), no la adopción de medidas excepcionales para los alumnos “diferentes” que busca responder a los parámetros de la normalidad. La cultura de la diversidad no consiste en buscar un modelo educativo individual para las personas diferentes, sino que toda la escuela y las prácticas que se gestan en ella se orienten a la diversidad.

El principio del respeto a la diversidad se asume como un compromiso con el conocimiento, con la comprensión y al respeto al otro, para que a través de ese otro se aprenda a ser docente, a ser persona, con ello promover que la escuela se convierta en una comunidad de aprendizaje que se fundamente en el diálogo, a la comprensión y la participación de todos los involucrados en la acción educativa. Este tipo de escuela y de docente adquiere sentido si se comparten ideas, pensamientos, actitudes, vivencias, conocimientos y representaciones sociales y con ello promover la participación, la comunicación y la convivencia.

Los diferentes grupos de docentes coinciden en señalar, son relación al profesor ideal, una serie de atributos que puede poseer este tipo de profesor, el ser empático, ser o estar preparado, comunicador que explique bien, que sea ameno, pero, si además de esto se interesa por los problemas de sus alumnos y les aconseja, es aún mejor valorado.

Los planes y programas de estudio deben estar diseñados de tal manera que permitan a los docentes conocer y comprender las peculiaridades de cada uno de los alumnos para contribuir a la formación de éstos como ciudadanos críticos y activos; este sería uno de los

objetivos de la educación cuya base sea la interculturalidad. A este respecto, se les preguntó a los docentes cuáles serían las características de un alumno formado bajo los fundamentos de la interculturalidad.

Los docentes que forman el subgrupo **A**, destacan características tales como: crítico, con conciencia ciudadana, investigativos, tener la capacidad de convivir con los demás, seguro de sí mismos, como se recupera en los siguientes testimonios:

Es un alumno más crítico, más crítico no en el aspecto de criticar a los demás, sino poder entablar una conversación con otros y poder hacer diferencias o discernir de lo que a él le convence o no de una cultura u otra, pero no llegar al conflicto, sino tomar de cada uno la información y asumir una actitud crítica ante ella (1A).

Seguro de sí, en cuestiones personales; en educación un ser completo, no en el sentido de aprenderse todo el programa sino en cuanto que los conocimientos aprendidos le sirvan para vincularse a la vida cotidiana; satisfechos de su formación (6A).

Sería una persona íntegra para lograr sus objetivos personales y profesionales, que ayude al prójimo, se va a ver reflejado en la sociedad, con una conciencia ciudadana, que ayude a construir un México mejor (8A).

Esta concepción de alumno se logrará en la medida en que las prácticas que se desarrollan en la escuela despierten el interés por la búsqueda de estrategias para resolver problemas de la vida cotidiana, que el docente no encarna la verdad única o absoluta, por lo que el papel en la escuela no debe ser la mera transmisión de informaciones y conocimientos sino la utilización de los mismos como herramientas para que los alumnos reconstruyan de forma reflexiva su pensamiento, sentimiento y actuación tomando como base su referentes culturales.

La mediación docente debe centrarse en procesos cooperativos en los que el alumno busque sus espacios para el aprendizaje, pero también para favorecer los procesos de interacción social basado en el respeto y la cooperación, esta última concebida como un estilo de organizar el aprendizaje implica la formación para una sociedad democrática sustentada en el conocimiento, el respeto y la participación. Otra cuestión a considerar en la mediación, es que el docente conozca de donde surge aquello que desean llevar al aula y la congruencia que tienen con los propósitos interculturales.

La conciencia ciudadana emerge de los discursos de los docentes, sin embargo, la formación en este ámbito en la escuela se limita a una enseñanza superficial del

funcionamiento político, por lo que para contribuir a educación para la ciudadanía se tiene que:

Educar en valores democráticos, asumiendo que éstos son – o deben ser – compartidos por el conjunto de la sociedad y que afectan a la vida común. Estos valores no tienen por qué entrar en contradicción con la educación en valores que los padres quieran transmitir a sus hijos. Es más, se trata de valores que juegan un papel en el ámbito público y que deben ser complementarios de los valores que el individuo adopte en la esfera privada (Gimeno Sacristán, 2008: 122-123).

Desde la escuela, entonces, se tendría que formar a los alumnos para que participen y desempeñen papeles articulados en el espacio público y con ello gestar las posibilidades de la convivencia y la participación caracterizado por el pluralismo, la cooperación, la tolerancia y la libertad.

Los docentes del **subgrupo B** manifiestan que un alumno formado en un contexto intercultural tendría que ser

Un niño que aprecie la importancia de los demás, que tome en cuenta a sus demás compañeros, que se atreva a convivir con ellos, aunque sean personas diferentes, sin prejuicios, sin miedos. Con iniciativa para decir y hacer las cosas, de decir lo que piensan, lo que sienten (1B). Un alumno más despierto, con conocimientos que va tener inquietud por aprender más. (2B). Con una visión amplia, con curiosidad y para buscar respuestas a sus interrogantes (9B).

La formación de un alumno que aprenda a convivir exige superar la visión tecnocrática y reproductora de conocimientos en la que se encuentra inmersa la escuela, rebasar la cultura competitiva y poca solidaria en la que se mueven los sujetos educativos para instalarse en la cultura de la cooperación, de la humanización. La enseñanza y el aprendizaje se convierten en procesos abiertos con múltiples posibilidades de incorporar nuevos referentes, donde se aprende con los otros.

La convivencia es otro referente que se discursan los docentes, para eso la escuela desempeña un papel significativo al promover formas de participación fundada en los principios de equidad y de respeto. Asimismo, se requiere que el salón de clases se convierta en un espacio de convivencia y no de competitividad, en el que error es un elemento de valor para seguir redescubriendo juntos otros conocimientos o soluciones a problemas cotidianos.

Muchas de las problemáticas y conflictos que se viven en el aula y la escuela, no se asocian a cuestiones intelectuales, sino que surgen de la negación o la imposibilidad de construir espacios de convivencia, razón por lo que hay que brindar la oportunidad a todos

los alumnos se adentren en el mundo de la cultura sin prejuicios, sin relaciones jerárquicas. Superar las relaciones verticales, es una condición para la convivencia, que puede ser a través de la comunicación que se alimente de diversas formas de interrelación.

Los docentes de los **subgrupos C y D**, coinciden en que sería un alumno abierto, inteligente y respetuoso, con deseos de aprender, cualidades que se tendrían que favorecer en la escuela para promover el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes, independientemente de las condiciones personales o sociales, de las características étnicas, de género o de cualquier otro tipo. Educar desde la diversidad, se realiza desde la concepción de aprendizaje y enseñanza como un sistema de comunicación intencional en el que entran en interacción los alumnos intercambiando mensajes, código, saberes y experiencias.

Muy inteligente, muy abierto hacia las demás personas, sería capaz de motivar a sus compañeros, con una mirada diferente de las relaciones humanas (4C). Sumamente abierto a experimentar cosas nuevas, que continúen aprendiendo por iniciativa (3C). Respetuoso de sus compañeros (3C).

Inteligente, respetuoso con sus compañeros, con sus padres, íntegro (1D). Muy abiertos, que se adapta fácilmente a cualquier contexto, con conocimientos para tomar decisiones (2D). Un alumno tolerante, creativo, respetuoso, en búsqueda de resolver sus problemas de forma positiva (3D).

Formar a un alumno con estas características nos lleva a visualizar el acto educativo no como proceso centrado en las cuestiones didácticas, sino como experiencia asociada a los valores, a la ética; no se trata de eliminar las diferencias sino de aceptar su existencia como distintos modos de ser dentro del contexto social y asumirlos como un reto para la organización y las prácticas que se dan en las instituciones escolares.

Otro aspecto que se rastreó en las representaciones sociales de los docentes, es la posibilidad de construir una sociedad de la convivencia desde la escuela sustentada en la interculturalidad; los diferentes subgrupos coinciden en la viabilidad de sentar las bases para una sociedad de la convivencia, como se puede constatar en las palabras de los siguientes docentes:

En el proceso formativo, me parece que sí, pues un niño puede irse formando en la tolerancia y en la convivencia. La escuela podría promover reuniones con los padres de familia para trabajar conjuntamente en la formación de los niños. Fomentar hábitos, valores, ideas constructivas, de formación, de convivencia, de la importancia de amar al prójimo, respetar espacios. También emplear la comunicación, para la formación (7A).

Creo que sí, si todos los que estamos trabajando este idea de interculturalidad promovemos un mayor grado de socialización, habría menos discriminación por nuestra parte y de la de los demás, valoraríamos como sujeto no como objeto, existiría un gran valor a todos aquellas personas que tienen alguna diferencia cultural, pero creo tendríamos que entender en su justa dimensión la interculturalidad (4B).

Sí, porque las mismas actividades que se desarrollan promueven la comunicación, la integración; se refiere a la relación que se establece con una persona o con varias (4C).

Sí porque el ser respetuoso de la forma de pensar de cada uno es la base para la convivencia, para que cada uno se pueda expresar y se pueda escuchar a todos (3D).

Aun cuando en esta perspectiva de convivencia no se alude a la desigualdad, es significativo que se visualice que desde la escuela se puede sentar las bases para un cambio social y político. La pregunta por la convivencia, empieza adquirir significado a la luz de las condiciones sociales en las que prevalece la desigualdad y la diversidad, implica en cómo pensar las variaciones y las tradiciones que subyacen en ser hospitalario los unos con los otros y pensar la educación como un sitio de conversación posible a propósito de la tradición y la conversación y no sólo como proceso institucional.

Pero, ¿qué convivencia es posible más allá de los reconocimientos ocasionales, del exacerbado orden y control que permean las relaciones y los encuentros? La dificultad radica en la tematización del otro y de los otros, de convertirlos en un contenido, una actitud aislada o un punto de una agenda que no se los visibiliza en los procesos de negociación; de esta manera “la experiencia del otro acaba por ser banalizada, reduciéndose a un conjunto de detalles únicos pero a la vez universales; [...], el otro (se convierte) en un existencia que debe ser previsible, ajustable y asimilable a su previa descripción textual y temática” (Skliar, 1008: 176).

La imagen de convivencia que poseen los docentes contiene la idea de una supuesta empatía y ausencia de conflicto, sin embargo, la relación en los diferentes espacios está cimentada en el conflicto, la fragilidad, el desencuentro. Es precisamente, en estos desencuentros, que la educación adquiere relevancia, pues decidirse a educar es tener el atrevimiento de vivir con el conflicto desde una mirada cooperativa, con bases a una formación valoral y de actitudes para aprender formas alternativas de resolver los conflictos donde se reconozca la diferencia como una realidad y un valor; “en esta ética de vivir juntos, debemos apuntar como estrategia pedagógica el hecho de recuperar la

imagen que tenemos de los otros. [...] No debe haber competencia sino cooperación” (Burguet, 2003: 43).

La convivencia, el estar juntos, es hospitalaria y hostil en tanto que hay relación con el otro, hay relación de alteridad con un sentido ético que no se obsesiona con el otro (por su naturaleza, su lengua, por su edad, etc.) y a cambio asume la responsabilidad por el otro, una actitud de vigilia, de preocupación, de dirigirse a lo humano, no basar la relación en las faltas o carencias del otro; no se trata de tolerar bajo una actitud condescendiente sino de descubrimiento del otro.

La escuela, como producto de la modernidad, se pensó como el lugar donde se formarían los individuos, por un lado, bajo el dominio del conocimiento, por otro, bajo un marco los valores universales como la justicia, la libertad, el respeto, la tolerancia sin considerar los contenidos culturales de los alumnos, las emociones y las actitudes necesarias para construir un mundo más justo y solidario. Por lo que es imperativo en estos tiempos crear una escuela donde más que aprender muchos conocimientos y saberes se aprenda a convivir a través de un contenido ético. La convivencia, en esta perspectiva:

[..] deja de ser un objetivo en la escuela de la diversidad para convertirse en un principio, dado que supone el reconocimiento de la legitimidad del otro como verdadero otro. Necesariamente esta escuela pública que respeta a las persona en su diferencia tiene que producir malestar a una escuela hegemónica cuya única finalidad ha sido homogeneizar a sus alumnos y, por lo tanto, producir segregación en el aula. (López Melero, 2004:112).

A partir del campo de representación que se sistematiza de los diferentes grupos de docentes se precisa que la acción educativa no debe sólo buscar hacer al otro conforme a lo que se espera, prescribiendo conductas, previendo y trazando caminos, dado que esto anularía la otredad, lo que en sí mismo encierra un proceso contradictorio en el sentido que:

El educador quiere “hacer al otro”, pero también quiere que el otro escape a su poder para que entonces pueda adherirse a ese poder libremente, porque una adhesión forzada a lo que él propone, un afecto fingido, una sumisión por coacción, no pueden satisfacerle. Y se entiende que esas cosas no tengan valor para él; quiere más, quiere el poder sobre el otro y quiere la libertad del otro de adherirse a su poder (Meirieu, 1998: 35).

En estos procesos de construir la alteridad, lo que se pone en juego, es lo que algunos autores han denominado la idea de hospitalidad como bienvenida, como atención al otro, es decir, una hospitalidad que no le plantea condiciones imposibles al otro, que no lo deja

en posición de deudor, sino como un acto de recibir al otro más allá de la capacidad del yo (Derridá, 1998). Pensar la diversidad y la interculturalidad en términos de hospitalidad supone cambiar el lenguaje de nuestra propia experiencia y entrar en el territorio de la atención del otro; dejar que el otro irrumpa en el aula, en los temas, en el currículum.

Se trata de poner en relieve las diferencias, sí pero no como atributos de algún sujeto o grupo de sujetos. [...] las diferencias siempre están en relación y ahí no es posible determinar “quién es el diferente”: hay diferencias de cuerpo; pero no un particular sujeto diferente de cuerpo, hay diferencias de aprendizaje, pero no un sujeto específico de aprendizaje, hay diferencias de lengua, pero no un sujeto diferente de la lengua (Skliar, 2008: 121).

La interculturalidad implica la lucha contra la exclusión desde las diferencias en todos los órdenes; el respeto y la valoración inherente a la mirada intercultural es hacia las personas no necesariamente hacia sus costumbres o conductas. No debe confundirse interculturalidad con folklorismo, no se puede quedar en las manifestaciones visibles de la cultura de referencia y se juzgue a los sujetos desde ahí.

Las políticas sociales y educativas deben ser ejes para la búsqueda de las diferencias, no únicamente instrumentos burocráticos de gestión acrítica, que no se disfracen prácticas vacías con discursos supuestamente interculturales, asumir que la diversidad cultural no refiere exclusivamente a las diferencias étnicas, sino que impregna a la sociedad, en consecuencia se abarca

El conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan e instituyen imaginariamente lo social, conciben y gestionan las relaciones con otros, o sea las diferencias, ordenan su dispersión y su inconmensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa y los actores que la abren a lo posible. (García Canclini, 2004: 40).

Bajo esta perspectiva la interculturalidad tiende a recuperar la diversidad como una riqueza, intenta capitalizar la multiplicidad de miradas presente en la sociedad y en la escuela. Engloba dos conceptos: semejanza y diferencia. Desde la semejanza, se responde a la diversidad del alumno reconociendo sus potencialidades, no mirarlo sólo desde sus carencias materiales, lo que no implica desconocerlas pero hay que trabajar para reducirlas en los niveles individual y social; promover el respeto a la diferencia para construir un diálogo a partir de las semejanzas, evitando las etiquetas o exclusiones.

Construir un diálogo. Pero sin pensar exclusivamente en el lenguaje oral o escrito, hay muchos otros modos de comunicarse. Tratemos, [...] de diversificar los códigos, usemos aquellos que sean significativos para el “otro”, reconozcamos todo lo que se puede decir, expresar, a través de la música, del baile, de la pintura, del arte, de la computadora, lenguajes tan importantes en la vida cotidiana (Sagastizabal, 2009: 76).

Desde las diferentes representaciones sociales que los docentes construyen desde la cotidianeidad, de los procesos de formación y socialización, evidencian que dentro del contexto escolar se ha ido modificando el reduccionismo de la interculturalidad a los grupos étnicos, reconociendo que las sociedades no responden de manera lineal a una cultura, sino que están compuestas por diferentes grupos subculturales que poseen valores propios que los caracterizan y diferencian. La diversidad cultural procede del hecho de vivir en una sociedad global, compleja, heterogénea y cambiante.

Para cerrar este apartado y resumir los hallazgos encontrados en las representaciones sociales en referencia a la imagen del docente, del alumno y de la posibilidad de la sociedad de convivencia a partir de la práctica intercultural se presenta la siguiente tabla (N° 33).

Tabla N° 33
Imagen del docente, del alumno y de la posibilidad de una sociedad de la convivencia

Subgrupo de docentes	Imagen del docente intercultural	Imagen del alumno intercultural	Posibilidad de la sociedad de la convivencia
A	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Confianza • Con conocimientos • Íntegro 	<ul style="list-style-type: none"> • Crítico • Seguro de sí mismo 	A través del fomento de valores
B	<ul style="list-style-type: none"> • Solidario • Con conocimientos • Respetuoso • Facilitador de aprendizajes • Sin prejuicios • Comprensivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Respetuoso • Con iniciativa • Sin prejuicios • Curioso 	La socialización como medio para erradicar la discriminación
C	<ul style="list-style-type: none"> • Respetuoso • Con conocimientos 	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligente • Abierto • Con iniciativa 	La comunicación y la integración a partir de las actividades favorece la convivencia
D	<ul style="list-style-type: none"> • Investigador • Comprometido • Respetuoso • Actualizado 	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligente • Respetuoso • Tolerante • Creativo 	El respeto como base de la convivencia

Fuente: Elaboración propia con información obtenida a través de la entrevista.

Una vez sistematizadas las respuestas vertidas por los docentes estudiantes en relación a las tres dimensiones de las representaciones sociales (información, actitud e imagen) acerca de la interculturalidad, se puede señalar que coexisten diferentes perspectivas y modelos para mirar la interculturalidad y atenderla en los espacios escolares: asimilación, compensación, multicultural e intercultural (Esquema N° 1). Un elemento común que comparten los diferentes subgrupos es que poseen limitada información acerca de la interculturalidad, no refieren un soporte teórico, autores ni formas en que se aborda la diversidad cultural en los espacios escolares. El plan y programas de estudios no son señalados como una fuente de información que establece una manera específica y explícita del tratamiento de la interculturalidad en la escuela; estas fuentes se reducen al internet y a algunos documentos analizados en las escuelas y en la Universidad como parte de su proceso formativo.

Otro elemento compartido en las representaciones sociales en los diversos subgrupos, es una actitud favorable hacia el abordaje pedagógico y didáctico de la interculturalidad en la escuela, a partir de las competencias y aprendizajes esperados precisados en los programas de estudios; porque ello favorece ampliar los horizontes de conocimiento, promover el reconocimiento, el respeto y la convivencia entre los diferentes sujetos que coinciden en el espacio escolar.

Al manifestar la pertinencia de trabajar la interculturalidad en la escuela, los docentes estudiantes asumen la diversidad como una ventaja, aunque difieren en la forma en que se realiza este trabajo pedagógico, pues en tanto, algunos sostienen que es prioritario promover la transversalidad para promover la integración de temáticas y actividades; otros, señalan que la interculturalidad es un tema que se desarrolla en alguna asignatura específica.

ESQUEMA N° 1
REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LA
INTERCULTURALIDAD

Para los docentes estudiantes del **Subgrupo A** la representación acerca de la interculturalidad es una mezcla de culturas, desde una concepción más vinculada a la **multiculturalidad**, lo que los lleva a reconocer la diversidad, la coexistencia de las culturas pero sin que se reconozca que esta existencia es conflictiva y mediada por relaciones de poder, de ahí que resalten la igualdad y el respeto por esta diversidad. Se asume la cultura desde una perspectiva descriptiva relacionada con elementos materiales y valorales de cada uno de los sujetos sociales; con base a esto se promueve la formación de un alumno crítico, un docente íntegro y una sociedad de la convivencia sustentada en la formación en valores.

Los estudiantes del **Subgrupo B** se representan la interculturalidad como la unión de diferentes culturas, formas de expresión y de pensamiento; acorde con **la asimilación y la compensación**, que se sustentan en la idea de que la diversidad son los otros, quienes son portadores de carencias. Argumentan que el respeto a las diferentes manifestaciones culturales es importante, pero bajo la premisa que la igualdad es natural y sin dificultades sociales y estructurales. La concepción de cultura está vinculada a las dimensiones **material, visión de mundo** y como **organización social**. La imagen de maestro y alumno se centra en el respeto para erradicar la discriminación y los prejuicios para aspirar a una sociedad de la convivencia.

Los docentes estudiantes del **Subgrupo C** se representan la interculturalidad como la relación de diferentes culturas; reconocen la diversidad y promueven la tolerancia como una forma de valoración de los diversos, asociada a la **multiculturalidad**, a una actitud de condescendiente hacia "los diferentes". La diversidad se concibe como algo valioso y deseable. La cultura es representada desde la perspectiva **descriptiva**, la **dimensión material** (y de **visión de mundo** de la cultura. La posibilidad de una sociedad de la convivencia radica en la comunicación, en la idea de un maestro y un alumno respetuosos y abiertos a la diversidad.

Los docentes estudiantes de **Subgrupo D** se representan la interculturalidad como la relación y el intercambio cultural. Esta representación social se encuentra entre la **multiculturalidad** y la **interculturalidad** al reconocer que existe una relación de manera natural entre las culturas pero también la posibilidad de los intercambios que dan cuenta de una cultura en permanente cambio y transformación; aunque no se supera la perspectiva multicultural, porque se quedan en una mirada simplificante de la cultura desde lo **descriptivo** y lo **material**. En este sentido, proponen que el respeto es la base de la convivencia y que se promoverá si el alumno y el maestro son tolerantes y respetuosos.

Fuente: Elaboración propia.

CONSIDERACIONES FINALES

El estudio de las actitudes, valores, opiniones, creencias, tomas de decisión, relaciones entre grupos, pone de manifiesto el interés por la investigación que recupera la perspectiva de los sujetos investigados; la teoría y el método de las representaciones sociales constituyen una posibilidad de acceder a las formas subjetivadas e interiorizadas de la cultura y las prácticas que adquieren sentido en las acciones cotidianas, además permiten identificar los procesos por los que los sujetos construyen, reconstruyen y transforman la realidad social.

Esta investigación se realizó sustentada en la idea de que vivimos en un mundo en constante cambio, complejo y diverso, que plantea diversas problemáticas a los docentes en su práctica cotidiana, como es la diversidad sociocultural que se da cita en el espacio escolar. En este contexto de cambios, los docentes tienen la posibilidad de continuar con prácticas tradicionales que perpetúan las actitudes de discriminación y exclusión o vivir los cambios como una posibilidad de reflexionar y de transformar su mirada, su relación con la diversidad y su tratamiento pedagógico sustentada en la construcción de las diferencias como un reto.

En la reforma curricular basado en competencias que se encuentra vigente en la escuela primaria se señala como uno de sus elementos sustantivos la interculturalidad, como una forma de organizar el trabajo docente que tienda a sentar las bases para la comunicación y la convivencia entre diferentes grupos sociales que se visibilizan en el aula, la escuela y la sociedad en su conjunto. La interculturalidad se encuentra presente en las relaciones humanas en general como alternativa frente a la discriminación, el dogmatismo y la negación del otro. La posición de los docentes frente a la reforma puede favorecer u obstaculizar la concreción de la interculturalidad; lo que implica no priorizar únicamente los conocimientos disciplinares sino favorecer la formación de un sujeto ético capaz de reconocer al otro y de establecer relaciones de alteridad.

Las relaciones entre los alumnos, los docentes y todos los sujetos sociales no son homogéneas, por lo que la escuela y el docente no pueden continuar desempeñando sólo un papel reproductor, porque eso significa desconocer que los seres humanos somos

históricos y productores de historia; de que las culturas nacen del intercambio y son agentes de dinamización de los espacios compartidos. La interculturalidad propone pautas de actuación desde el aula, el ámbito institucional y de políticas educativas; es un marco de acción y no una doctrina de comportamientos, es una invitación a nuevas formas de relacionarse, de comportarse teniendo en cuenta la diversidad para combatir el individualismo exacerbado de las sociedades actuales.

Cuando el docente reflexiona sobre su práctica docente y sobre la interculturalidad es pertinente que se pregunte qué tipo de sociedad está fomentando de manera implícita o explícita a través de su acción educativa. Es habitual encontrar docentes que dicen trabajar con la interculturalidad, cuando en realidad con las actividades que proponen se refuerzan estereotipos y prejuicios de forma inconsciente o promueven un enfoque segmentado, en vez de integral, del trabajo en el currículo. Llevar a la práctica un plan o programa requiere ser adaptado a condiciones contextuales, institucionales, psicopedagógicas y de los sujetos de la educación. Llevar a la práctica significa efectuar una reinterpretación creativa del programa, que opera en la realidad educativa solamente a partir de la actividad intelectual del docente.

La transformación de las prácticas pedagógicas dirigidas al cambio y a la mejora dependen, en última instancia, de la interacción que facilita el docente con y entre los alumnos para el proceso de aprendizaje, de convivencia en el espacio áulico y escolar; es en este terreno donde triunfan o fracasan los mejores planes, las mejores reformas y los mejores procesos formativos. Aquellos docentes que disponen de un marco conceptual definido e integrado en su conocimiento sobre la interculturalidad, planean, desarrollan, evalúan planes, programas y proyectos bajo el enfoque intercultural.

Cuando se alude a la interculturalidad es necesario examinar en cada momento cómo han sido históricamente las relaciones de poder. Desde esta posición, la comprensión de interculturalidad no puede hacer caso omiso de las relaciones desiguales, planteadas entre unas culturas consideradas como inferiores y otras como superiores. De esta manera, la interculturalidad como proyecto político y postura individual permitirá la ampliación del sistema simbólico, de las maneras enriquecidas de transformar el mundo al centrarse en el establecimiento y fortalecimiento de relaciones humanas basadas en el

respeto y el reconocimiento de las diferencias. La interculturalidad implica la formación en valores y actitudes de aceptación, respeto mutuo entre las personas, de equidad y de justicia; requiere buscar conjunta y solidariamente algunos valores comunes.

La posición que el docente asume frente a las transformaciones sociales y culturales está en estrecha relación con las ideas, creencias, concepciones, informaciones y actitudes que van construyendo en los espacios de socialización e interacción. Con base a esta premisa, se asume como base teórica y metodológica las representaciones sociales que surgen como un proceso de elaboración mental en el que se toma en cuenta la historia de la persona, sus experiencias y construcciones personales (cognitivas y afectivas) y las influencias del contexto socio-histórico-cultural, así como la inserción en los grupos y el uso de repertorios comunes.

Es así que, en el análisis de las representaciones sociales de los docentes estudiantes se contempla como factor fundamental el nivel subjetivo, lo que permite acceder a los significados que los sujetos individuales o colectivos atribuyen a la interculturalidad, y cómo tales significados están articulados a su sensibilidad, sus intereses, sus deseos y sus emociones, así como también al funcionamiento cognitivo y pedagógico. El docente, en esta investigación, se consideró como un sujeto social, que determina y es determinado por diferentes contextos.

En estos contextos se construyen significados para comprender el mundo, aprender y recrear las expresiones culturales cambiantes. La construcción de la realidad se construye a partir de la experiencia, de la interacción que se establece con otros docentes, con otras personas, por lo que el conocimiento, que es construido y compartido socialmente, influye en las representaciones sociales acerca de la interculturalidad; entrañan, también, la forma en que el individuo procesa la información que recibe del contexto grupal. Con base al supuesto en que se sustentó esta investigación se señalaron algunas características del contexto de formación de los docentes estudiantes –la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094 Centro- en tanto que en él se construyen significados y sentidos que inciden en las representaciones sociales al encontrarse inscritas en un espacio y en un tiempo. La formación previa y la licenciatura que cursan en esta institución no refieren específicamente una orientación hacia la diversidad o la interculturalidad, antes

bien subyace una visión monocultural que favorece prácticas homogéneas que requieren ser revertidas a partir de los procesos de reflexión pero también de formación que fortalezcan la mirada hacia la diversidad.

Indagar y analizar las representaciones sociales de los docentes obliga a considerarlos como sujetos con características heterogéneas, con diversas formaciones, que existen y son en un espacio, que reflexionan su práctica educativa en un marco institucional, mediado por expectativas, saberes, actitudes que proporcionan información desde qué lugar y posición van elaborando sus representaciones. Esta elaboración se realiza en relación a la posición en el contexto y el grupo de pertenencia, de manera individual y colectiva.

El análisis del contexto institucional, por otro lado, permite ubicar al docente estudiante en un espacio de socialización de saberes, de interacciones intersubjetivas que aportan elementos para crear y recrear las significaciones que subyacen en las representaciones sociales, mismas que funcionan como orientadoras de conductas, acciones y como base para la categorización, jerarquización y organización del mundo, de las relaciones interpersonales y vínculos grupales. Sin embargo, se debe entender que las representaciones sociales no son estáticas, sino que se van modificando de acuerdo a la información, los contextos de interacción y a relaciones intersubjetivas que se van estableciendo en esos contextos.

Las relaciones intersubjetivas contribuyen a la construcción de representaciones sociales elaboradas en la interacción entre sujetos, a las elaboraciones negociadas y producidas en común a través de la comunicación, de los encuentros dialógicos, de interlocución de ideas y concepciones ya constituidas en el plano personal o social, de representaciones, que se convierten en medios de comprensión de interpretación y de construcción de significados compartidos en torno a la interculturalidad.

Las representaciones sociales permitieron, además de ubicar los saberes o ideas comunes, conocer la forma en que se insertan los docentes en un sistema de relaciones simbólicas con base a su historia de vida, sus procesos formativos y los saberes que han construido desde la teoría o desde la práctica cotidiana mismos que son resignificados de

forma individual o como parte de un grupo. En la ubicación de los estudiantes en grupos de asociados permitió contar con un elemento de interpretación y un marco de referencia para la comunicación y la construcción de representaciones sociales en las que intervienen ideas, valores, ideologías provenientes de un grupo de pertenencia.

Las dimensiones de información, actitud y campo de representación que se ubicaron con base en lo que discursan los docentes permitieron el análisis de las representaciones sociales acerca de la interculturalidad, que fundamentalmente se centraron en:

- a) La interculturalidad como mezcla de culturas, sin profundizar en las relaciones que se establecen entre los sujetos portadores de cultura, identidad y cosmovisión de vida y mundo; en esta lógica se apunta a la diversidad y a la interculturalidad con una visión hacia el orden, hacia la homogeneidad.
- b) La interculturalidad como encuentro de culturas, basado en la tolerancia, desde la que se argumenta que todos somos diferentes pero iguales, sin considerar las diferencias que se construyen en relaciones dialógicas. Los encuentros culturales no se reducen a intercambios de expresiones sino de prácticas y contenidos significativos.
- c) La interculturalidad como un referente asociada a la diversidad y a las diferencias culturales (no exclusiva de la población indígena) y vinculada a cuestiones de igualdad de oportunidades, respeto. Las representaciones sociales acerca de la interculturalidad giran alrededor de las diferentes culturas, y en cómo la diversidad cultural tendría que ser tratada desde el sistema educativo con el fin de conseguir una sociedad más igualitaria.

Estas representaciones resultan relevantes en la medida que el docente incorpora en su discurso la necesidad y pertinencia de no reducir la interculturalidad a un sector de la población o del alumnado, sino considerar que todos somos sujetos interculturales; además de constituir un paso hacia la conciliación de la diversidad con la diferencia, hacia las decisiones pedagógicas que realmente consideren al otro como parte de un nosotros en la consolidación de prácticas más democráticas, a la formación de un sujeto ético y

responsable de sí mismos y de los demás, aunado a posibilidad de transformar la concepción de la interculturalidad para no reducirla a ciertos espacios o contenidos.

La dimensión de información que resignifican los docentes estudiantes con respecto a la interculturalidad, dan cuenta de qué valores éticos y cívicos son los que imperan en las escuelas y el entorno social que las rodea. Las referencias a la interculturalidad tienen una presencia relativa en los discursos que producen los docentes, pues cuentan con escasos conocimientos sobre el tema, lo que propicia que la aproximación a la dimensión de información sea diferenciada; encontramos a los docentes que han accedido a documentos diversos que orientan su práctica docente y la noción de interculturalidad (plan y programa de estudios, materiales educativos, antologías de los cursos de actualización); otros que han escuchado hablar sobre el asunto, leído en internet y algunos más que no cuentan con conocimiento preciso.

Las diferentes fuentes de información, el origen, la calidad y la cantidad de la misma, permiten concluir que las representaciones sociales que los docentes construyen están permeadas de conocimientos de sentido común que se alimentan de saberes socializados en los espacios institucionales, de formación e interacción, por lo que son saberes socialmente construidos y resignificados en los ámbitos de acción; contienen una carga de opiniones, creencias, actitudes e imágenes acumulados en los procesos de interacción y comunicación. El sentido común, refleja el espacio simbólico y expone estructuras simbólicas que inciden en las representaciones sociales que articulan y hacen comprenden el mundo social.

El principal impulsor de cambios educativos es el docente consciente de sus contextos, limitaciones y posibilidades a través de prácticas reflexivas; es así, que el tratamiento didáctico de la interculturalidad resulta relevante para modificar visiones de mundo sustentadas en actitudes racistas, discriminatorias, y excluyentes. Los docentes coinciden en que el abordaje pedagógico de la interculturalidad en la escuela es ineludible en los contextos de diversidad y cambio en los que se realiza la práctica educativa para formar a un sujeto crítico, comprometido y justo. Difieren en la forma en que se debe dar este abordaje, algunos señalan que debe hacerse de manera transversal a través de la integración de temáticas, actividades, estrategias metodológicas, incorporando diferentes

perspectivas y miradas interculturales para interpretar, transformar el currículum y los procesos de socialización para apuntalar la construcción de una sociedad de la convivencia. Otros especifican que la interculturalidad es asunto de una asignatura porque se les dificulta vincular con cada una de las asignaturas y con las diversas actividades que se realizan en la escuela.

La actividad docente es un ejercicio social que va más allá de la institución escolar, con múltiples dimensiones y relaciones que inciden en la forma en que el docente percibe, interpreta y problematiza los problemas vinculadas a la atención de la interculturalidad, a las implicaciones que tiene en las relaciones de convivencia y comunicación promovidas desde la escuela. La ubicación de las representaciones sociales acerca de la interculturalidad, cómo se aborda su tratamiento pedagógico y didáctico permite el reconocimiento de algunos elementos que intervienen en los procesos y acciones que se gestan en el ámbito educativo, entre los que destacan las actitudes y valoraciones de los docentes, mismas que juegan un papel importante al momento de reposicionar la mirada hacia las diferentes configuraciones culturales, favorecer la comunicación y el diálogo como premisa de las relaciones interculturales, aunque no se desconoce que existen condiciones externas y contextuales que van mediado esta actitud.

Los docentes que poseen un marco conceptual y actitudinal favorable hacia la interculturalidad manifiestan la pertinencia de promover proyectos pedagógicos que consideren al alumno y a la sociedad en su conjunto, en los que se recuperen las diferencias como un potencial enriquecedor que a la vez favorece los espacios de encuentro, potencializa los aprendizajes y las competencias sociales que promuevan la inclusión a partir del reconocimiento de las prácticas socioculturales y cognitivas. Las representaciones sociales y la forma en que el docente configura su identidad se convierten en guías de acción que le orientan a la toma de decisiones pedagógicas que facilitan u obstaculizan la concreción de la interculturalidad en la escuela.

La dimensión actitudinal de las representaciones sociales de los docentes se fundamentan en un saber práctico vinculado a las experiencias que van constituyendo en relación con sus compañeros, en tanto que forman parte de un colectivo social poseedor de características particulares en el desempeño de su labor profesional. Las actitudes de los

docentes transitan desde la perspectiva multicultural, que defiende la mera existencia y coexistencia de la diversidad cultural; hasta la interculturalidad, tomando como bandera el diálogo, la comunicación entre los sujetos que coinciden en el espacio escolar, portadores de cosmovisiones culturales particulares y singulares; sin dejar de lado que las relaciones que se puedan promover están signadas por el conflicto.

En concordancia con esta idea, los docentes estudiantes, exponen que las características que se requieren para promover el trabajo pedagógico sustentado en la interculturalidad son: la comunicación, la confianza, en constante formación para responder a los retos del sujeto y de la sociedad actual, solidario, responsable entre otros. En este tenor, es necesario replantear el acto educativo como un arte en el que subyace la crítica, la creación, los riesgos, la incertidumbre, donde exista la posibilidad de regresarle la palabra a los otros, de interrogar más que de dar respuestas.

Los mecanismos diferenciados de interpretación de la diversidad e interculturalidad, guardan relación con el nivel de impacto –directo o indirecto- que tiene esta dimensión sobre el lugar y papel que cada uno de los docentes estudiantes cumple en el ámbito escolar y en la relación con su grupo de pertenencia. La importancia de la diversidad cultural, atraviesa los discursos en un sentido funcional, en la medida que se señalan las dificultades que encuentran para gestionar la diversidad, como son carencias de formación, de recursos y materiales curriculares, de tiempos; estos discursos se construyen no sólo sobre las presencias sino también sobre los silencios.

Hay una conceptualización acerca de la interculturalidad de carácter débil, poco elaborada al contemplar en su discurso y su accionar pedagógica (igual desde el discurso), sólo una o algunas de los elementos que implica la interculturalidad tales como; encuentro, conflicto, diálogo, comunicación, convivencia, equidad; se hace uso indistinto de lo multicultural e intercultural, la primera, refiere a la presencia de las diferentes cosmovisiones culturales sin que necesariamente se relacionen e interactúen, se limita a describir una situación de coexistencia de diferentes grupos; en tanto que la interculturalidad alude a los encuentros, a la interacción, a los intercambios, a la comunicación, a la convivencia, las diferencias no son asociadas a deficiencias o déficits que subsanar o compensar.

La visión subjetiva del mundo del docente impregna su actuación y relación con los otros; la oportunidad de escuchar a los docentes, de conocer la forma en que estructuran sus representaciones sociales, aportó elementos que nos hace vislumbrar que en las escuelas, en las prácticas cotidianas se pueden y se realizan innovaciones a través de canales y procesos, que si bien son informales (al no contar con los referentes teóricos, pedagógicos y didácticos) no dejan de ser relevantes en el tratamiento y concreción de la interculturalidad más allá de un discurso y de un currículum.

La teoría de las representaciones sociales de la interculturalidad cumplen la función de hacer familiar al docente un objeto social que debe considerar en su mediación pedagógica, en las actividades y acciones cotidianas en el aula y la escuela; que de otra forma permanece ajeno a su comprensión. Las ideas abstractas que dan significado a nociones como la cultura, la diversidad, la identidad, el maestro intercultural, se simplifican y cobran una realidad material a través de su representación.

Las representaciones de la interculturalidad se anclan en los procesos de conocimiento común que plantean la existencia de puntos y movilizados positivos que llevan a actuaciones por compromisos personales y expectativas, aunque cabe precisar, que esta idea no se puede generalizar a todos los docentes, en tanto que, el análisis y estudio se realizó con un grupo específico en un contexto concreto, por lo que quizás sea una veta de investigación.

La ubicación de las representaciones sociales de los docentes estudiantes aporta elementos para apostar a la posibilidad de que el docente es capaz de innovar su práctica para sustentarla en la interculturalidad y construir una sociedad de la convivencia; pero para cubrir con este propósito es fundamental que cuente con referentes teóricos, herramientas para la comprensión y la acción innovadora. Ante esto, uno de los pendientes que se deriva del análisis de las representaciones sociales acerca de la interculturalidad es que la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente la Unidad 094 Centro, como institución formadora de docentes pueda realizar una intervención sobre estas representaciones para contribuir a un cambio de subjetividad e intersubjetividad para reorientar la práctica pedagógica, en tanto que las representaciones sociales proporcionan una manera en que los sujetos ven, piensan, conocen, sienten e

interpretan su mundo, su ser en el mundo y desempeñan un papel indiscutible en la orientación y la reorientación de las prácticas. Asimismo, es necesario generar espacios donde reflexionen sobre sus representaciones y la relación que guardan con sus intervenciones en el aula y con los logros educativos.

Un pendiente más, es que en los procesos de formación se consideren aspectos de índole cultural, social y pedagógico que promuevan el reconocimiento de la diversidad y la construcción de la diferencia como una ventaja y no como un obstáculo en los procesos de aprendizaje y de interacción; de esta manera superar la actuación del docente centrada en las desigualdades y en la homogeneidad. Esta formación, se tiene que visualizar como un compromiso y una responsabilidad ética para aspirar a una sociedad de la convivencia, donde el otro sea ese legítimo otro que afecta y confronta en los espacios cotidianos.

La comunicación y el diálogo son dimensiones fundamentales de la interculturalidad, cuya condición es el respeto mutuo pero es necesario que se tomen en cuenta las representaciones y negociaciones que se producen en el contexto en que desarrollan las experiencias educativas, en las que oponen los saberes académicos con los saberes que portan los sujetos; en los últimos tiempos se empiezan a gestar prácticas alternativas que reconocen la interculturalidad como una premisa fundamental en las relaciones cotidianas de la escuela y la sociedad; prácticas basadas en una acción ética donde la hospitalidad y la amorosidad sean claves.

En la práctica educativa y el ejercicio docente, como parte de la socialización de los saberes, las representaciones sociales sirven como marco de referencia que guían el pensamiento y la acción. Por lo que el docente requiere tomar conciencia de su experiencia de vida y su relación con los sujetos educativos para promover las competencias interculturales, para aspirar a superar los prejuicios y estereotipos que caracterizan las prácticas rutinarias y uniformes que se realizan en los ámbitos escolares.

Xpia' binni hruziidi' hriquiine para guchá guendariziidi, guzu'lú guendabi'chi' ne guendalisaa. (*La actitud del docente es fundamental en la transformación de la educación, la promoción del bien-estar y la convivencia*).

BIBLIOGRAFÍA

- Abadía-Pretceille, Martine. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona. IDEA, Books.
- Abric, Jean – Claude (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. México. Ediciones Coyoacán.
- Aguado Odina, Teresa (2003). *Pedagogía Intercultural*. España. McGraw Hill.
- Alonso, Luis Enrique (1999). Sujeto y discurso. El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Juan Manuel y Gutiérrez Juan Coords. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España. Síntesis.
- Augé, Marc (1996). *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. Barcelona. Paidós.
- Araya Umaña, Sandra. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales. FLACSO. Sede Académica, Costa Rica.
- Bajtín, Mijaíl (1982). *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI Editores.
- Bajtín, Mijaíl (2000). *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*. México. Taurus.
- Balaguer, X., Catalá, J. (1997). Uso y abuso de la interculturalidad en *Cuadernos de Pedagogía* No- 252. Noviembre. Barcelona.
- Banchs, María Auxiliadora (1986). Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo, en *Revista Costarricense de psicología* No. 89.
- Banchs, María Auxiliadora (1991). Representaciones sociales. Pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación. *Boletín de la Asociación Venezolana de Psicología Social (Avespo)*. XIV). No. 3. Diciembre.
- Banchs, María Auxiliadora (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representation. Threads of discussion*, Electronic Version, 8. Peer Reviewed Online Journal. 1-15.
- Bárcena, F. Y Melich, J. C. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona. Paidós.
- Batanaz, Luis (1996). *Investigación y diagnóstico en educación: una perspectiva psicopedagógica*. Granada, España. Ediciones Aljibe.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (1991). *Construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrourtu.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona. Edit. Paidós.
- Beriain, Josexto. (1999). Prólogo de la Mitología en Sánchez Capdequí Celso. *Imaginación y sociedad: Una hermenéutica creativa de la cultura*. Madrid, España. Editorial Tecnos.

- Bertely Busquets, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México, en Latapí Sarre Pablo, *Un siglo de Educación en México*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Bertolini, Marisa y Langon, Mauricio (2009). *Diversidad cultural e interculturalidad. Propuestas didácticas para la problematización y la discusión*. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Blanchot, Maurice (1990). *La comunidad inconfesable*. México. Vuelta.
- Blumer, Herbert (1982). *Interaccionismo simbólico*. Madrid. Edit. Hora.
- Bourdieu, Pierre (1974). La escuela como fuerza conservadora en Ibarrola María. *Las dimensiones sociales de la educación*. México. El Caballito.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. España. Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. (1999) *Meditaciones Pascalianas*. Traducción de Thomas Kauf. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Burguet, Marta. (2003). Ante el conflicto. Una apuesta por la educación en E. Vinyamata (Coord). *Aprender del Conflicto. Conflictología y educación*. España. Editorial Gráo.
- Caballero. Roberto (1995). Educación y Pedagogía en Bartomeu, Montesarrat, et.al. *En Nombre de la pedagogía*. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Carballeda, Alfredo (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires. Paidós.
- Cañulef, Eliseo (1998). *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe*. Instituto de Estudios Indígenas. Temuco. Editorial Pillán.
- Carr y Kemmis (1996) *Teoría crítica de la enseñanza. La Investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España. Edit. Martínez Roca.
- Castells, Manuel (1997). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen I. *La sociedad –red*. Madrid. Alianza.
- Cejas Yanes, Enrique y Castaño Oliva, Rafael (2004) Modelo cubano para la formación por competencias laborales: Una primera aproximación. En: <http://www.monografias.com/trabajos14/modelo-cubano/modelo-cubano>.
- Colom, A. (1992). Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social, en *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca. Sociedad Española de Pedagogía.
- Cox Christian “El Currículo del Futuro” [http://www.perspectivas.cl/Articulos vol4-nN/213232%-C.pdf](http://www.perspectivas.cl/Articulos%20vol4-nN/213232%-C.pdf). Consultado abril 2010.
- Cuché, Denys (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires. Claves.
- Cullen, Carlos (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires. Paidós.

Declaración Mundial sobre educación para todos (1990). "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo.

Delgado Juan Manuel y Gutiérrez Juan Coord. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España. Editorial Síntesis.

Derridá, Jacques (1998). *Adiós a Emmanuel Lévinas*. Madrid. Editorial Trotta.

Díaz Barriga, Frida (2005). *Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México. McGraw Hill.

Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica en *Revista Iberoamericana de Educación. Educación, Lenguas y Culturas*. Núm. 17. Mayo- Agosto.

Díaz J. (1998). *Los conceptos de normalidad y anormalidad desde la teoría de las representaciones sociales en el campo de la salud mental*. Tesis. UNAM. Licenciatura en Psicología. México.

Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales (1988). Vol. II, España. Planeta.

Durkheim, Emilio. (1993) *La división de trabajo social*. V. II. México. Planeta Agostini.

Duschatzky, Silvia y Skliar, Carlos (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y la educación en Jorge Larrosa, Skliar, Carlos, eds. al. *Habitantes de Babel políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona. Laertes, S.A-.

Dussel, Inés (2006). La escuela y la diversidad: un debate necesario, en *Revista Todavía*. Buenos Aires.

Edmond, Marc y Picard Dominique (1992). *La Interacción Social*. Buenos Aires. Ediciones Paidós.

Escámez, J. (1992) Estructuración y desestructuración de la comunicación interpersonal en contextos interculturales, en *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca. Sociedad Española de Pedagogía.

Essomba, Miguel (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona. Edit. Gráo.

Essomba, Miguel A (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona, España. Gráo.

Farr, Robert (1984). Las representaciones sociales. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona- Buenos Aires- México. Paidós.

Ferry, Gilles (1990). *La trayectoria de la formación*. México. Edit. Paidós.

Filloux, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires, Argentina. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Ediciones Novedades Educativas.

Flores, Isabel. (2005) Presentación en Doise Willen, et. al. *Representaciones sociales y análisis de datos*. Instituto Mora. México. Antologías universitarias.

- Freire Paulo (2003). *El grito manso*. México. Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI Editores.
- Fuentes, Carlos. Feliz año nuevo, prensa escrita. *El País*. 02 de enero de 2003. España.
- Fuentes Molinar, Olac. (1998). Los maestros y el proceso político de la UPN, en *Revista Pedagogía*, otoño 1998, Vol. 15, Núm.3
- Garagorri, Xavier (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. En *Revista Aula de Innovación Educativa*. Núm. 161. Mayo.
- García Canclini, N. (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. México. Gedisa.
- Garduño, Guerra, Rodríguez (1999). *Educación Intercultural: Una propuesta para población infantil migrante*. México. CONAFE.
- Geertz, Clifford. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.
- Gimeno Sacristán, José. (2002) *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.
- Gimeno Sacristán, José. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Edit. Morata. España.
- Giménez, Gilberto (1989). *La problemática de la cultura en las ciencias sociales*. México. Conaculta.
- Grele, Ronald J. (1990). La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué, en *Historia y fuente Oral*. Núm. 5
- González Rey, Fernando (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. San Pablo. Educ.
- Güemes García, Raquel. (2002). Las representaciones sociales en la construcción de procesos identitarios del docente de educación normal de especialización. Tesis doctoral. FFyL. UNAM.
- Habermas, Jürgen. (1992), *Teoría de la Acción Comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid. Taurus.
- Ibáñez, Jesús (1986). Perspectivas de la investigación social: el diseño de la perspectiva estructural, en García Fernando, M, Ibáñez, J. y Alvira, F. (coords.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid. Alianza.
- Ibáñez, Tomás (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, España. Sendai.
- Imbernón, Francisco. (1994). *La formación del Profesorado*. Barcelona: Paidós
- Jarés, Xesús (2006). *Pedagogía de la Convivencia*. Barcelona. Edit. Gráo.
- Jenkins, R. (1996). *Teorizando la identidad social*. Londres. Routledge.

Jodelet, Denise. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría en *Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Edit. Paidós. Barcelona, 1986.

Jodelet, Denise (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras en Jodelet Denise y Guerrero Tapia Alfredo. *Develando la cultura*. México. UNAM. Facultad de psicología.

Kymlynk, W (1996). *Ciudadanía Intercultural*. Barcelona. Edit. Paidós.

Kovacs, Karen. (1987) La planeación educativa en México: la UPN, en *Revista de Estudios Sociológicos*. Vol. 1, núm. 2.

Larrosa, Jorge (2001). Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión en Larrosa Jorge y Skliar, Carlos, (coords). *Habitantes de Babel políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona. Laertes, S.A.

León, Emma y Zemelman, Hugo (1997). *Subjetividad. Umbrales del pensamiento social*. México. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. UNAM. Editorial Anthropos.

Levy Moreno, Jacob. L. (1972) *Fundamentos de la Sociometría*: Argentina: Paidós.

López, Alexis (2001). Ser o no ser triqui: entre lo narrativo y lo político en Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos, (coords). *Habitantes de Babel políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona. Laertes, S.A.

López Melero, Miguel (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga. Ediciones Aljibe.

Manacorda, M.A. (1979). *Marx y la pedagogía moderna*. Barcelona, España. Oikos

Marco de Acción de Dakar (2000). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre la educación, Dakar Senegal, abril.

Meireu, Philippe (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona. Editorial Laertes.

Millan Dena (2006). La interculturalidad en la educación: ¿propuesta posible o utópica? en Nieto Sotelo, Enrique y Millán Dena Guadalupe. *Educación, interculturalidad y derechos humanos. Los retos del siglo XXI*. México. UPN. Driada.

Molina Luque, F (2003) *Educación, multiculturalismo e identidad*. España. Universidad de Lleida.

Moreno Moreno, Prudenciano. (1998) UPN. Historia de vicisitudes del Proyecto Académico. 1978-1998, en *Revista Pedagogía*, Otoño 1998, Vol. 15, núm.3.

Morín, Edgar. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.

Morín, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Moscovici, Serge. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires. Edit. Huemul S.A.

- Moscovici, Serge. (1986). *Psicología social I. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona. Edit. Paidós.
- Muñoz Sedano, Antonio (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. España. Ed. Escuela Española.
- Ortí, Alfonso (1999). Confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social en Delgado Juan Manuel y Gutiérrez Juan op.cit.
- Páez, D., Ayestaran, S., De Rosa. (1987). Representación social, procesos cognitivos y desarrollo de la cognición social, en Páez, D., Coll, S. *Pensamiento, Individuo y Sociedad: cognición y representación social*. Madrid, España. Fundamentos.
- Parga Romero, Lucila. (1998), Génesis de la Universidad Pedagógica Nacional, en *Revista Pedagogía*, invierno. México. Cuarta época. Vol. 13 Núm. 4.
- Pérez Lindo, A. (1998). *Nuevos Paradigmas y cambios en la conciencia histórica*. Buenos Aires. Eudeba.
- Perrenoud, Philippe (1998). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España. Gráo.
- Perrenaud, Philippe, (1990), La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid, Morata.
- Perrenoud, Philippe. (2010). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. España. Gráo/Colofón.
- Pérez Gómez, Ángel (1998). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas, en Gimeno Sacristán J y Pérez Gómez, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. España. Editorial Morata.
- Poder Ejecutivo (2001). *Plan Nacional de Desarrollo. 2007-2012*. México.
- Pujadas, J. J. (1993): Algunas aproximaciones teóricas al tema de la identidad en *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid, Eudema.
- Reta Viviana y Araya Roberto. (2005). El lugar de la reflexión en la formación docente. *Revista Hermes. Revista Electrónica*. Instituto de Formación Docente Continua de San Luis.
- Ricoeur, P. (2004). *Freud. Una interpretación de la cultura*. México. Siglo XXI Editores.
- Rivas Flores, J. I. (2000). El trabajo de los docentes, en Rivas Flores, J. I. (coord.), *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga. Aljibe.
- Rockwell, Elsie. (1992). *La dinámica cultural en la escuela en Cultura y Escuela. Reflexión actual en México*. Serie Pensar la cultura. CONACULTA. México.
- Rojas, A. (2004). *Inclusión social, interculturalidad y educación: ¿una relación (im)posible?* Colombia. Universidad de Cauca.
- Sagastizabal, María de los Ángeles. (2000). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural de la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Noveduc.

- Sagastizabal, María de los Ángeles. Coord. (2009). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires. Noveduc.
- Salzman. (1991). *Antropología. Panorama general*. Publicaciones culturales. México.
- SEP (1978) *Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica*. México.
- SEP. (1993) *Plan de estudios de educación primaria*. México.
- SEP. (2006). *Educación básica. Secundaria, Plan de Estudios 2006*. México.
- SEP. (2006) Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México.
- SEP. (2008). *Plan de Estudios de educación primaria*. México.
- SEP. (2009). *Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica*. México.
- Shutz, Alfred (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires. Amorrourtu Editores.
- Skliar, Carlos (2006). *La educación [que es] del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires-México. Noveduc.
- Skliar, Carlos (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de las diferencias*. Buenos Aires-México. Noveduc.
- Solana F. (1980). *Clasificación temática de los discursos de Fernando Solana Morales*. Tomo 1. México.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona. Herder.
- Taylor S.J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Edit. Paidós.
- Taylor, Charles (2001). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, Juan Carlos (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano en *Nueva Sociedad*. No, 146. Caracas.
- Thompson, John B. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México. UNAM.
- Tonucci, Francesco (1993). *¿Enseñar o aprender?* Barcelona. Editorial. Gráo.
- Touraine, Alan (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Turbino, Fidel. (2005). La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos, en *Cuadernos interculturales*. Julio- Dic. 2005. Vol. 3 Núm. 5. Universidad de Valparaíso Chile.
- UPN (1985). *Proyecto Académico* México.
- UPN. (1993). *Proyecto Académico*. México.

- UPN. (1994). *Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio (FOMES)*. México.
- UPN (1985). Planes de estudios. Licenciaturas 1979. México.
- UPN (1994). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación. México
- Vázquez García, Francisco y Pierre Bourdieu. (2002). *La sociología como crítica de la razón*. España. Edit. Montesinos.
- Vila Merino, Eduardo (2007). Una mirada intercultural a través de las mujeres migrantes., en Vila Eduardo S (Coord.) *Pedagogía de la alteridad. Interculturalidad. Género y educación*. España. Editorial Popular
- Villegas Tapia, Ma. Guadalupe (2008). Las representaciones sociales de los estudiantes de la Escuela Normal sobre la actividad docente en Arbesú, Gutiérrez y Piña (coordinadores). *Educación Superior. Representaciones Sociales*. México. Editorial Gernika.
- Vizer, Eduardo (2003). *La trama (in)visible de la vida social. Comunicación, sentido y realidad*. Buenos Aires. Crujía.
- Walsh, Catherine. (2001) *La Interculturalidad en la Educación*. Ministerio de Educación Perú. DINEBI. Lima. Programa Unión Europea República del Perú. FORTE-PE.
- Zúñiga Castillo, Madeleine, Ansión Mallet, Juan. *Interculturalidad y educación en el Perú*. Foro Educativo. Lima 1997. Documento lista internet. Macareo. pucp.ed.pe

ANEXO 1 CUESTIONARIO

Propósito: El siguiente cuestionario tiene como propósito recabar información de los profesores alumnos de la licenciatura en educación primaria, de la generación 2008-II, a fin de conocer su perfil socioeconómico, académico y laboral.

Observaciones:

- La información será utilizada con fines estrictamente académicos, por lo cual solicitamos que las respuestas sean lo más exactas posibles.
- Para responder el cuestionario marque con una X las opciones que considere convenientes, y cuando así lo requiera la interrogante escriba en las líneas establecidas para tal efecto.

DATOS GENERALES:

- 1.- Domicilio completo _____

- 2.- Edad: _____
- 3.- sexo: _____
- 4.- Estado civil: _____

DATOS ESCOLARES:

- 5.- Tipo de bachillerato de donde proviene:
a) CCH b) preparatoria (UNAM) c) colegio de bachilleres
d) preparatoria privada e) preparatoria popular f) Otro, especifique:

- 6.- De las asignaturas cursadas en el bachillerato, ¿cuáles le gustaron más? (señale 3)

¿Por qué? _____

- 7.- De las asignaturas cursadas en el bachillerato, ¿cuáles le gustaron menos? (señale 3)

¿Por qué? _____

- 8.- ¿Cuál fue su promedio en el bachillerato? _____

- 9.- Marque el tipo de lectura que realiza, además de las propiamente escolares.

() Literatura () científica () políticas
() Periódico ¿Cuál? _____
() Revistas ¿cuáles? _____

10. ¿Cuál su fuente o fuentes de información del acontecer local, nacional e internacional?

a) Televisión b) radio c) periódicos d) internet

