

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

PERSPECTIVAS DOCENTES RESPECTO A LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICO-
CULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL EN EL
NIVEL SECUNDARIA

TESIS

que para optar por el grado de
Licenciada en Estudios Latinoamericanos
Presenta

Sara Fabiola Trejo Ocaña

Asesora de tesis: Mtra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez

Ciudad Universitaria, México, D.F., noviembre de 2012.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Agradezco a nuestras abuelas y abuelos, a los maestros y maestras por sus importantes enseñanzas y luchas; a mis dos madres, a la familia; a Lalo, a mis amigas y amigos; a los compañeros de historias... a Imix por nueve años de viaje.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
---------------------------	---

CAPÍTULO 1: Aspectos metodológicos

1.1 El método como organización y proceso: delimitación del tema, definición del problema, vislumbrar el objeto de estudio, supuestos de trabajo.....	11
1.2 Caminos de indagación: un abordaje cualitativo desde una perspectiva hermenéutica.....	14
1.3 Diseño metodológico de la investigación	16
a) Técnicas e Instrumentos: El buceo bibliográfico, la entrevista, guión	16
b) Detalles del trabajo de campo: sujetos participantes, realización de las entrevistas	19
c) Descripción de la muestra: perfil de los docentes; perfil de las escuelas	21
d) Organización y sistematización de la información: sistematización; categorías de análisis	24
e) Análisis y procedimientos analíticos	34

CAPÍTULO 2: Consideraciones teóricas

I. Diversidad cultural e interculturalidad

2.1 El concepto de cultura	36
2.2 Modos de aproximación a las culturas: universalismo, relativismo y pluralismo	43
2.3 Diversidad cultural.....	44
2.4 Diferencia.....	46
2.5 Distintos enfoques sobre la diversidad étnico- cultural y relaciones entre las culturas en el contexto de la globalización neoliberal	47
2.5.1 Multiculturalismo	48
2.5.2 Interculturalidad.....	52
2.5.2.1 La interculturalidad como patrimonio humano. Fundamentos para un relacionamiento distinto entre las diferentes etnias, culturas y sociedades	54
a) El diálogo intercultural o los caminos transitables entre las culturas.....	56
b) Sentidos y orientaciones de las relaciones interculturales	58

II. Caracterización de la actividad docente

2.6 Esbozo del maestro	61
2.7 Aspectos generales: pensamiento, decisiones interactivas, reflexividad, saberes y roles	62
2.8 Práctica educativa: Pensamiento (A), Interacción (B), Evaluación/ reflexión (C)	73
2.9 Perspectivas docentes	78

CAPÍTULO 3: Contexto de construcción y configuración de las perspectivas docentes

I. Atención a la diversidad e interculturalidad en la política educativa

3.1 Antecedentes	84
3.1.1 Los años setenta: de la política del tutelaje al indigenismo participativo	84
3.1.2 Reconocimiento normativo de la diversidad cultural y lingüística	86
3.1.3 El paradigma intercultural en el umbral del siglo XXI	93
3.2 Cambios legislativos: compromisos no cumplidos	94
3.2.1 Educación, diversidad etnocultural e interculturalidad en el sexenio foxista	98
3.3 Continuidad de una política poco “comprometida” con la interculturalidad	112
3.3.1 Del Foxismo a los años de Calderón.....	112

II. El magisterio ante la política educativa de la educación básica en México

3.4 La formación en escuelas normales y el perfil docente en el contexto actual	118
3.5 Factores que condicionan y tensan el ejercicio docente	123
3.7 Formación de los maestros de educación secundaria: formación inicial, plan de estudios, perfil de egreso, formación continua	133
3.8 Condiciones laborales particulares de los docentes de educación secundaria	138
3.8.1 Los docentes de la especialidad de Español	146
3.8.2 Los docentes ante el Plan y Programa de la asignatura de Español 2006.....	147

CAPÍTULO 4: Análisis e interpretación de resultados

4.1 Dimensión A: Pensamiento. Conocimientos, creencias, planeación y expectativas de los maestros en torno a los temas de diversidad lingüístico- cultural y la convivencia entre diferentes grupos y culturas	152
4.2 Dimensión B: Interacción. Mecanismos de interacción que opera en clase; influencia del grupo y sus características	184
4.3 Dimensión C: Evaluación/ Reflexión. Valoración y reconocimiento de logros; transformación en profesores y alumnos	197
CONSIDERACIONES FINALES.....	210
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	222
Anexo I (Guión entrevista).....	233
Anexo II (Mapa).....	234

INTRODUCCIÓN

En años recientes la transformación del contexto latinoamericano a partir de la emergencia de nuevos actores sociales así como la apertura de diferentes disciplinas hacia otras vetas de conocimiento, ha propiciado la aparición de un conjunto sumamente heterogéneo de conceptos y enfoques cuyos ejes son las reflexiones sobre la diversidad cultural y las relaciones entre los grupos étnicos, pueblos y culturas.

Desde este punto de vista, el abordaje sobre los fenómenos educativos y su relación con la diversidad étnico-cultural en América Latina, se corresponde con un proceso de reorientación y diversificación de los tradicionales focos, metodologías y objetos de estudio por parte del campo de los Estudios Latinoamericanos, y en este sentido a que las preocupaciones por los temas relativos a la diversidad cultural en consonancia con los proyectos educativos nacionales y regionales, figuren como un debate por demás significativo en la actualidad.

En este tenor se observa que hasta hace poco, el perfil de los estudios sobre educación a nivel licenciatura en el Colegio de Estudios Latinoamericanos (CELA), tendía más a vincularse con la revisión de acciones institucionales y con el registro de experiencias laborales individuales en el área de educación básica y media superior; que con la recuperación de experiencias alternativas o con el interés por contribuir al debate educativo en la región a partir de la observación e interpretación de las dinámicas y prácticas que tienen lugar primordialmente en las aulas.

Así, en este caso particular, el engarce entre educación y diversidad etnocultural, parte de una preocupación por conocer cómo es que los temas relacionados con la diversidad son abordados en la educación básica en México, en tanto es clara la histórica ausencia de un *enfoque latinoamericano* en la formación que en las escuelas se da respecto al tratamiento y representaciones sobre la diversidad etnocultural.

En este sentido y desde esta óptica, un *enfoque latinoamericanista sobre la cuestión étnico-cultural* tiene que ver por una parte con el reconocimiento del carácter pluriétnico, plurilingüe y pluricultural de la región como elemento fundamental de nuestra realidad social; y por otra parte está relacionado con un proceso en el pensamiento crítico latinoamericano que desde sus inicios ha pugnado por la recuperación de la propia historia, la descolonización de saberes y la generación de formas de aproximación orientadas a la comprensión propia como condición indispensable para la transformación de nuestras realidades.

Desde esta perspectiva, la cual de acuerdo con Serna (2011) se ha nutrido y desarrollado a partir de algunos de los planteamientos de exponentes del pensamiento crítico latinoamericano como José Martí, Darcy Ribeiro, Andrés Medina¹, entre otros; el abordaje de la región -en este caso de

¹José Martí, pensador, periodista y activista cubano; considerado pilar fundamental del pensamiento latinoamericanista. Darcy Ribeiro (1922-1997), antropólogo y científico social brasileño, entre cuyos aportes destaca la lectura étnico-cultural sobre la formación de las naciones americanas. Andrés Medina (1938-), antropólogo mexicano quien recupera en sus planteamientos el carácter dinámico de etnia y propone entre

México en particular- se relaciona con una reflexión histórica sobre el papel de la diversidad étnico- cultural en la conformación de los Estados nacionales, por ende en el análisis sobre la participación y las relaciones establecidas entre los diferentes grupos con los Estados en los distintos *momentos constitutivos de las naciones americanas*. (Serna, 2011: 40)

Conforme a estos principios, se comprende entonces que la constitución de nuestros pueblos es producto de relaciones específicas establecidas entre por lo menos tres grandes matrices etnoculturales: la europea, la africana y la amerindia; así como con componentes étnicos y culturales de otras naciones particularmente asiáticas (Cfr. Ribeiro, 1972; cit. en Serna, 2011); relaciones que históricamente se han caracterizado por la imposición de un referente civilizatorio y cultural sobre otros; y por proyectos nacionales excluyentes que vieron como patologías y signos de atraso a las comunidades indias, negras y mestizas.

Con estos aspectos en consideración, un estudioso de la región comprende entonces que la educación en su relación con la configuración de los estados nacionales continua figurándose como uno de los grandes tópicos pendientes. Lo anterior, sobre todo en función de reconocer que fue justamente la tradición homogeneizante de la escuela del siglo XX, la que contribuyó de manera decisiva a la consolidación de una ideología, prácticas, percepciones y actitudes orientadas al rechazo, eliminación y exclusión de aquellos rasgos propios de las culturas originarias, indias y negras.

Partiendo de esta singularidad, una perspectiva latinoamericanista observa hasta donde vemos que un proyecto alternativo a esta tradición, contempla la necesaria transformación de este perfil en la educación para construir en cambio, una educación que posibilite el trabajo, formación y promoción de aprendizajes para la transformación de visiones y relaciones desfavorables entre los grupos y culturas que convergen en nuestra realidad.

En función de estos planteamientos, y en relación con el binomio educación- diversidad etnocultural, se adhiere a quienes han observado la necesidad de emprender abordajes y reflexiones sobre las maneras en que se expresan y manifiestan las formas de ver y entender la diversidad cultural y étnica latinoamericana en el momento actual. Lo anterior, primordialmente a través de la recuperación de lo que sucede propiamente en las aulas, esto es, del análisis sobre las dinámicas y relaciones que se entretajan entre los alumnos, los maestros y el resto de la comunidad a partir de la escuela.

Puesto de manifiesto lo anterior, y con el objetivo de transitar hacia la materia de este estudio, hemos de recordar que como parte de un proceso de continuidad de las luchas por la resistencia étnica y cultural, a partir del último decenio del siglo XX, los pueblos originarios, amerindios, afrodescendientes -a la par de nuevos actores políticos de la región y de nuestro país- han protagonizado significativas luchas por la identidad, el derecho a la diferencia y la reivindicación de la diversidad étnica y cultural; además de críticas importantes al orden económico y al modelo

otras cuestiones que el quehacer antropológico latinoamericano se figura no como el estudio del *otro*, sino de un *nosotros*.

de distribución de la riqueza y el poder, más concretamente hacia la forma en que opera el modelo económico neoliberal.

Entre las aportaciones más importantes de dichas luchas y movimientos, se distingue primeramente la problematización con respecto a las relaciones establecidas históricamente entre los diferentes grupos étnicos y los Estados- nación, en el sentido de apuntar que gran parte de los conflictos actuales en nuestras sociedades, son resultado de desigualdades instituidas por patrones de dominación y subordinación propios de la colonización y la persistencia de una situación de colonialismo interno. (Stavenhagen, 2001: 28)

En consecuencia con dichos planteamientos, un segundo aporte ha sido la construcción de proyectos y enfoques alternativos que han cumplido con señalar y revelar que los encuentros entre las etnias, culturas e individuos no necesariamente requieren estar mediados por relaciones económicas y mercantiles instituidas por el sistema hegemónico ni que en asociaciones distintas al Estado-nación moderno -sus normas y marcos tradicionales para ejercer la ciudadanía- resulte imposible establecer relaciones igualitarias, alcanzar la justicia, el desarrollo y la dignidad para todos los miembros de la sociedad.

En este escenario de nuevos encuadres y ejercicios críticos hacia las representaciones dominantes, es que figura la emergencia y multiplicación de marcos alternos de entendimiento y acción relacionados con la diversidad sociocultural de las naciones americanas, entre los que destacan el multiculturalismo crítico y la interculturalidad.

Se ha de apuntar que en el contexto latinoamericano, dichos enfoques presentan una variación significativa de matices y acentos, de acuerdo con los sesgos disciplinarios, las dinámicas y los actores propios de cada contexto. No obstante esta variedad, en general dichos discursos han planteado cuestiones comunes como la necesidad de establecer formas de convivencia distintas entre las culturas, los grupos étnicos y los pueblos que coexisten en nuestras naciones, comprendiendo como principio el necesario desmontaje de las estructuras asimétricas y jerárquicas persistentes entre los diferentes grupos y entre ellos propiamente con el Estado.

En estrecha vinculación con este proceso, desde el ámbito educativo, la interculturalidad a partir de la década de los años noventa se introdujo como "eje" en las políticas educativas de América Latina a propósito de la "ola reconocimiento y promoción institucional" de la diversidad cultural y lingüística en el mundo y de la recuperación de algunas de las demandas de los pueblos originarios.

En consonancia con estas disposiciones, México y otros países de la región, instrumentaron acciones, supuestamente orientadas a suscitar la modificación de relaciones históricamente desfavorables para los pueblos y las culturas -particularmente indígenas- en el entendido de que dichos cambios debían emprenderse desde ámbitos distintos, entre ellos la educación

Desde entonces la tendencia en la educación latinoamericana, concretamente en aquellos países con presencia de población originaria, ha sido a incorporar el eje de la interculturalidad en dos direcciones distintas: una dirigida hacia la población indígena u originaria y otra hacia la no indígena. (López, 1997)

En el caso de nuestro país, la primera línea conocida como Educación Intercultural Bilingüe (EIB) fue trabajada desde los años noventa a través del subsistema de educación indígena, concretamente a partir de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y a partir del desarrollo de programas y proyectos, enmarcados en la atención educativa en su modalidad compensatoria.

En cuanto a la segunda línea de acción, denominada en nuestro contexto como "Educación Intercultural para Todos" ha sido la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) el organismo que a partir del 2001, se ha encargado de convertir el discurso de la interculturalidad en política educativa, a partir de un modelo que a la manera de los países de Europa continental, opta "por soluciones pedagógicas que transversalizan la atención a la diversidad mediante la promoción de "competencias" interculturales de todo el alumnado". (Dietz, 2011: 101).

En el caso de otros países de la región como Bolivia -aunque también en algunas experiencias educativas de nuestro país- diversos factores, principalmente políticos, pero también pedagógicos, han propiciado "el desarrollo discursivo (...) de un interculturalismo descolonial y empoderador desde los pueblos indígenas, generador de soluciones educativas "propias", no transversalizables." (Dietz: 103)

En este caso, y en función de haberse concebido como un estudio apenas exploratorio sobre el tema, son las acciones a nivel institucional y en la línea la Educación Intercultural para Todos, en que la presente investigación se inserta.

En consonancia con ello, se ha llevado a cabo una revisión general sobre políticas y acciones recientes que en vinculación con los temas de educación y diversidad cultural, nos han aproximado a una realidad en la que visiblemente predomina el desinterés y falta de compromiso por parte de los gobiernos; así como una falta de correspondencia con transformaciones a nivel institucional que resultan necesarias para el desarrollo de prácticas encaminadas a construir formas de relacionamiento distinto entre las culturas.

Aún con este panorama, bajo el enfoque de este estudio las aulas se estiman espacios que bajo ciertas condiciones pueden propiciar el ejercicio de prácticas orientadas a la construcción de sujetos y marcos de convivencia que observen el bienestar y la dignidad entre los miembros de distintos pueblos, culturas y grupos que coexisten en nuestro país.

Desde este punto de vista, y por la naturaleza de su actividad los docentes se figuran entonces como agentes por demás importantes en este arduo proceso, en tanto desde esta óptica, aparecen como sujetos que en función de su actividad profesional se encuentran en condiciones de promover una formación orientada a la transformación de prácticas, actitudes y relaciones en/hacia la diversidad, entre la población que atienden.

En este sentido, y en virtud de que en el marco de las más recientes reformas a la educación básica, ejes y contenidos relacionados con la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad, fueron integrados en los Programas de diferentes asignaturas; en esta investigación se parte del

supuesto de que los profesores y profesoras del nivel básico -en el caso de esta investigación: los docentes de la asignatura de español en el nivel secundaria- han debido entrar en contacto con enfoques, temas y contenidos vinculados con la atención a la diversidad cultural, étnica y lingüística, así como con conceptos y enfoques afines al campo emergente de la interculturalidad. Lo anterior significa que los maestros no sólo han desarrollado y construido *saberes* que alimentan su *práctica educativa*, sino que han configurado *perspectivas* propias, esto es *sistemas de orientación y representación que permiten figurar y comprender un problema o realidad, a la vez que encaminar actuaciones y ejecuciones en determinada dirección*, en este caso, respecto al tránsito por temas y contenidos relacionados con la diversidad lingüístico-cultural e interculturalidad.

Sin embargo, y en función de lo que se ha podido apreciar a partir de este y otros estudios, tales discursos les han venido representando importantes contrariedades; principalmente a razón de que el enfoque dado a estos temas en el currículum y consecuentemente, proyectado en la formación y capacitación por parte del Estado mexicano, ha sido parcial, fragmentario y simplista.² De hecho, estudios relacionados con dichas reformas, y con estos temas en particular, coinciden en señalar que la visualización de la diversidad tal como se planteó y sigue planteando en el currículum, parece obedecer a nueva interpretación de las desigualdades; en consecuencia, según algunos especialistas (Juárez y Comboni, 2002; 2007 Schmelkes, 2001; Moya, 1998; Bertely, 1998, Gigante, 1995; entre otros) a la luz de esta perspectiva se corre el riesgo de orientar a la comunidad educativa hacia una falsa concepción de la realidad sociocultural de nuestro país, a la generación de nuevos estereotipos, a una acentuación de las desigualdades, a una idea distorsionada de las relaciones entre las culturas; más aún a mantener intactas las estructuras de racismo, exclusión y explotación que prevalecen.

Desde este enfoque, y en virtud de que el magisterio aparece como importante agente en la reproducción de ideologías y prejuicios o por el contrario, promotores de prácticas y relaciones más justas y equitativas, aproximarse al trabajo que los docentes realizan en el tránsito por contenidos y temas relacionados con la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad resulta por demás importante.

Significa también, como ya se ha apuntado párrafos antes, una oportunidad para acceder desde el campo educativo al cuestionamiento sobre el actual proyecto de Estado en relación con la diversidad y las relaciones entre los diferentes grupos y culturas.

Desde esta orientación, la presente pesquisa se enmarca en la necesidad de producir estudios en el campo de la educación latinoamericana, y de la educación intercultural en concreto. Así mismo, en la necesidad de dar voz a las experiencias docentes con el objeto de explicitar las condiciones

² En este sentido el presente estudio observa que la postura del Estado mexicano con respecto a la diversidad sociocultural y lingüística se asienta en una idea tradicional de cultura, y se reduce a una versión simplista sobre la cuestión étnico- cultural. En consonancia con esta primera conceptualización, la visión del Estado sobre la interculturalidad es próxima a la idea de culturas y grupos en contacto, con referencia a la valoración, reconocimiento e intercambio cultural en un nivel sumamente superficial.

que posibilitan el que nuestro objeto de estudio, es decir, las *perspectivas* de los maestros en torno a los temas de diversidad lingüístico-cultural e interculturalidad, se direccionen en distintos sentidos, particularmente en uno simplista y folclórico.

En función de estos planteamientos y en el entendido de que la *práctica educativa* está situada en un contexto y condicionada por factores diversos que posibilitan la emergencia de *saberes* y a su vez de *perspectivas*, el objetivo principal de esta investigación ha sido el de indagar a partir de algunas dimensiones de la *práctica educativa* de los maestros de español del nivel secundaria, las *perspectivas de los docentes* con respecto a la diversidad lingüístico-cultural e interculturalidad; y de este modo, comprender y distinguir los aspectos que las fundamentan, así como las razones por las que adquieren sentidos y direcciones distintas.

En correspondencia con este objetivo, los propósitos específicos de la investigación han sido: aproximarse a los saberes que fundamentan las perspectivas de los profesores con respecto a estos temas; establecer relaciones que permitan identificar las orientaciones existentes en las perspectivas de los maestros en vinculación con la diversidad lingüístico-cultural y la interculturalidad; conocer las prácticas y aprendizajes que los profesores de español de escuelas secundarias generales, promueven en consonancia con sus perspectivas sobre estos temas; y por último indagar sobre las principales ventajas y/o dificultades teóricas, conceptuales, metodológicas, didácticas y materiales que enfrentan los docentes, en el marco de la introducción de estos contenidos y temas, en planes y programas de su asignatura.

Para este efecto la metodología que figuró como más adecuada fue la investigación cualitativa, en tanto las operaciones y procedimientos propios de este tipo de metodologías, remiten a un tipo de investigación que produce datos u observaciones descriptivas sobre las palabras y el comportamiento desde la propia perspectiva del actor, y desde lo que las propias personas perciben como importante. (cfr. García s/f; Tarrés, 2001).

Así mismo, en virtud de las características de la información y datos a recuperar, la postura hermenéutica desde un enfoque latinoamericanista sobre la cuestión étnico-cultural, ha sido la estrategia que en este caso ha posibilitado la comprensión, evaluación e interpretación de creencias, intenciones, motivaciones, interpretaciones y significados para estos actores sociales en concreto. (Cfr. Lanuez, 2008: 35)

Desde este enfoque, el trabajo de campo se centró en la recuperación de datos e información que pudiera dar respuesta a una serie de preguntas iniciales: ¿Cómo es concebida la diversidad étnica, lingüística y cultural por los docentes?, ¿cuál es la visión sobre la interculturalidad por parte de los maestros?, ¿qué prácticas educativas despliegan en relación con estas representaciones?, ¿qué factores son los que imprimen una determinada orientación a sus perspectivas?

La entrevista en este caso, fue la fuente principal para la obtención de esta información y eje a partir del cual se emprendió todo un proceso de análisis en torno al objeto de estudio: las *perspectivas docentes* con respecto a los temas de diversidad lingüístico-cultural e

interculturalidad. Es decir, alrededor de las visiones y referencias que a partir de sus experiencias y saberes, estos actores poseen sobre dichos temas.

Con este anclaje y a partir de la revisión de estudios existentes en torno al tema, se formularon algunos supuestos en torno a las *perspectivas* que los profesores y profesoras han ido configurando desde la introducción de estos temas y contenidos en los planes y programas de su asignatura.

Se distinguió así, para el caso de esta pesquisa, la posibilidad de que los *sistemas de orientación y representación en torno a la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad* por parte de los maestros de español del nivel secundaria, se direccionaran en por lo menos dos sentidos, o bien hacia un encuadre superficial, folclorizante y ceñido a la cuestión lingüística -esto es un enfoque correlativo a la visión de Estado- y que en esta pesquisa hemos denominado como "reduccionista" o bien hacia otro que además de cuestiones relacionadas con la lengua y el folclor, implicara la idea de cuestionamiento, ejercicios críticos de recuperación de la mirada histórica, intercambio cultural recíproco, dialógico y con la finalidad de establecer marcos de convivencia alternos.

Conforme lo que se ha venido enumerando, el trabajo que se presenta a continuación está estructurado en cinco capítulos. En el primero de ellos, se hace referencia a los procesos y operaciones emprendidas a lo largo de la investigación a partir de una metodología cualitativa, y se explica, en este sentido el proceso de construcción y delimitación del objeto de estudio, así como cuestiones relacionadas con los instrumentos y técnicas utilizadas para recopilar la información.

Se exponen de igual modo, aspectos relativos al trabajo de campo, la forma de proceder durante las entrevistas y detalles sobre la muestra realizada. Particularmente se habla del perfil de los maestros y del perfil de las escuelas.

Por último, se describen las categorías de análisis las cuales fueron establecidas en este estudio a partir de las dimensiones de la práctica educativa de los maestros: Pensamiento (A), Interacción (B), Evaluación/Reflexión (C).

El capítulo dos del estudio, constituye el marco teórico de esta pesquisa. En éste, se abordan aquellos elementos teóricos que permiten clarificar el uso y comprensión de algunos de los términos que en esta investigación se han utilizado al abordar el objeto de estudio: *las perspectivas de los docentes respecto a la diversidad lingüística y cultural e interculturalidad*.

El apartado se divide en dos partes, en la primera se emprende un recorrido por términos relacionados la diversidad cultural e interculturalidad, mientras que en la segunda se examinan consideraciones teóricas vinculadas con los sujetos de estudio de esta investigación, es decir los docentes.

Así, en el primer apartado se observan algunos conceptos como cultura, diversidad, diferencia; a la vez que cuestiones vinculadas con concepciones y manejos específicos sobre la diversidad cultural, en el contexto de la globalización neoliberal, particularmente se revisan los conceptos de *multiculturalismo e interculturalidad*.

Se enfatiza en esta parte que el concepto de cultura al que se adhiere observa a las culturas no como entidades “apéndices”, sino como dimensiones inherentes a los seres humanos (Echeverría, 2010; Pannikar, 1995), -construidas en la interacción y comunicación de sujetos concretos (Berger y Luckman, 1979)- que cumplen con imprimir sentido a las acciones y posibilitar un “horizonte de inteligibilidad” Pannikar (1995) o de sentido (Tapia, 2002) sobre los comportamientos. La cultura vista de este modo, no es única, sino tan solo “posibilidad” entre muchas, dada la diversidad de significados (Geertz, 1979), experiencias y configuraciones posibles del mundo.

Sobre este concepto de cultura es que se transita a encuadrar la interculturalidad como un campo emergente en el conocimiento cuya aparición en estudios y disciplinas es relativamente reciente. Se subraya en este sentido que la interculturalidad como otros enfoques sobre la diversidad cultural, se ha convertido en tendencia teórica y en acción política cuyos matices responden a las diversas representaciones y acciones que tienen lugar a partir de las relaciones establecidas entre los diferentes grupos y culturas en el marco de un sistema dominante.

De este modo se señala que en el caso latinoamericano, la interculturalidad tiende a referirse a una propuesta de convivencia entre la diversidad, que debería caracterizarse porque las diferentes etnias, culturas y grupos, “son lo que son”³, a partir de la capacidad de establecer encuentros en los que la confrontación, intercambio y entrelazamiento, sean fundamento del enriquecimiento y la fecundación mutua para la reproducción de las mismas (Cfr. Canclini: 15; Pannikar, 1996; Fonet- Betancourt, 1997; Echeverría, 2010), y cuya condición de posibilidad se asienta en la construcción de un diálogo, que permita la comunicación entre las diferencias epistemológicas, morales y éticas. Pero sobre todo, un diálogo que propicie el desmontaje de estructuras asimétricas en las relaciones de poder.

En la segunda parte del capítulo dos, se establece que para el caso de esta pesquisa la concepción del docente que en este estudio se recupera, está relacionada con orientaciones que consideran al maestro desde una visión humanista y una óptica que reconoce la inscripción de la actividad de los maestros en una amplia gama de situaciones que les permiten orientar su actuación, construir y otorgar sentidos y significados a su propia práctica. (Schön, 1998; Shulman: 1986; Tardif, et. al.: 1991)

Desde este encuadre en dicho apartado se examinan aspectos generales como: *pensamiento, reflexividad, decisiones, saberes, roles*; mismos que desde las orientaciones de esta investigación se consideran inherentes a la *práctica educativa* de los maestros, la cual dicho sea de paso, se comprende en un sentido amplio, es decir no sólo circunscrita a las interacciones que tienen lugar en las aulas, sino a todo un conjunto de situaciones enmarcadas en un contexto específico e institucional, en el que se integran diferentes momentos y dimensiones: Pensamiento (A), Interacción (B), Evaluación/Reflexión (C).

Una vez revisados estos aspectos y en el entendido de que aquellos se relacionan sustancialmente con la conducta de los profesores e incluso influyen de manera determinante en el propio proceso

³ Es decir no pierden su identidad en la imposición de otra.

de enseñanza- aprendizaje, se arriba a la construcción de una definición sobre *las perspectivas de los docentes*; las cuales son concebidas en este trabajo como *orientaciones y representaciones, que permiten figurar y comprender un determinado problema o realidad, a la vez que encaminar acciones y ejecuciones en determinada dirección*, y que para esta pesquisa se encuadran específicamente hacia las concepciones, imágenes, símbolos, orientaciones y actuaciones de los docentes con respecto al abordaje de temas relativos a la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad. (cfr. De Alba, 2004, cit. en Gallardo, 2005; Giroux, 1992, en Tinajero, 2000; Tinajero, 2000; Sacristán, 1998, Millán, 2008)

Por lo que toca al capítulo tres, en este se emprende un recorrido por episodios y acciones específicas de los más recientes gobiernos en el campo de la educación, con la finalidad de contextualizar el quehacer de los maestros y relacionarlo en este caso con el proceso de configuración de sus perspectivas.

En función de estos presupuestos es que en este capítulo se examinan al menos dos asuntos que fungen como condiciones que posibilitan la construcción de dichas perspectivas. Por una parte se observa la política educativa como marco que condiciona el desenvolvimiento profesional de los docentes, y como contexto que permite reafirmar que la práctica -fundamento de las perspectivas- no es neutra en virtud de estar inscrita en una dimensión cultural, histórica económica, social y política que la influye y determina. Y por otra, se hace referencia a la introducción de la política de atención a la diversidad e interculturalidad en los planes y programas de estudio de educación básica en nuestro país, como parte del interjuego que restringe a la vez que posibilita saberes y prácticas en relación con el tránsito por este tipo de contenidos en las aulas.

El capítulo también dividido en dos apartados, cumple entonces con enumerar y analizar algunos elementos que permiten advertir cuál es la postura del Estado Mexicano con respecto a la diversidad étnico-cultural e interculturalidad; y observar cómo es que esta postura se manifiesta en la política educativa, específicamente en el currículum.

Así, el recorrido que se lleva a cabo en este capítulo, tiene el propósito de enmarcar en un contexto concreto las *perspectivas de los docentes* respecto al tránsito por los temas relativos a la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad, sobre todo en un escenario caracterizado porque las relaciones del magisterio con la institución se han tornado sumamente ríspidas, a razón de la escisión entre las expectativas, necesidades y objetivos de los docentes, con respecto a los que la propia institución le demanda e impone en el actual contexto de globalización neoliberal.

Ya en el capítulo cuatro se emprende el análisis sobre las opiniones y puntos de vista expresados por los maestros. De este modo se efectúa un contrapunteo entre la información recuperada a partir de las entrevistas, las cuestiones teóricas y las relativas al contexto de política educativa y de atención a la diversidad.

De esta manera se lleva cabo un análisis concreto sobre opiniones, interpretaciones y pensamientos de los maestros en relación con los temas aludidos, y en el que se observa de manera clara cómo es que la postura que el Estado mexicano ha asumido con respecto a la

diversidad cultural y las relaciones entre las culturas, ha tenido consecuencias sumamente significativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con estos temas.

Se distingue en este sentido, que en función de varios factores un enfoque, simplista, parcial y fragmentario, es el que prevalece en las perspectivas de los maestros de la asignatura de español en secundarias, y por tanto en la enseñanza de contenidos y temas relacionados con la diversidad lingüístico-cultural e interculturalidad.

No obstante esta tendencia, se distingue también la existencia de espacios de indeterminación propios de la práctica educativa de los docentes, en los que fue posible advertir ejercicios, actitudes y actuaciones pedagógicas distintas e incluso alternas a las promovidas desde el currículum oficial.

Finalmente, como parte última del estudio se arriba a una serie de reflexiones en torno a las deficiencias y limitaciones conceptuales, metodológicas, didácticas y materiales, que los maestros enfrentan en el momento de transitar por contenidos y temas relacionados con la diversidad étnico-cultural. Déficits que hasta ahora sólo han podido ser subsanados, a partir de una enorme labor y compromiso de acuerdo con la formación, experiencias, y objetivos de cada docente.

Se destaca y concluye en este tenor que si bien los sistemas de actuación, representación y orientación de los maestros de la asignatura de español para esta investigación, se direccionaron en un sentido aproximado a un encuadre superficial, lingüístico y folclorizante, y que en esta pesquisa hemos denominado como "reduccionista"; también encontramos orientaciones que además de cuestiones relacionadas con la lengua y el folclor, implican nuevas apropiaciones sobre el discurso de la diversidad, el intercambio cultural y marcos de convivencia distintos; aspectos que desde nuestra particular postura deberían contemplarse en la construcción y diseño de proyectos educativos con enfoques alternos a los actualmente ofertados por el Estado mexicano.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS METODOLÓGICOS

1.1 *El método como organización y proceso*

El método ha sido definido por Sánchez Puentes (2000) como la “organización estratégica” de todas las operaciones, epistémicas y prácticas, que intervienen en la generación de conocimientos. No es un proceder lineal y homogéneo; sino más bien un camino singular que se moldea y va perfilando de acuerdo con las necesidades y las características de la propia investigación.

Es pues un “camino que se abre y se inventa continuamente de acuerdo con vicisitudes y coyunturas del proceso mismo de la producción científica. En esta acepción se puede fácilmente defender que no hay dos procesos de investigación iguales.” (Sánchez Puentes, Ricardo, 2000: 16)

Con este sentido en mente, es decir pensando al método como un camino trazado con base en la organización de ciertas operaciones epistémicas y prácticas, que para cada caso son distintas, modificadas, apropiadas o creadas en función de las necesidades de la investigación y del propio investigador; en el presente apartado intentaré dar cuenta de los diferentes momentos y tareas llevadas a cabo durante esta pesquisa.

Quisiera empezar refiriendo que durante este proceso, ha resultado común caminar, detenerse, construir, deshacer, regresar, continuar; momentos todos que se han configurado como espacios de aprendizaje y transformación de mi persona como sujeto y como investigadora, en tanto investigar se ha relacionado entre otras cosas con tomar una serie de decisiones respecto a mis propias orientaciones, objetivos y posibilidades.

En principio lo más complicado fue encontrar quien pudiera iniciarme en el camino de lo que Sánchez Puentes (2000), denomina “el oficio de investigar.”

Finalmente en el proceso de tocar varias puertas, de no recibir respuesta a los correos, visitar cubículos e institutos; incluso de toparme con investigadores que decían no saber nada del tema, o que pretendían orientarme hacia líneas y vertientes distintas o ajenas a mi formación e intereses, encontré sujetos a quienes agradezco hayan contribuido a clarificar y reorientar los caminos, en suma a continuar con la construcción de mi propio estudio.

Entre ellos agradezco al Dr. Jesús Serna, quien con sus observaciones y propuestas me permitió advertir la importancia de encuadrar la investigación dentro de un *enfoque latinoamericano sobre la cuestión étnico- cultural*, el cual puede comprenderse como una reflexión histórica sobre el papel de la diversidad étnico- cultural en la conformación de los Estados nacionales, por ende en el análisis sobre la participación y las relaciones establecidas entre los diferentes grupos con los Estados en los distintos *momentos constitutivos de las naciones americanas*. (Serna, 2011: 40)

a) Delimitación del tema

Otra de las cuestiones a las que me enfrenté, fue a la dificultad de delimitar mi estudio, ya que existe una amplia variedad de cuestiones y aristas relacionadas con la diversidad cultural y el campo emergente de la interculturalidad, particularmente en el ámbito de la educación latinoamericana.

Fue entonces que me di a la tarea de hacer una serie de preguntas, entre ellas, ¿qué era lo que me interesaba conocer de estos temas y por qué?, ¿cuál sería la importancia de hacer una investigación en estas áreas? y por último, ¿cómo y qué tendría que hacer para poder llevar a cabo mis objetivos?

Traté así, de empezar a definir algo desconocido, apenas intuido. Afortunadamente, la lectura y acercamiento a textos y bibliografía existente, mi experiencia de trabajo con alumnos de secundaria, así como el intercambio de ideas y proyectos con algunos profesores y especialistas me condujo a abrir mis propias perspectivas y direccionar la investigación hacia una problemática en particular.

b) Definición del problema

En la parte introductoria a este estudio se ha hecho referencia a que la conformación de las naciones americanas ha sido producto de relaciones históricamente caracterizadas por la imposición de un referente civilizatorio y cultural sobre otros, y por proyectos nacionales excluyentes que vieron como patologías y signos de atraso a las comunidades indias, negras y mestizas.

También se apuntó que desde esta perspectiva, la educación continua figurándose como uno tópico pendiente en tanto fue justamente a partir de la tradición homogeneizante de la escuela del siglo XX, que se contribuyó decisivamente a la consolidación de una ideología, prácticas, percepciones y actitudes orientadas al rechazo, eliminación y exclusión de aquellos rasgos propios de las matrices étnicas mencionadas.

Finalmente se observó en este sentido que, un estudioso de la región observa la necesidad de emprender abordajes y reflexiones sobre el binomio educación- diversidad etnocultural- pues comprende que en este campo se expresan y manifiestan también las distintas visiones y relaciones con respecto a la diversidad cultural y étnica latinoamericana en un cada periodo histórico, en este caso en el momento actual.

A partir de estos planteamientos, el presente trabajo se orientó a la reflexión y problematización de algunos aspectos en torno a la diversidad étnico-cultural en nuestro país, particularmente en relación con la política de *Educación Intercultural para Todos* y las prácticas educativas que el magisterio despliega en consonancia con ella.

Con estos elementos en claro y a partir de un conjunto de circunstancias y facilidades se definió como sujeto de estudio al magisterio de educación básica, del nivel secundaria, particularmente del sector que imparte la asignatura de Español en escuelas públicas del Distrito Federal.

c) *Vislumbrar el objeto de estudio*

La construcción de un proyecto de investigación, implica demarcar problemas, posibilidades y preguntas que guiarán el estudio. Así mismo, establecer objetivos, definir objetos y sujetos de investigación. Finalmente, elegir la forma más pertinente de aproximarse y comprender los datos recogidos durante la indagación.

No obstante, y considerando que el objeto de estudio no es sólo una situación o problema, sino que en este objeto está implícito el propio proceso de abordar una determinada realidad, el **objeto de estudio** para este trabajo –*las perspectivas docentes respecto a la diversidad lingüístico-cultural e interculturalidad*- fue el producto de problematizar a la luz de ciertas categorías de análisis, un conjunto heterogéneo de información proveniente tanto de la investigación documental como del trabajo de campo.

Fue sólo a partir de este proceso de problematización que el objeto, es decir las *perspectivas* fueron comprendiéndose en efecto como *orientaciones y representaciones que permiten figurar y comprender un problema o realidad, a la vez que encaminar acciones y ejecuciones en determinada dirección*, y que para el caso específico de esta pesquisa se encuadraron hacia las concepciones, imágenes, símbolos, orientaciones y actuaciones de los mentores con respecto al abordaje de temas relativos a la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad.

Ya con estos elementos en claro, se estableció como **objetivo principal** de esta investigación, indagar a partir de algunas dimensiones de la *práctica educativa* de los maestros de español del nivel secundaria, *las perspectivas de los docentes* con respecto a la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad; y de este modo, comprender y distinguir los aspectos que las fundamentan, así como las razones por las que adquieren sentidos y direcciones distintas.

Por lo que toca a las **preguntas de mi investigación**, finalmente fueron éstas las que consideré conducirían mejor el tratamiento del tema: ¿cómo es concebida la diversidad étnico- cultural y lingüística por los docentes?, ¿cuál es la visión sobre la interculturalidad por parte de los maestros?, ¿qué prácticas educativas despliegan en relación con estas representaciones?, ¿qué factores son los que imprimen una determinada orientación a sus perspectivas?

d) *Supuestos de trabajo*

La revisión de los estudios existentes en torno al tema, llevaron a la formulación de algunos supuestos en relación con las *perspectivas* que los profesores y profesoras han ido configurando a partir de la introducción de estos temas y contenidos en los planes y programas de su asignatura.

Se distinguió así, para el caso de esta pesquisa, la posibilidad de que los *sistemas de orientación y representación en torno a la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad* por parte de los maestros de español del nivel secundaria, se direccionaran en por lo menos dos sentidos: o bien hacia un encuadre superficial, folclorizante y ceñido a la cuestión lingüística -esto es un enfoque correlativo a la visión de Estado- y que en esta pesquisa hemos denominado como "reduccionista", o bien hacia otro que además de cuestiones relacionadas con la lengua y el

folclor, implicara la idea de cuestionamiento, ejercicios críticos de recuperación de la mirada histórica, intercambio cultural recíproco, dialógico y con la finalidad de establecer marcos de convivencia alternos.

1.2 *Caminos de indagación: un abordaje cualitativo desde una perspectiva hermenéutica*

Con los anteriores elementos en claro, la investigación se perfilaba para abordarse desde una aproximación no cuantitativa sino cualitativa, pues en palabras de Sánchez Puentes (2010), es ésta la que nos garantiza un acercamiento más riguroso hacia la riqueza de lo social.

La idea de aproximarse a las *perspectivas docentes*, la práctica educativa y los saberes de los maestros, implicaba necesariamente un abordaje de tipo cualitativo con un trabajo de campo que permitiera recuperar información para la construcción de una interpretación que diera cuenta de los aspectos y factores que cumplen con configurar y en este caso direccionar en uno u otro sentido los sistemas de representación y orientación de los maestros respecto a los temas de diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad.

El carácter de este tipo de información, requiere de un tratamiento particular. En este caso, una perspectiva hermenéutica interpretativa figuró como lo más pertinente, en tanto, como nos recuerda Lanuez (2008), dicha perspectiva por una parte se centra en aspectos no cuantificables: creencias, intenciones, motivaciones, interpretaciones, significados para los actores sociales; y por otra, se orienta a comprender, evaluar e interpretar la realidad desde una perspectiva interna, así como a asumir la proximidad del investigador hacia los datos. (Cfr. Lanuez, 2008: 35)

La misma postura contempla que los supuestos y concepciones, tanto previas como incorporadas a lo largo de la investigación, no sólo sirven para dirigir y orientar de una manera específica el estudio y atención hacia un problema, sino que de manera dialéctica, permiten construir representaciones y sentidos desde el diálogo con lo descrito, subrayando el proceso de construcción de conocimiento.

Finalmente la perspectiva hermenéutica hace hincapié en lo que se conoce como la fusión de *horizontes interpretativos de sentido* (Gadamer, Ricoeur). Esto es que los marcos de referencia propios, se someten al diálogo continuo con los hallazgos e interpretaciones de los otros sujetos, de modo que la transformación y alimentación que esas concepciones sufren en el contacto con determinada realidad, sus sentidos y categorías sociales, enriquece y genera un objeto de estudio que no es sólo la situación o problema de estudio, sino como afirma Rockwell (2009), el propio proceso producto del conocer. (Cfr. Rockwell, 2009: 74)

Al final, el producto de este particular análisis y forma de proceder -comúnmente conocido como proceso de triangulación hermenéutica- resulta en un documento de tipo descriptivo, pero no lineal, sino justamente enriquecido a partir del diálogo entre las particulares preconcepciones, categorías e interpretaciones del investigador y la realidad estudiada.

A partir de todo lo anterior, es que el diseño de esta investigación ha contemplado en primer lugar la centralidad del sujeto; entendiéndose que en este caso la subjetividad de la investigadora no es limitante, ni equivalente a una pérdida de objetividad del estudio. Contrariamente se asume que el proceso- producto de la investigación resulta de una fusión de marcos referenciales e interpretativos siempre provisionales. En tanto, como recuerdan Rockwell (2008), Sánchez Puentes (2010), Bertely (2000), entre otros, aprehender una realidad implica un movimiento continuo entre nuestros posicionamientos y los marcos de referencia propios hacia los otros. Dicho de otra manera, cualquier aprehensión implica necesariamente, una nueva construcción a partir del diálogo entre el referente empírico y la tradición.

En segunda instancia el estudio se ha centrado en comprender el objeto de investigación desde el propio marco de referencia de los docentes, es decir desde el marco de sujetos que establecen interacciones con el mundo y su escenario de actuación a partir de significados y representaciones concretas.

Por otra parte, en virtud de la naturaleza de los datos, así como por el hecho de que el investigador generalmente se encuentra con una realidad que rebasa sus propias expectativas y marcos conceptuales, la perspectiva ha sido necesariamente flexible, en el sentido de posibilitar el moldeo y reorientación de categorías y conceptos, en todo momento; así como de incorporar aspectos no previstos de inicio.

En consonancia con lo anterior, la no subordinación del producto con respecto al proceso de conocer se ha asumido como fundamento de este estudio, en tanto concepciones y categorías previas como adquiridas han orientado en todo momento el propio proceso de investigación, así como la descripción resultante del mismo.

Por último, este estudio se ha concebido desde la idea de que la labor de investigar implica entre muchas otras cosas, elaborar conceptos y establecer su relación con lo observado, esto es que de alguna manera, la pesquisa se ha orientado a contribuir a la construcción de conocimiento, en este caso en el ámbito de la educación intercultural latinoamericana y de los docentes en particular.

Finalmente, y en vinculación con lo anterior, el diseño de esta investigación ha tenido el sentido sí de comprender un fenómeno, pero sobre todo de que esta comprensión pueda enlazarse –quizá, en otro momento- con nuevas y distintas comprensiones sobre el binomio: educación- diversidad cultural, a fin de tener una proyección en la realidad.

1.3 Diseño metodológico de la investigación

a) Técnicas e Instrumentos

a.1 Buceo bibliográfico

Para los tres primeros capítulos, la técnica de recopilación de datos fue el “buceo bibliográfico”; el cual consistió en el análisis de registros escritos, audiovisuales y estadísticos relacionados con el

tema en cuestión. Los instrumentos que se utilizaron fueron básicamente fichas de resumen y síntesis, así como cuadros comparativos de autores.

a.2 La entrevista

Para la construcción del cuarto capítulo de esta investigación; la técnica que se utilizó fue la entrevista, la cual es un instrumento que permite la recolección y generación de conocimientos a partir del acceso a realidades sociales de los sujetos y su análisis; se caracteriza por ser una situación construida con el fin específico de que un individuo pueda expresar, "ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sobre sus anticipaciones e intenciones futuras." (cfr. Vela, 2001: 66)

En la antropología es una técnica sumamente reconocida en tanto pone énfasis en experiencias y significados que fenómenos tienen para los entrevistados. (Cfr. Vela: 66).

De acuerdo con las características de la investigación que se han mencionado, y el carácter de la información por recoger (opiniones, orientaciones, representaciones, etc.), se eligió la entrevista semiestructurada, por considerarla como el instrumento más adecuado para estos fines.

Algunas de las características de este tipo de entrevista son la presencia de un guión preestablecido con temas y preguntas, las cuales están organizadas y jerarquizadas de acuerdo con la información que el investigador desea recoger. No obstante la presencia de este guión y que la conversación está de alguna manera dirigida, existe un rango de libertad y profundidad en las propias interrogantes, en relación con el orden en que se efectúan o en la forma como son planteadas. A partir de esta flexibilidad, puede arribarse a situaciones en que la entrevista se torne en una conversación más libre, con posibilidades de realizar nuevas preguntas. De esta manera, el entrevistador puede profundizar en temas u opiniones "a fin de develar sentidos y significados en ciertas cuestiones antes no previstas." (Vela: 76-82)

Sólo queda apuntar en esta parte que la entrevista fue diseñada y estructurada de acuerdo con las dimensiones de la *práctica educativa* consideradas en este estudio: Pensamiento (A), Interacción (B), Evaluación/Reflexión (C); en vinculación con las concepciones y tránsito de los maestros por los temas y contenidos de diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad.

a.2.1 Diseño de la entrevista y organización del guión

A partir de las dimensiones de la práctica educativa: Pensamiento (A), Interacción (B), Evaluación/Reflexión (C); se establecieron algunas categorías, las cuales a su vez posibilitaron la construcción de una serie de preguntas orientadas a recuperar información sobre las perspectivas de los docentes en torno a los temas de diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad.

En principio se formularon tres o cuatro preguntas para cada rubro. Al final, el cuestionario consistió en una serie de doce cuestionamientos, organizados de acuerdo con el orden mismo de las categorías, las cuales se exponen en la tabla que se muestra en la página siguiente.⁴

Con respecto a las interrogantes se ha de mencionar también que sobre todo al principio resultó bastante trabajoso direccionar las preguntas hacia los datos que interesaba registrar o por el contrario, también sucedió que una pregunta ofreció respuestas que necesariamente demandaban el que dicha pregunta fuera desglosada en otras con el propósito de recuperar con mayor detalle la riqueza de las aportaciones de los informantes.

También fue una constante, el profundizar sobre temas no previstos y derivados de las propias respuestas de los y las entrevistadas. En varias ocasiones se decidió omitir preguntas y prestar atención a lo que relataban los maestros por considerar que era más importante y podría brindar información relevante para este estudio.

Otras veces, el cuestionario se alargó más de lo previsto, dado que algunos profesores hacían preguntas sobre las preguntas, o/y no comprendían lo que se les estaba preguntando, para lo cual se requerían explicaciones, ampliaciones o contextualizaciones sobre el tema.

En esta parte, justo en vinculación con el tema de la modificación y cambios sufridos en las preguntas, quizá lo más relevante fue cuando me enfrenté con profesores que atendían o habían atendido población indígena.

Desataco lo anterior, ya que en el guión o cuestionario inicial, nunca se contempló cuáles serían las preguntas que se harían en estos casos. Mucho se debió a una falta de consideración de mi parte, pues estimé que trabajar con el mismo guión en todos los casos -si acaso con algunas variaciones- sería suficiente.

Cuando finalmente me encontré ante un docente que había tenido este tipo de experiencia, es decir había atendido a una niña indígena que únicamente hablaba su lengua materna, caí en la cuenta de que no estaba preparada y tendría que improvisar y concentrarme como nunca para poder hacerle las preguntas adecuadas, ya que conocer sus puntos de vista y experiencias significaba una única oportunidad para recuperar información sumamente valiosa.

Por fortuna, las cosas sucedieron así, el maestro empezó a conversar de manera tal que en principio fue él quien orientó y dio las pautas iniciales para que yo pudiera intervenir y realizar una serie de preguntas, así como plantearle algunas interrogantes en torno al tema.

Después de este evento, me di a la tarea de escuchar la grabación y anotar las preguntas que le había hecho. De esta manera, las integré a mi cuestionario, con el fin de estar mejor preparada en caso de encontrarme con estos "nuevos sujetos": profesores (as) que atendieran o hubieran atendido población de diferentes contextos, particularmente indígenas.

⁴ Por lo que toca al guión de la entrevista, éste puede ser consultado en la parte anexa al estudio.

Confieso que para mí, esta “eventualidad” fue una experiencia sumamente gratificante y enriquecedora. La charla además de tornarse sumamente amena e interesante, me permitió sobre todo ampliar mis propios horizontes y buscar nuevos elementos y relaciones en la propia investigación. También me permitió abrir las perspectivas de la pesquisa e incluso regresar a entrevistas anteriores con la finalidad de interrogar con estas nuevas preguntas la información ya registrada.

Cuadro 1: Dimensiones y categorías de la práctica educativa

Dimensiones y categorías		
Dimensión A Pensamiento	Dimensión B Interacciones	Dimensión C Evaluación- reflexión
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Identificación y dominio de temas en programa</i> ✓ <i>Incluye temas en su planeación</i> ✓ <i>Organización y metodología</i> ✓ <i>Concepto de interculturalidad</i> ✓ <i>Capacitación y materiales</i> ✓ <i>Formación continua</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Fomento a la participación</i> ✓ <i>Promueve diversas modalidades de trabajo e interacción</i> ✓ <i>Modos de Intervención en situaciones que obstaculizan convivencia</i> ✓ <i>Recupera saberes de los alumnos, contextualiza</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Reflexiones en torno a la construcción de relaciones para una mejor convivencia</i> ✓ <i>Otros</i>

b) Detalles del trabajo de campo

La mayoría de las entrevistas se llevaron a cabo entre los meses de mayo y junio del 2011, generalmente, en el centro de trabajo de los docentes o en un lugar cercano al mismo.

Mi relación con algunos profesores de español de diferentes escuelas, facilitó el que pudiera contactarlos, y que ellos a su vez me pusieran en contacto con amigos y conocidos que probablemente quisieran participar en la entrevista o que ellos consideraban podrían aportar mucho a la investigación.

En otros casos, fue necesario acudir directamente a las escuelas y entrevistarme primero con los directivos, a fin de explicar mi proyecto y solicitar los requisitos correspondientes para realizar mi trabajo de campo. Algunos directivos solicitaron una carta, en la que se debían especificar datos generales de la interesada; temas, propósitos y objetivos, así como tipo de datos a registrar durante la entrevista.

En estos casos los profesores fueron seleccionados por las propias autoridades, bajo el criterio de ser colaborativos, trabajadores y sobre todo el que "muy posiblemente podrían aportar la información requerida".

En todos los casos, hubo que trabajar en la generación de un ambiente de confianza, incluso con aquellos profesores y profesoras previamente "conocidos".

Esta cuestión es comúnmente enfatizada en los manuales de técnicas de investigación de campo, y para el caso concreto de la entrevista, se habla del establecimiento de *rapport*; término relativo al trabajo que el investigador debe realizar a fin de que se produzca un ambiente familiar y de confianza que por una parte motive al entrevistado a participar, y por otra permita a los sujetos en diálogo, expresarse y desenvolverse de manera cómoda y natural.

El *rapport*, como recuerda Vela (2001), es también el entendimiento mutuo entre el entrevistado y el entrevistador con el fin de arribar a un acuerdo sobre las metas de la investigación.

Efectivamente, a partir de mi experiencia considero que es indispensable lograr un contexto armónico que permita el libre intercambio de opiniones, ideas y emociones.

Reitero esta cuestión a razón de que en el caso de este trabajo, un ambiente cómodo y agradable, facilitó siempre el que la entrevista fluyera como un verdadero diálogo. Es decir, un proceso comunicativo que permitiera recoger a la vez, aspectos tanto verbales como no verbales, todos los cuales figuran como elementos que configuran las visiones y representaciones de los docentes en torno a su práctica cotidiana y su relación con los temas de diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad.

b.1 Sujetos participantes

Durante el trabajo de campo, me pude percatar de que la mayoría de los (as) docentes se mostraba con recelo ante la posibilidad de ser entrevistado. Lo anterior se manifestó sobre todo, en aspectos como entorpecer o dilatar la comunicación y el contacto inicial, aplazar los

encuentros, mencionar que no creían que sus opiniones aportaran mucho a la investigación o incluso insistir en que desconocían el tema.

También fue una constante el que en el momento de iniciar la entrevista se mostraran nerviosos e inseguros, evadieran el contacto directo a los ojos, preguntaran nuevamente de qué iba a tratar, solicitaran leer las preguntas e incluso reiteraran que no tenían la seguridad de que sus opiniones aportaran mucho al estudio. Todo lo anterior pese a que en todos los casos, se cuidó el aspecto de plantear la entrevista como un diálogo sobre su quehacer cotidiano.

Otra cuestión común, se presentó en el caso de las respuestas a las primeras preguntas, ya que en la mayoría de las ocasiones, éstas eran escuetas, lacónicas, muy directas. Algunos incluso sacaban sus cuadernos y programas; otros me repetían que no sabían nada.

Sin embargo, conforme las entrevistas se iban desarrollando podía observarse un cambio sustancial, pues era claro que ya no se sentían en un “examen” sino en un terreno conocido, en tanto se percataban de que se trataba de una conversación en la que su función era hablar y reflexionar sobre su propia experiencia. Esta interpelación, los llevó incluso a expresarse sobre tópicos, acerca de los cuales no habían preguntas, y que sin embargo sentían o veían la necesidad de hablar.

Así, la mayoría pasó del recelo y la incertidumbre -incluso quizá la incomodidad- a una zona más “confortable” que les permitió manifestar, denunciar y sobre todo dar cuenta de sus puntos de vista, y de su ejercicio profesional, aspecto que fue enfatizado en varios encuentros y sobre el cual prácticamente la mayoría expresó su agrado.

b.2 Realización de las entrevistas

En general el proceso y la forma de conducir las entrevistas fue la misma. Se acordaba con antelación lugar, hora y fecha. Se advertía también la duración aproximada de la entrevista.

Ya en el encuentro se explicaba o se volvían a explicar los objetivos y finalidades de la investigación. En algunas ocasiones me pareció pertinente mostrar la carta utilizada con el fin de solicitar autorización a un directivo para entrevistar a uno de sus docentes, y en la cual se especificaba mi nombre, mi proyecto, los objetivos y el tipo de datos a registrar.

Este recurso fue bastante funcional, pues se pudo apreciar que generaba entre los profesores (as), mayor confianza y claridad con respecto a las intenciones de la entrevista.

Después de la presentación inicial, procedía a solicitarles su permiso para ser grabados (audio) y tomar algunos datos personales (nombre, centro de trabajo, años de servicio, etc.). Finalmente, comenzaban las preguntas, generalmente en el orden preestablecido, aunque con cierta flexibilidad, en tanto habían respuestas que podían llevar a reestructurar el orden, a omitir o añadir interrogantes.

Fue también común el hecho de que una vez concluido el guión de preguntas como tal -además de agradecer su colaboración- mantuviéramos conversaciones más en “corto” y profundizáramos sobre temas o cuestiones que habían “saltado” durante la entrevista. De esta manera, se

retomaron hilos de discusión, opiniones y vivencias, que si bien podían no ser parte del registro escrito como tal, al final se conformaron como una especie de “lado B” de las grabaciones.

En repetidas ocasiones fueron estos comentarios “fuera del guión” los que me permitieron hacer contextualizaciones y reflexiones más profundas sobre la información recabada. Este “lado B”, me permitió también complementar y ampliar datos, así como tomar distancia, valorar y analizar de mejor manera las respuestas de los entrevistados (as); finalmente, poner énfasis en las experiencias y en los significados de los actores.

c) Descripción de la muestra

c.1 Perfil de los docentes

La muestra se constituyó a partir de la participación de 13 docentes de la especialidad de español en el nivel secundaria; siete del sexo femenino y seis del sexo masculino.

Todos los (as) docentes entrevistados, laboraban hasta el momento de la entrevista en escuelas secundarias diurnas, ubicadas en alguna de las delegaciones políticas del Distrito Federal.⁵ De los docentes que constituyeron la muestra, uno desempeñaba su labor en escuela de jornada ampliada, y otro en escuela de tiempo completo.

La totalidad de los maestros y maestras de esta muestra, refirieron impartir la materia de español en uno o varios grados del nivel secundaria. Cuatro especificaron compartir dos o más grados como sigue: (1) los tres grados; (1) primer y tercer grado; (2) segundo y tercer grado.

El resto se ubicó de la siguiente forma: (3) primer grado; (5) segundo grado; (1) tercer grado. Un docente, refirió además impartir además el taller de Teatro para los tres grados; mientras que otro el taller de Comunicación Formal en una escuela de tiempo completo.

En cuanto a si laboraban en el turno vespertino, sólo un profesor refirió trabajar también en el turno vespertino, y una profesora en escuela de jornada ampliada.

De los sujetos entrevistados, 11 son egresados de la Escuela Normal Superior de México. De ellos, una profesora es además licenciada en derecho por la UNAM, egresada de la ENEP Acatlán; otra profesora tiene además la licenciatura en Letras Hispánicas (UNAM). Los otros dos profesores son egresados de instituciones de educación superior: uno de la Licenciatura en Pedagogía con especialidad en comunicación (UPN) y otro de la Licenciatura en Comunicación por la UNAM (ENEP Aragón).

Al momento de la entrevista, de los profesores y profesoras entrevistados, la mayoría se encontraba en un rango de edad de 30 a 40 años (7), mientras que el resto se distribuía de la siguiente manera: tres de 24-30 años; dos de 40-50 años y uno de más de 50 años. Los dos

⁵ Puede consultarse la ubicación de las escuelas en la parte anexa a este estudio.

docentes más jóvenes manifestaron tener 26 años, mientras que el menos joven manifestó tener 54 años.

Por lo que toca al estado de procedencia, 11 de los entrevistados proceden y radican en el Distrito Federal, mientras que un profesor proviene del estado de Morelos y otra del estado de Guerrero, ambos radican en el D.F.

En cuanto al nivel socioeconómico en el que los propios docentes se ubicaron fue medio.

Con respecto a la experiencia docente de nuestros entrevistados, encontramos que por lo menos 10 de los sujetos de la muestra, tenía al momento de la entrevista menos de un decenio laborando en el sistema educativo como docente frente a grupo en la especialidad de español, de manera que: menos de 5 años (4); de 5 a 10 años (3); de 10 a 15 años (3)*; de 15 a 20 (0); de 20 a 30 años (3).

*Todos respondieron 10 años

c.2 Perfil de las escuelas

Como ya se mencionó, la muestra se realizó a 13 profesores (as) en servicio de 10 escuelas secundarias diurnas, ubicadas en las siguientes delegaciones del Distrito Federal: Azcapotzalco (1), Coyoacán-Tlalpan (4), Cuauhtémoc (1), Gustavo A. Madero (1), Iztapalapa (4), Tlalpan (1), Venustiano Carranza (1).

Del total de las escuelas, tenemos que una es de jornada ampliada (Gustavo A. Madero) y otra es de tiempo completo (Venustiano Carranza), las demás son diurnas con un horario de 7:30 a 1:40 pm.

En cuanto a la ubicación por zonas socioeconómicas, encontramos una distribución variada. A continuación se detalla tanto la zona en la que se encuentra la escuela, como otras características relativas a la población atendida en las mismas.

Así, la escuela situada en la delegación Azcapotzalco, se ubica en una zona de nivel socioeconómico medio y atiende a población que reside en colonias aledañas a la Av. Cuitláhuac; la mayoría de los alumnos y alumnas, son hijos de trabajadores (as) y en menor medida de profesionistas. Nuestro informante refirió que en la zona existe un importante índice de delincuencia entre los y las jóvenes, muchos en situación de riesgo.

En cuanto a las escuelas de la delegación Tlalpan, éstas se sitúan en colonias populares del Ajusco (Padierna, Torres); las secundarias de Tlalpan-Coyoacán son aledañas a unidades habitacionales y colonias populares de los pedregales de Coyoacán (Isidro Fabela, Villa Panamericana, Santo Domingo, Ruíz Cortines, etcétera); barrios y pueblos más o menos tradicionales como el pueblo de Santa Úrsula.

En ambas demarcaciones, la población atendida se constituye por sectores populares (hijos de obreros y trabajadores); en menor medida sectores medios (hijos de profesionistas). También en

esta zona son comunes graves problemas de violencia intrafamiliar, delincuencia, drogadicción, y pobreza; todos factores de riesgo.

La escuela ubicada en la delegación Cuauhtémoc, a diferencia de las otras escuelas, se encuentra en una zona con nivel socioeconómico medio y medio alto. Sin embargo, la población atendida es en general la misma que para las otras escuelas.

La escuela ubicada en la delegación Gustavo A. Madero, es un recinto próximo a la estación del Metro Martín Carrera. La zona en que se ubica la escuela es de nivel medio (Martín Carrera, Aragón, Coyol). Sin embargo, también el índice de delincuencia y violencia entre los jóvenes se ha incrementado, según la información de nuestro entrevistado.

Entre la población atendida se encuentran además de hijos de trabajadores y profesionistas, hijos de migrantes indígenas de estados como: Puebla, Oaxaca, Edo. de México, Hidalgo y Tlaxcala. También alumnos mexicano-americanos a quienes -según la informante- dentro de la escuela no se da el debido seguimiento.

Las escuelas de Iztapalapa, atienden en general a sectores populares. No obstante, uno de estos recintos se ubica en una zona de nivel socioeconómico medio (Pueblo de San Andrés Tetepilco, Escuadrón 201, Portales, Reforma Iztacihuatli; Sinatel; Unidad Modelo) y atiende tanto a población de nivel socioeconómico medio como popular. Se reconoce como una escuela de paso, ya que la población que atiende en parte se conforma por chicos y chicas que viven en los alrededores, así como por hijos de trabajadores que se desplazan hacia esta zona. Nuestra informante refiere que la escuela sí ha atendido por lo menos a una chica indígena de la sierra norte de Puebla, pero la escuela y los docentes lo desconocen por lo que no se ha dado el respectivo seguimiento.

Las otras escuelas de esta circunscripción, se ubican en zonas marginadas. En algunos casos son escuelas con poco presupuesto y de acuerdo con nuestros informantes atienden alumnos de “bajo rendimiento”.

Otras escuelas, se encuentran cercanas a pueblos y barrios populares y tradicionales de Iztapalapa (Culhuacanes, Los Reyes, Tláhuac, Ermita; colonias aledañas al Cerro de la Estrella). Al igual que las escuelas de Gustavo A. Madero, en estos espacios –por lo menos uno lo reconoce- se atiende también a hijos de migrantes indígenas de diferentes orígenes étnicos: niños y niñas mazatecos y mixtecos.

Por lo que toca a la escuela ubicada en la delegación Venustiano Carranza, encontramos que es una escuela que atiende tanto a población de la zona como a hijos de trabajadores que se desplazan desde la zona conurbada (Chalco, Ixtapaluca, Acolman, Las Américas) hacia el centro de la ciudad, algunos trabajadores del mercado de Jamaica. *“Es posible que la escuela atienda a población indígena de diferentes orígenes étnicos” (Docente Leonardo)*, como refiere nuestro informante, pero no se conoce si esto es una realidad, ya que como en los casos mencionados no se ha presentado el debido seguimiento. En esta escuela, también se encuentra población mexicano- americano.

Además de las características que hemos referido sobre las escuelas citadas, existen otras como por ejemplo el prestigio que los recintos educativos tienen entre la población o la pérdida del mismo. Según la información recabada, la mayoría de los recintos (8) de nuestra muestra, gozan de prestigio entre la población con respecto a otras escuelas de la zona. Sin embargo, por lo menos cuatro escuelas, según refieren nuestros informantes han visto disminuido su reconocimiento dadas las características de la población a la que atienden: niños con problemas severos de aprovechamiento y conducta, repetidores y rechazados de otras escuelas (Tlalpan-Coyoacán, Iztapalapa y Azcapotzalco).

De estas escuelas, por lo menos dos de las ubicadas en Iztapalapa conservan muchas tradiciones, sobre todo de tipo "religioso".

Entre la población atendida por la totalidad de las escuelas, los profesores reconocieron la presencia de diversidad en lo tocante a orígenes, pertenencia a algún grupo étnico indígena (5) u otro (2), preferencia sexual (13), capacidades distintas (13), entre las que destacan: TDA, hiperactividad, problemas de aprendizaje y lenguaje, motrices; nivel socioeconómico, entre otras.

d) Organización y sistematización de la información

Para organizar y sistematizar la información producto de las entrevistas, se utilizó un cuaderno de registro y un ordenador.

El cuaderno de registro se dividió en apartados y secciones; una para registrar los datos del profesor y la escuela, otra para anotaciones o comentarios surgidos durante la entrevista, y una última sección para hacer anotaciones sobre interpretaciones y reflexiones en torno a las entrevistas ya transcritas.

La sección destinada al registro sobre los datos del docente contenía: un encabezado en el que se especificaba el número de la entrevista y la fecha; nombre del (a) docente, edad, procedencia, especialidad, formación, años de servicio, grado que imparte, centro de trabajo y correo electrónico.

El segundo apartado incluyó: domicilio de la escuela, características generales de la escuela, zona o nivel socioeconómico en el que se ubica la escuela, población que atiende la escuela (diferentes orígenes étnicos, indígenas, capacidades diferentes, preferencias sexuales distintas, otros).

El tercer apartado casi no fue utilizado, mientras que el cuarto apartado fue prácticamente en el que se vaciaron las primeras reflexiones producto de la transcripción de los audios.

d.1 Sistematización

Una vez realizadas las entrevistas, se procedía a la transcripción de las mismas. Posteriormente, se continuaba con la tarea de leer detenidamente dicha transcripción y hacer una serie de

anotaciones complementarias sobre la información verbal y no verbal, así como sobre el contexto y otros aspectos relacionados con la propia experiencia.

Estas anotaciones iniciales constituyeron un primer material para trabajar y agrupar ideas, elaborar categorías preliminares, hacer tipificaciones provisionales y empezar a pensar en una estructura para trabajar esa información.

Más aún, esas primeras anotaciones e interpretaciones fueron fundamentales para continuar construyendo mi objeto de estudio.

d.2 Categorías de análisis

Las categorías como ha quedado asentado anteriormente fueron establecidas con base en las dimensiones de la práctica educativa de los maestros: Pensamiento (A), Interacción (B), Evaluación/Reflexión (C).

Luego entonces, la dimensión A (PENSAMIENTO) conformada por **creencias, conocimientos, planeación y expectativas**- o sea, aspectos relativos a decisiones del diseño del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de conocimientos técnicos, curriculares, de la asignatura y del contexto; contempló los siguientes rubros, todos en relación con la presencia de los temas de diversidad lingüística y cultural en los planes y programas de la asignatura de español en el nivel secundaria.

- ✓ Identificación y dominio de temas en programa
- ✓ Incluye temas en su planeación
- ✓ Organización y metodología
- ✓ Concepto de interculturalidad
- ✓ Formación continua
- ✓ Materiales y recursos

De manera que, la categoría *identificación y dominio de temas*, corresponde desde este punto de vista a lo que son saberes disciplinarios y curriculares, provenientes principalmente de la formación inicial, los cuales se constituyen en un acervo de conocimientos y creencias "preliminares". Es decir, un primer horizonte interpretativo, un paquete de creencias y conocimientos iniciales desde los cuales los profesores transitan "de entrada" por los contenidos y temas relativos a la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad.

El propósito de las preguntas agrupadas en estos dos primeros dominios fue observar por un lado, si los docentes eran capaces de identificar en el programa, temas y contenidos relacionados con la diversidad lingüística y cultural, y por otro, advertir de qué manera y en qué medida el docente incluía estos aspectos en su *planeación*. De este modo aproximarnos a las ideas tenidas sobre la naturaleza y presentación de dichos contenidos y temas en el programa, y en todo caso conocer las razones por las que el docente decidía incluir de una y no de otra manera estos temas en su plan de trabajo.

En cuanto a la *organización y metodología*, si bien esta categoría se relaciona de manera estrecha con una parte preescrita –el programa de estudios de la Escuela Normal y el Programa de Estudios de Español como tal-, también se vincula de manera indiscutible con un diseño “personal” en el que intervienen conocimientos y saberes adquiridos en la formación inicial y continua, y en la propia práctica como producto de la interacción y evaluación sobre temas, contenidos, contextos y alumnos.

Las preguntas agrupadas en este rubro, se orientaron a indagar el cómo y el por qué de un determinado repertorio de estrategias para la presentación de estos contenidos. No obstante, más allá de explorar el acervo de estrategias: *ideas, analogías, ilustraciones, ejemplos*, que los profesores han ido implementando y generando en el tránsito por los contenidos y temas de diversidad lingüístico- cultural; la intención fue ubicar las relaciones existentes entre estos “paquetes didácticos” y los saberes que subyacen en su tránsito por estos temas en particular; todo lo cual se expresa como parte de sus *perspectivas* sobre la diversidad lingüístico- cultural.

Por lo que toca a la categoría del *concepto de interculturalidad*, la pregunta formulada se orientó a conocer creencias, conocimientos e ideas provenientes tanto de la formación inicial como de la continua, como medio para acercarnos a las concepciones y definiciones que los maestros tienen con respecto a este concepto en particular. De tal suerte que pudiera advertirse en qué medida y de qué modo, dichas significaciones se presentaban o manifestaban en la propia práctica educativa, fundamento de sus *perspectivas*.

En cuanto a la pregunta derivada del rubro correspondiente a la *formación continua*, podemos decir que dicha formulación persiguió ubicar la naturaleza y características de los maestros, sobre estos temas en particular. Es decir, aproximarse al conocimiento de formatos, contenidos, materiales y objetivos; a modo de conocer creencias y conocimientos adquiridos y/o transformados por los mentores a partir de la oferta institucional de actualización. Finalmente, conocer si la formación continua incide y de qué manera, en la mejora de la práctica educativa de los docentes sobre estos temas en concreto.

En el caso del rubro relativo a los *materiales*, la pregunta fue diseñada con el objetivo de conocer si los materiales y recursos ofertados por la SEP, respecto a estos temas, son conocidos, utilizados y efectivamente apoyan la práctica de los maestros en relación con los temas de diversidad lingüística y cultural. En todo caso, que tan pertinentes y adecuados habían resultado.

Con el objeto de resumir y exponer de manera más clara lo que se ha explicado con anterioridad, a continuación se presenta la siguiente tabla. En ella, se ubica primeramente la dimensión, luego las categorías o rubros de análisis; a continuación las preguntas, y por último los propósitos perseguidos en cada una de ellas.

Cuadro 2

PENSAMIENTO: Dimensión A

Creencias y conocimientos, planeación, expectativas

RUBRO/CATEGORÍAS	PREGUNTA	PROPÓSITO DE LA PREGUNTA
<p>✓ Identificación y dominio de temas en programa</p> <p>✓ Incluye temas en su planeación</p>	<p>1. ¿Dentro de su planeación reconoce actividades o temas que aborden la valoración, el reconocimiento, promoción, y fomento a las diversas lenguas y culturas, y la convivencia entre ellas?</p> <p>2. En los planes y programas de español se contempla el tratamiento de la diversidad lingüística y cultural, ¿considera que tal como están planteados estos contenidos y temas pueden incidir en que efectivamente se dé una valoración, conocimiento y respeto hacia los diferentes grupos o culturas?</p> <p>3. En la materia de español hay contenidos enfocados en promover ciertas prácticas para una convivencia armónica entre la sociedad; prácticas como la escucha, la participación, la horizontalidad, la equidad. ¿Cómo se propician o favorecen estas prácticas en la materia y concretamente en su clase?</p>	<p>Observar si el docente identifica temas y contenidos en programas de español.</p> <p>Observar si el docente incluye y da prioridad a estos contenidos y temas en su planeación.</p> <p>Conocer la forma en que los docentes entienden la diversidad lingüística y cultural.</p> <p>Conocer opiniones de los docentes sobre la naturaleza y presentación de estos contenidos en el programa.</p> <p>En suma: aproximarse a las ideas tenidas sobre la naturaleza y presentación de dichos contenidos y temas en el programa; si los maestros los incluyen y sus razones.</p>
<p>✓ Organización y metodología</p>	<p>4. ¿Nos podría describir cómo trabaja alguna secuencia respecto a estos temas?</p>	<p>Conocer formas, finalidades, materiales y recursos a partir de los cuales, los docentes presentan temas de diversidad lingüística y cultural.</p>
<p>✓ Concepto interculturalidad</p>	<p>8. ¿Qué entiende por el concepto de interculturalidad o cómo lo podría definir?</p>	<p>Aproximarse a las ideas y definiciones que los maestros poseen acerca del concepto de interculturalidad.</p> <p>Advertir la relación del concepto con su particular formación; atender manera en que dicha significación se presenta o manifiesta en la práctica educativa.</p>

<p>✓ Formación continua</p>	<p>9. ¿Ha recibido en sus años de servicio algún tipo de capacitación sobre estos temas por parte de la SEP?</p>	<p>Conocer frecuencia y naturaleza de la formación continua, y si ésta incide en la mejora de la práctica educativa de los docentes sobre estos temas en particular.</p>
<p>✓ Materiales y recursos</p>	<p>10. ¿Con respecto a estos temas, conoce algún material editado por la SEP (publicaciones, audios, videos u otros) con los cuales apoye su práctica educativa?</p>	<p>Explorar si materiales y recursos ofertados por la SEP, son conocidos entre los docentes. Conocer si les resultan pertinentes y adecuados.</p>

Por lo que toca a la dimensión B (INTERACCIÓN), se ha apuntado oportunamente que la misma, agrupa los ***mecanismos de interacción que el docente opera en clase y la influencia del grupo y sus características***. En el caso de esta entrevista, las preguntas formuladas intentaron acaso recuperar fragmentos con información que diera cuenta de los *saberes experienciales*⁶, propios del momento interactivo, el cual se focaliza en el propio lapso de enseñanza, y por tanto en las decisiones, estrategias y modificaciones *in situ* de las planeaciones iniciales, derivadas de los momentos concretos de interacción entre contenidos, profesores y alumnos.

Sobre esta dimensión, las categorías se establecieron como sigue:

- ✓ Fomento a la participación
- ✓ Promueve diferentes formas de interacción y trabajo entre los alumnos
- ✓ Intervención en situaciones que obstaculizan convivencia
- ✓ Recupera saberes de los alumnos, contextualiza

⁶ Mismos que atañen directamente a la práctica, en el entendido de que el ejercicio profesional conlleva el desarrollo de saberes específicos, basados en el trabajo cotidiano y el conocimiento del medio. Dichos saberes brotan de la experiencia, se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y saber ser. Finalmente son estos saberes los que legitiman su práctica profesional, no son objetos sino que constituyen la práctica y sólo se revelan a través de ella. (Tardif, et.al.: 38)

Dados los alcances de esta investigación, la aproximación a estos saberes -los cuales como se apuntó se revelan de manera nítida en la propia práctica- están mediados por el relato que de ellos hicieron los propios maestros. En este sentido, reiteramos que este estudio reconoce que las experiencias contadas por los docentes, y no el registro mediante técnicas de observación directa o método etnográfico, son las que en todo caso nos han ofrecido el material e información con el que se ha elaborado la descripción correspondiente.

En este sentido, las preguntas correspondientes a cada categoría buscaron respectivamente, examinar, el modo en que cada maestro coordina el proceso de enseñanza- aprendizaje en cuatro aspectos principales: participación, trabajo en equipo, convivencia en el aula, contextualización y recuperación de saberes; a razón de que -en el marco de los temas relacionados con la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad- los valores, actitudes, prácticas y aprendizajes relacionados con la participación para el encuentro, intercambio y convivencia con "otros", son aspectos tenidos por fundamentales.

Se debe señalar que la indagación sobre los mecanismos de interacción, no se circunscribió únicamente a las formas o técnicas empleadas en la interacción como tal, sino a la posibilidad de relacionar el modo en que estas formas se vinculaban con referentes disciplinarios y curriculares, con intuiciones, motivaciones y aproximaciones alternas y propias de cada docente. Desde luego, advertir las posibles relaciones de estas "formas", con su particular perspectiva respecto al abordaje de los temas relacionados con la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad.

Con estos propósitos en mente, el objetivo de la pregunta relativa a la categoría *fomento a la participación* fue observar si el profesor consideraba esta práctica como importante, la forma de concebirla, y finalmente, las estrategias que empleaba para fomentarla.

En el caso de la categoría *promueve diferentes formas de trabajo e interacción entre los alumnos*, la pregunta se orientó hacia el conocimiento sobre las formas promovidas por el maestro para el trabajo en las aulas, las finalidades de estas formas, y finalmente la manera en que el docente interviene en las mismas.

En cuanto a la categoría *convivencia dentro del aula e intervención en situaciones que la obstaculizan*, el cuestionamiento formulado, pretendió indagar las estrategias que el profesor pone en juego para fomentar prácticas y aprendizajes dirigidos a promover una mejor convivencia entre los alumnos. Esta última pregunta y la anterior, se relacionan con prácticas, actitudes, valores y aprendizajes que en el contexto de una educación que contemple la diversidad y se oriente al reconocimiento e intercambio entre los distintos grupos, resultan insoslayables.

Por lo que toca al rubro *recupera saberes de los alumnos; contextualiza*, la pregunta se convino con el propósito de conocer aspectos relacionados con la influencia del grupo y sus características en la modificación, adecuación y pertinencia de las planeaciones iniciales, recursos, formas de trabajo y generación de estrategias. En este caso, además de observar dichas modificaciones, interesaba conocer transformaciones en el pensamiento y actuación de los docentes a partir de la atención a la diversidad presente en las aulas, particularmente a partir de la atención a alumnos de contextos culturales distintos, con énfasis en la población indígena, aunque no únicamente.⁷

⁷ Particularmente, en el caso de esta pregunta, encontramos entre los maestros, formas de entender la diversidad cultural que rebasan o rebasaban las concepciones iniciales presentes en esta investigación. Aunque esta cuestión se desarrollará en la parte del análisis como tal, podemos adelantar que algunos de nuestros entrevistados, dieron cuenta de "una diversidad" distinta, de hecho no prevista "teóricamente" al inicio de esta pesquisa. Esta situación,

Visto de este modo, las categorías relativas a la interacción se exploraron primeramente con el objetivo de conocer las estrategias empleadas por los docentes en cada caso. En segunda instancia con la finalidad de advertir la influencia que ejerce el contexto propio de la interacción. Y por último con el propósito de relacionar los mecanismos con aquellos referentes disciplinarios y curriculares, que sobre la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad tienen los docentes, a la par de motivaciones, intereses y objetivos.

En el siguiente cuadro se presentan las categorías, las preguntas y los propósitos aludidos en esta dimensión, con el objeto de hacerlo más comprensible.

Cuadro 3

INTERACCIÓN: Dimensión B

Mecanismos de interacción que opera en clase; Influencia del grupo y sus características

RUBRO/CATEGORÍA	PREGUNTA	PROPÓSITO DE LA PREGUNTA
✓ Fomento a la participación	5. ¿De qué manera fomenta la participación entre sus alumnos? *	Observar si profesor considera esta práctica como importante; conocer estrategias que utiliza con la finalidad de fomentarla.
✓ Promueve diferentes formas de interacción y trabajo entre los alumnos	6. ¿Con respecto al trabajo en equipos, que tan frecuente es que promueva esta modalidad de trabajo, y de qué manera interviene en caso de que el proceso o resultados del trabajo no sean los adecuados? *	Observar si maestro promueve diferentes formas de trabajo, distintas al trabajo individual. Conocer las estrategias de intervención en el caso de que proceso de trabajo, la dinámica y los resultados no sean los esperados.
✓ Intervención en situaciones que obstaculizan convivencia	7. ¿De qué manera interviene en casos de agresión física, verbal, discriminación, etcétera? *	Conocer estrategias que profesor pone en juego para fomentar prácticas dirigidas a promover una mejor convivencia entre los miembros de diversos grupos.

ofreció nuevos rumbos al propio análisis, y vino a dar una visión más aproximada y enriquecedora sobre las perspectivas de los maestros con respecto a la diversidad cultural y lingüística en las aulas.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recupera saberes de los alumnos, contextualiza* • Interrogantes relacionadas con prácticas, actitudes, valores y aprendizajes que en el contexto de una educación orientada al reconocimiento y valoración de la alteridad, resultan insoslayables. 	<p>8. ¿Qué tan frecuente es que su planeación se vea modificada por el contexto en que realiza su trabajo?</p>	<p>Conocer la influencia del grupo y sus características en la modificación, adecuación y pertinencia de las planeaciones iniciales, recursos, formas de trabajo y generación de estrategias.</p> <p>Conocer transformaciones en pensamiento y actuación de docentes a partir de la atención a diversidad en las aulas; particularmente a partir de atención a alumnos de contextos culturales distintos, con énfasis en la población indígena, aunque no únicamente.</p>
--	--	---

Por último, se detallarán aspectos relativos a la dimensión C (EVALUACIÓN-REFLEXIÓN), misma que comprende la **valoración y el reconocimiento de logros, así como la transformación en profesores y alumnos.**

Como parte de la práctica educativa es en la fase de reflexión y evaluación que se presenta un proceso de valoración por parte de los docentes, sobre las transformaciones suscitadas en ellos mismos, y en sus estudiantes. En este sentido, es un momento que se constituye como espacio de reconocimiento de logros y aprendizajes derivados de la práctica profesional. En consonancia con lo anterior. Es por tanto, momento en el que la reflexividad se presenta con mayor claridad ya que los maestros juzgan, evalúan y examinan sus saberes, lo cual resulta parte indispensable en la generación y transformación de los mismos y la posibilidad de compartir, explicitar y transmitirlos a otros.

Esta dimensión de la práctica es pues la llamada reflexión sobre la acción, es decir sobre las experiencias de e-a, y en este sentido espacio de cambios para la intervención y planificación futura. En el caso de nuestro estudio, con un enfoque hacia la reflexión de los maestros a partir de la aproximación y tránsito en su práctica educativa por los temas de diversidad lingüístico-cultural y la convivencia entre los diferentes grupos y culturas.

No obstante que en esta investigación se ha dado la misma importancia a todas las dimensiones de la práctica educativa, se reconoce que ésta nos interesó de manera particular en tanto las opiniones vertidas como parte de los cuestionamientos, alimentaron y enriquecieron el panorama sobre las perspectivas docentes no sólo en relación con los temas de diversidad lingüístico-cultural e interculturalidad; sino con el propio problema educativo en la región, y en nuestro país de manera específica.

Visto así, las categorías que agrupamos dentro de esta dimensión fueron:

- ✓ Reflexiones en torno a la construcción de relaciones para una mejor convivencia
- ✓ "Otro" (rubro en el que se incorporan opiniones expresadas libremente sobre los temas abordados en la entrevista)
- ✓ Experiencias con alumnos de contextos culturales distintos (categoría emergente, puesto que no estaba prevista en el diseño inicial de la entrevista)

La pregunta correspondiente al primer rubro *reflexiones en torno a la construcción de relaciones para una mejor convivencia*, tuvo por una parte, el propósito de conocer las opiniones de los maestros sobre la finalidad de una mejor convivencia en la escuela.

Por otra parte, tuvo el objetivo de recoger reflexiones acerca de estos temas en específico -en tanto como hemos señalado- dichas reflexiones se constituyen en saberes evaluados, juzgados, analizados y seleccionados a la luz de su propia práctica, por lo tanto llenos de significación para los propios maestros.

En este sentido, cuestionarlos sobre la manera en que desde su punto de vista, la asignatura y la escuela podían incidir en la generación o transformación de relaciones para una mejor convivencia entre los alumnos, buscó el que los maestros expresaran y socializaran aquellos aprendizajes y estrategias que a partir de su experiencia y propia práctica educativa, consideraban valiosos y orientados hacia esta finalidad. Lo que es más, se buscó conocer la articulación entre su práctica y este importante asunto; ver en todo caso las formas en que los maestros se representan su quehacer en relación con estos temas y hacen empatar las contradicciones entre el currículum oficial y sus propios saberes, fundamento de sus perspectivas.

Dicho de otra manera, recuperar elementos para advertir las posibilidades y formas en que los docentes concientizan las repercusiones de su particular "hacer", y por lo tanto de la importancia de su papel como agentes de formación hacia objetivos orientados a mejorar las relaciones entre los diferentes grupos y culturas.

Por lo que toca al cuestionamiento derivado de la categoría *otro*, la interrogante estuvo orientada a incorporar opiniones diversas y circunscritas no únicamente a los temas de diversidad cultural y lingüística, etcétera. Por el contrario, persiguió la recuperación de aquellos elementos, aspectos o temas que a los mentores pareciera significativo compartir en el marco de una entrevista sobre su propia práctica.

En el caso de la categoría, *experiencias con alumnos de contextos culturales distintos*, se debe señalar el hecho de que dicha categoría "nació" en el marco de las propias entrevistas, puesto que no figuraba en el diseño inicial del instrumento. De hecho, como puede observarse, la pregunta

derivada de la categoría, apareció hasta el momento en que uno de los docentes refirió una experiencia de trabajo con una alumna de origen mazateco.⁸

A partir de entonces, esta categoría y su correspondiente pregunta se integraron al instrumento, con el objetivo primeramente, de conocer si existían entre los elementos de la muestra, experiencias de trabajo con esta población. En segunda instancia, conocer si era el caso, las experiencias tenidas al trabajar con población indígena, así como las repercusiones que las mismas tenían en la práctica educativa de los maestros, en sus saberes, fundamento de sus perspectivas. Y por último, conocer el “encuadre” que los docentes daban a su práctica, a partir de esta situación de conflicto y la relación entre esta experiencia y sus *perspectivas*.

En la siguiente tabla mostramos las preguntas justamente formuladas para indagar los aspectos enunciados, así como su correspondiente orientación y propósito.

Cuadro 4

EVALUACIÓN- REFLEXIÓN: Dimensión C

Valoración y reconocimiento de logros; transformación en profesores y alumnos

RUBRO	PREGUNTA	PROPÓSITO DE LA PREGUNTA
Reflexiones en torno a la construcción de relaciones para una mejor convivencia entre los diferentes grupos y culturas	11. ¿En la escuela y en la materia de español, cómo cree que puedan forjarse relaciones hacia una mejor convivencia?	Conocer opiniones sobre la finalidad de una mejor convivencia en la escuela. Conocer aprendizajes y estrategias que a partir de experiencia y propia práctica, consideraban valiosos y orientados hacia dicha finalidad. Conocer articulación entre práctica, currículum, y papel como agentes en la formación de alumnos para la diversidad y una convivencia distinta entre los diferentes grupos y culturas.
✓ Otro	12. ¿Algo más que quiera agregar sobre los temas que hemos estado abordando durante la entrevista u	Incorporar y recuperar elementos, aspectos o temas significativos para los mentores, circunscritos a o no a temas de entrevista.

⁸ Ver entrevista con profesor Manuel.

	otros?	Conocer y recuperar aspectos y aportaciones no contemplados en el diseño de la entrevista y el estudio.
✓ Experiencias con alumnos de contextos culturales distintos	13. ¿Ha tenido experiencias de trabajo con alumnos de contextos culturales distintos (indígenas u otros)?	Conocer experiencias de trabajo con esta población y sus repercusiones en la práctica educativa de los maestros, en sus saberes y perspectivas. Conocer "encuadre" que los docentes dan a su práctica, a partir de esta situación de conflicto y la relación entre esta experiencia y sus perspectivas.

e) Análisis y procedimientos analíticos

En el caso de esta pesquisa, la entrevista se convirtió en la fuente principal para la obtención de datos e información y eje a partir del cual se emprendió todo un proceso de análisis en torno a las *perspectivas docentes* con respecto a la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad.

A la luz de las categorías de análisis y las preguntas que guiaron esta investigación, se pudo recuperar, interpretar y valorar -de la voz de los propios mentores- información necesaria para la construcción de una descripción sobre los modos y las razones que llevan a éstos a transitar de una u otra manera, por los contenidos relacionados con la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad.

En cuanto a los procedimientos analíticos con que nos encontramos en la presente pesquisa, se ha de reiterar que éstos encuentran su referente en operaciones y procedimientos, tanto de la perspectiva interpretativa como de la tendencia constructivista de Piaget (Cfr. Rockwell, 2008; Sánchez Puentes, 2010). De esta manera, la problematización, observación, lectura, interpretación, construcción, conceptualización, contextualización, contrastación, descripción, explicación y explicitación⁹; se convirtieron para esta pesquisa, en ejercicios de intelección del objeto de estudio, mismos que en este caso y dadas las dimensiones de nuestro trabajo, únicamente aludimos, ya que una explicación y profundización sobre los mismos supone al menos un nuevo apartado.

Con estos elementos en claro, podemos avanzar hacia la propia materia de esta investigación, es decir, al análisis de aquellos elementos que permiten una aproximación a la práctica educativa de

⁹ Para una profundización y puntualización sobre las operaciones aludidas, se sugiere la consulta de los textos de Rockwell (2008) y Sánchez Puentes (2010), respectivamente.

los profesores y sus saberes -fundamento de sus *perspectivas*-, en relación con los temas de diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad.

El trabajo que se presenta en los próximos apartados, es en este sentido como ha quedado manifiesto, resultado de un proceso de análisis e interpretación de información de distinta índole, recuperada y organizada sobre todo a partir de las categorías y dimensiones de la práctica educativa antes aludidas. Se reitera en esta parte que en la elaboración de la descripción, se ha considerado sumamente importante que prevalezca una visión orientada a dar cuenta de lo que ha sido significativo para los maestros, pues de hecho han sido ellos en gran medida quienes marcaron con sus reflexiones y orientaciones los caminos en la investigación.

Por último, se debe señalar que en virtud del método, las características y las finalidades de este estudio, la información relativa a los participantes en la pesquisa, se ha manejado con apego al anonimato, por lo que en la ulterior descripción -como podrá observarse justamente en el capítulo de análisis- los nombres utilizados corresponden a seudónimos dados por la propia investigadora.

CAPÍTULO 2

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

El presente capítulo tiene la finalidad de clarificar el uso y sentido dado a algunos términos relacionados con el objeto de estudio de esta investigación: *las perspectivas docentes respecto a la diversidad lingüístico-cultural e interculturalidad*.

De ahí que en la primera se emprenda un recorrido por términos relacionados con la cultura y la diversidad cultural; así como con el multiculturalismo y la interculturalidad. Mientras que en la segunda parte, se examinen aquellos elementos: saberes, roles, reflexividad, etcétera; que desde el enfoque de esta investigación se han considerado inherentes a la práctica educativa de los profesores.

Finalmente, sobre la revisión y examen en torno a estos últimos conceptos y a partir de la recuperación de los aportes que en el campo de la investigación educativa se han dado sobre estos temas en particular, se arriba a la construcción de una definición sobre las *perspectivas docentes* en este caso en torno a la diversidad lingüístico-cultural e interculturalidad.

I. DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD

2.1 El concepto de cultura

En el idioma nahuatl existe una palabra para referirse a la cultura: *yuhcatiliztli*¹⁰, cuya traducción y significado aproximado sería: "lo que hace que sea así". Interpretada de esta manera, se hermana con las consideraciones en torno a que la cultura es una dimensión inherente a los grupos humanos, cuyas manifestaciones tanto materiales como las relacionadas con ideas, valores, formas de pensar, aprender y actuar, etcétera; están íntimamente vinculadas con rasgos que identifican y distinguen a un determinado grupo étnico o colectividad.

Se ha señalado que la cultura es un ejercicio creativo de construcción de sentidos y significados que son compartidos, trastocados y enriquecidos de manera continua, y cuya función es primordialmente imprimir sentido a decisiones y actos tanto en el nivel individual como colectivo. Así también, en virtud de que la cultura conforma y moldea la identidad individual y colectiva de los seres humanos, ésta es concomitante a las formas en que nos relacionamos con el mundo, con otros sujetos y con otras culturas. En consecuencia la consideración de la cultura como la instancia que "*hace que sea así*", apunta justamente a que los seres humanos y los diferentes grupos *seamos lo que somos* a partir de ella.

¹⁰(*liztli*=suf. sustantival; *ti*=partícula causativa; *ca*= v.e. es; *yuh*=adv. m. así)

Actualmente, se reconocen no menos de dos acepciones para el término de cultura que tienen que ver con usos y atribuciones históricamente dados a este concepto y que aquí presentamos sucintamente, en virtud de ser utilizadas de manera común en nuestro contexto.

Empezamos mencionando que en relación con su etimología, la palabra significa *cultivo*, en este caso el cultivo de algo, de lo humano. (Echeverría 2010, Panikkar, 1996). Es pues, el cultivo que se orienta a que el hombre llegue a ser plenamente humano y consiga su plenitud. (Panikkar: 11) Así, de entre las acepciones más comúnmente conocidas tenemos en primer lugar: a) la *cultura* entendida como información, capital simbólico, usos y costumbres que posee un determinado grupo social (generalmente grupos privilegiados). En este sentido, aparece vinculada con condiciones socioeconómicas de las personas, por lo que se considera que una persona es *culta* o por el contrario *inculta*, de acuerdo con la clase social a la que pertenece y al consecuente acceso, manejo y cantidad de ese capital, usos y costumbres; b) En segunda instancia, la *cultura* entendida como arte, es decir relacionado con actividades en las que la creatividad se manifiesta, por tanto vinculado con la producción artística (música, teatro, etc.); c) También tenemos la acepción relacionada con la idea de *cultura* como *civilización*: conjunto de costumbres, artes, sabiduría; que distinguen a una sociedad de otra y que no todos poseen en el mismo grado. En función de esta última consideración, se observa un perfil “evolucionista”, ligado a la idea de “progreso” (enraizada en la mentalidad del siglo XIX), racista y supremacista que distingue sociedades en “estados más simples” frente a sociedades complejas que han alcanzado mayor desarrollo (con énfasis en aspectos técnicos), siendo estas últimas las que se estiman poseedoras de cultura. Por último tenemos, d) La cultura como dimensión inherente a los seres humanos que implica el conjunto de modelos de representación y acción, imprimiendo carácter distintivo o sentido a manifestaciones materiales y no materiales de las distintas colectividades, las cuales son tenidas por igualmente válidas en consideración de las particulares circunstancias en que cada una se desarrolla.¹¹

No obstante estos usos y acepciones comunes, el sentido y significado que en este estudio damos al concepto, tiene que ver con los aportes que desde los enfoques de diversas disciplinas, particularmente de las disciplinas sociales han permitido delinear y enriquecer principios en torno al mismo.

En este sentido es que de manera general se reconoce a la cultura como una construcción colectiva, en relación con un proceso histórico determinado que incluye el “espectro general de las actividades humanas, los símbolos, valores y artefactos que identifican a un grupo humano y que lo distinguen de otros” (Stavenhagen, 2001: 19), la cual cumple con ser la instancia que afirma la existencia humana, en virtud de posibilitar, un marco u “horizonte de inteligibilidad” (Panikkar: 10) sobre las acciones y sentidos dados a los comportamientos humanos.

¹¹ Para profundizar sobre las distintas definiciones de la cultura, así como sobre las actuales acepciones del término, se sugiere la consulta del texto de Echeverría (2010) del cual se han recuperado algunas de las acepciones que aquí presentamos. También se remite para el mismo caso a Margulis y Urresti (1997), “La época de la cultura y la cultura de la época” (en: Margulis y Urreti, 1997: 15-45)

Sobre esta definición es que pasamos a la recapitulación sobre las contribuciones que han concurrido a perfilar descripciones comúnmente conocidas y utilizadas en nuestros días, particularmente en los estudios que tiene que ver con la cultura.

◆ *De la visión durkheimniana al cultivo crítico de la identidad*

La recapitulación sobre los aportes que han nutrido el concepto de cultura, nos lleva a transitar por una primera perspectiva, la de la sociología *durkheimniana*,¹² la cual aunque sin ocuparse de la definición de cultura como tal, planteó un modelo homogéneo y general para todas las sociedades, desde el cual una sociedad llega a conformarse como tal, en función de la existencia de un desarrollo “superior”; es decir cuando se juzga que posee un “cuerpo moral”, “normativo” (leyes/derecho) y “lenguaje” (alfabeto; lectoescritura).¹³ Los “tipos sociales” de Durkheim (1895), como también son conocidos han sido criticados a razón de haber manifestado una visión próxima al “darwinismo social” en la que subyace una idea de “evolución” única y lineal. También por ser una mirada que de forma “positiva” asume un solo referente social y cultural (occidente), y en este sentido es excluyente de cualquier otra forma distinta a la planteada.

Por otra parte, desde una perspectiva antropológica, Charles Tylor, -también hacia finales del siglo XIX- atinaba en señalar que la cultura era un producto humano en relación con el medio natural, y que incluía conocimientos, costumbres, hábitos, arte, etcétera. Recuperando estas concepciones, Franz Boas, se referiría más adelante a la imposibilidad de analizar a las culturas desde un criterio único a razón de que éstas son plurales y diferentes. (Khan, J.S., 1985)

Tiempo después, Malinovski (1978), considerado padre del funcionalismo en la antropología definió a la cultura como un ambiente artificial creado colectivamente para responder a necesidades vitales y la vida en sociedad. Afirmó en este sentido, que la cultura y sus elementos son creados en contextos determinados para responder a funciones y necesidades concretas de cada grupo, así como que la cultura se produce, reproduce y transmite principalmente a través de las prácticas. (Malinovski, 1978) Desde entonces, la cultura se ha comprendido como un todo integral que abarca el pensamiento y el lenguaje, formas de ver y entender el mundo; saberes, conocimientos, ideas, hábitos, valores, códigos y normas de comportamiento, costumbres, creencias, formas de organización, etcétera; así como artefactos, bienes y procedimientos técnicos, que como Mead (Mead, en Echeverría, 2010), apuntó en su momento son transmitidos de generación en generación mediante sistemas simbólicos.

¹² En este caso se hace referencia a la visión expresada por Emile Durkheim en su obra, *Las reglas del método sociológico* (1895).

¹³ Vale decir que para llegar a este estadio se plantean etapas que van desde una especie primaria (tribus, hordas, clanes) hasta sociedades más complejas (polisegmentadas simples, compuestas y doblemente compuestas), cuya característica más importante es la creación o presencia de instituciones, particularmente del Estado como instancia organizativa y ordenadora (cfr. Durkheim, 2005), por lo que la cultura se relaciona desde este punto de vista con una etapa o “determinado desarrollo” de la sociedad.

Fue sobre la base de estos planteamientos en conjunción con el desarrollo de otras disciplinas, que comenzaron a mirarse aspectos no advertidos en primera instancia, como el hecho de que las definiciones hasta entonces esbozadas resultaban un tanto parciales a razón de no contemplar bien a bien el que dichas producciones están siempre relacionadas con formas económicas y sociales existentes en un momento determinado; a más de ser producto de un proceso creativo e interactivo de construcción compartida de significados, y no sólo de reproducción.

Justamente respecto a la dimensión simbólica de la cultura, no contemplada en los anteriores planteamientos -hacia la mitad del siglo XX- estudios sobre el pensamiento y el lenguaje, en particular aportaciones de disciplinas como la lingüística y la semiótica, en torno a que el lenguaje funciona como un sistema de signos cuyo valor es atribuido (Saussure); cuya representación es un producto social derivado del aprendizaje colectivo (Wittgenstein) y en cuanto a que el "sentido" es producto del sistema de representación; permitió comprender que existen diversos sistemas de convenciones culturales, las cuales posibilitan que las acciones de los diferentes colectivos sean también portadoras de sentidos, y en este sentido, signos.¹⁴

La antropología cultural apuntó por su parte que desde este punto de vista, la cultura está relacionada con la interacción de los sujetos, hecho que posibilita intercambio de pensamientos, el cual se expresa por medio del lenguaje. Distinguió de la misma manera que en efecto a partir del lenguaje es que categorizaciones o configuraciones sociales del mundo son realizadas y que dicha configuración, sistema de signos o código es lo que se conoce como cultura. (Levi- Strauss, en Appignanesi, Richard, 1997)

Justamente, subrayándose a la comunicación y al lenguaje como mecanismos que crean y transmiten la realidad, a la vez que funcionan como marcos en donde ésta adquiere sentido, las corrientes interaccionistas en la sociología vendrían a poner de manifiesto el hecho de que la construcción del conocimiento y la noción de realidad están en constante transformación, en virtud de ser producto de un proceso intersubjetivo en el que se constituye en una representación simbólica entre los sujetos. (Cfr. Berger y Luckmann, 1968)

El interaccionismo simbólico, apuntó de igual manera que el establecimiento de tipificaciones y significados compartidos admite una gran variedad, de manera que cada orden social es diferente. Desde esta perspectiva, el orden social, instituciones y roles que se establecen en una determinada sociedad son producto de la interacción, de la negociación, acuerdos y convenciones "realizado por el hombre en el curso de su continua existencia" (Berger y Luckmann: 71)

En consonancia con estos presupuestos, desde el campo de la antropología y la semiótica, Clifford Geertz (1973) propuso una definición de la cultura entendida como una "urdimbre" o "trama de significación" (Geertz: 20) que el hombre teje y en donde conforma y desarrolla su conducta. Apuntó en este sentido que los símbolos son el marco de la actuación social, pues la función de la cultura es dotar de sentido al mundo y hacerlo comprensible. La cultura, desde esta perspectiva,

¹⁴ Saussure, Wittgenstein y Levi Strauss, en: Appignanesi, Richard (1997). *Posmodernismo para Principiantes*. Buenos Aires, Argentina : Era Naciente, 176 p.

es pues una "selección de códigos de autorepresentación" (cfr. Costa Araujo: 137), que modelan y dirigen su comportamiento.

Así, para Geertz (1973), la cultura "denota un esquema históricamente transmitido de significaciones, representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida." (Geertz: 88)

Si bien las corrientes interaccionistas con aportes de la semiótica y otras disciplinas, hicieron énfasis en la construcción e intercambio simbólico entre los sujetos, no atinaron en subrayar la dimensión histórica. En este sentido, una lectura fincada en los aportes del marxismo vino a complementar estas definiciones, al advertir que dicho proceso creativo- constructivo, está innegablemente vinculado con un tiempo y un espacio determinado, y en consecuencia con relaciones sociales y modos de producción específicos, por tanto anclado en la realidad de la lucha de clases.

Desde esta visión sociólogos y antropólogos latinoamericanos como Mario Margulis y García Canclini, han enfatizado respectivamente, el hecho de que la cultura es siempre histórica y se encuentra vinculada de manera indiscutible con las formas económicas y sociales existentes en un momento específico (Cfr. Ciselli, 2006). La cultura, aparece así como "el conjunto interrelacionado de códigos de la significación, históricamente constituidos (...)" (Margulis, 1994, en Margulis, 2009: 31) En el mismo sentido Coelho Netto (2000), reitera que la cultura es producto del modo en que se relacionan las clases en la sociedad, en un momento histórico tal, y determinado por la base material del sistema productivo. (Coelho Netto, 2000)

Además de las importantes cuestiones que hemos ido revisando con respecto al concepto de cultura, otras más han sido distinguidas en años recientes, subrayado por ejemplo, la dimensión que se relaciona con las visiones y expectativas que un grupo comparte para "desarrollar colectivamente proyectos significativos para todos ellos" (Olivé: 32). De modo que como apunta Olive (2004), una cultura se reconoce entre otros aspectos a partir de que sus "miembros comparten de manera significativa creencias, valores y normas; tienen prácticas e instituciones comunes –entre ellas lingüísticas-, comparten también una historia y tienen un proyecto que realizan comunitariamente." (Olivé: 92) En el mismo tenor, Fonet- Betancourt (1997) señala que la cultura puede entenderse como "el proceso concreto como una comunidad humana determinada organiza su materialidad en base a los fines y valores que quiere realizar. Es decir, que no hay cultura sin materialidad interpretada u organizada por fines y valores representativos u específicos de una sociedad o etnia humana." (Fonet- Betancourt, 1997)

Por otra parte, si bien desde las primeras definiciones críticas de la cultura, ya se distinguía que las culturas no eran entidades "estáticas", con identidades inamovibles; en el actual contexto caracterizado por la dinamización y transformación en los intercambios entre los sujetos las culturas, es todavía más claro que los específicos modos de interacción entre las mismas, vienen a condicionar las formas de desechar, apropiarse e interpretar elementos a partir del contacto con otras culturas.

Se ha apuntado así, que los movimientos migratorios, el reordenamiento territorial y de la población, así como las dinámicas culturales actuales -derivadas de la configuración del sistema económico y del modelo de desarrollo actual- han dado pie justamente a que prácticas de descarte, apropiación, reapropiación y resistencia de los elementos entre las diferentes culturas adquieran un nuevo matiz. En este caso que dichas relaciones estén pautadas por los intercambios económicos, mediáticos y las transformaciones, enmarcados en el contexto de la globalización neoliberal.

Desde este enfoque, como Canclini (2004) y Sacristán Gimeno (2005), han apuntado respectivamente, la globalización neoliberal -en parte por los avances tecnológicos y en comunicación, así como por las transformaciones en otros ámbitos- ha implicado para las culturas, por un lado la aproximación, visualización y reconocimiento de la existencia de la diversidad; y por otro, una fuerte resistencia de esta diversidad ante la tendencia a homogeneizar valores, formas de ver y entender la realidad (Sacristán, 2005), con base en los intereses del mercado, consecuentemente una tendencia a acentuar y generar -además de las ya conocidas- nuevas formas de desigualdad (García Canclini, 2004)

En vinculación con este contexto, Canclini (2004) menciona que en la antropología se ha dado de manera reciente un giro sobre el concepto de cultura a razón de que algunos teóricos han dejado de enfocarse en el entendimiento de la cultura únicamente como entidad o paquete de rasgos que diferencian a una sociedad de otra; y en este tenor comprender que las culturas no aparecen como sistemas preexistentes y compactos, sino que se explican a partir del conjunto de mecanismos y operaciones -relaciones de sentido- que permiten apropiar y reinterpretar los productos materiales y simbólicos propios y ajenos (cfr. Canclini: 21) En este sentido, se apunta que para el estudio de las culturas el foco debe dirigirse por una parte, sí al sentido que los actores dan a sus conductas, pero por otra, también hacia las relaciones de intercambio, es decir, a lo que "cada uno toma y rechaza de los otros, lo que sucede de los dos lados en esas atracciones y desprecios". (Canclini: 21)

Finalmente, cerramos este recuento con las contribuciones sobre el concepto de cultura que propone Bolívar Echeverría (2001), para quien la cultura se relaciona con una realidad que rebasa la vida social como un conjunto de funciones, para en cambio hacer referencia a una dimensión del conjunto de todas ellas a la que denomina *dimensión cultural*. Desde su punto de vista, dicha dimensión es inherente a los seres humanos, se expresa en un nivel "metafuncional" de su comportamiento, y es justo en donde la existencia se afirma como tal (Cfr. Echeverría: 20-21). La dimensión cultural, señala "pertenece orgánicamente (...) a la vida práctica y pragmática" (Echeverría: 20), no es independiente o exterior a ella ni un simple reflejo, sino que funciona como "la instancia que determina las tomas de decisión constitutivas del comportamiento" (Echeverría: 20-21), luego, imprime sentido a las acciones, decisiones y actos de los sujetos. De acuerdo con estos planteamientos, la cultura y sus manifestaciones son pues efecto de la dimensión cultural de cada etnia o grupo.

En oposición a la comprensión de la cultura como patrimonio o “resguardo” de ciertos rasgos inamovibles; Echeverría (2001), estima que la cultura no es de ningún modo artefacto anquilosado, “identidad momificada”; De modo contrario, es un momento creativo en el que se ponen en juego la identidad y la recreación de la misma a partir del conflicto, cuestionamiento, enfrentamiento y combinación con otras identidades, “defendiéndose de ellas y también invadiéndolas” (Echeverría: 164).

Desde esta óptica, la cultura aparece como el momento autocrítico de la reproducción que un grupo humano determinado, en una circunstancia histórica determinada, hace de su singularidad concreta; es el momento dialéctico del cultivo de su identidad. (Cfr. Echeverría: 164). En palabras de Echeverría, implica “salir a la intemperie y poner a prueba la vigencia de la subcodificación individualizadora, aventurarse al peligro de “la pérdida de identidad” en un encuentro con los otros realizado en términos de interioridad o reciprocidad.” (Echeverría: 164) Es momento metasémico, reflexivo y autocrítico consistente en que para reproducirse, se está dispuesto a “aflojar la red del código en un doble movimiento: abriéndose a la acción corrosiva de las otras formas concurrentes y, al mismo tiempo, anudando según su propio principio el tejido de los códigos ajenos, afirmándose desestructuradoramente dentro de ellas.” (Echeverría: 165)

Finalmente, Echeverría (2010) señala que el “cultivo crítico de la identidad”, se enmarca y hace visible en momentos de ruptura y crisis, ya que son estas situaciones de conflicto y relaciones de sujeción y resistencia, las que permiten, estimulan y precisan de operaciones de reactualización de los referentes.

Pues bien, el recorrido emprendido por las diferentes definiciones de cultura, permite avistar el tránsito y existencia de por lo menos dos perspectivas claras en torno a la comprensión de este concepto, cuyas diferencias se han identificado como sigue:

- a) Una versión de cultura como entidad cristalizada y estática; frente a una visión dinámica y con muchas posibilidades de “ser”, de transformarse.
- b) Una versión de cultura, en donde ésta no puede ser un objeto, puesto que se está constitutivamente inmerso en ella como sujetos.
- c) Una versión de cultura “fuera del tiempo”, contra una versión de cultura que se relaciona con un modo de producción e inserta en la lucha de clases.
- d) Una versión de cultura en donde se arriba a la construcción de significados por medio de la comunicación, el intercambio, la negociación, el conflicto, movimientos constantes y permanentes de la identidad; enfatiza la dimensión de la “relación”; frente a una visión anquilosada en la que los significados y sentidos son unívocos y en relación con un único referente: el occidental.
- e) Una versión de cultura en la que la cultura es una “cosa” algo artificial, peor aún una mercancía, frente a una versión en donde la naturaleza del hombre es “hacer cultura” o mejor dicho en donde la dimensión cultural es parte de la condición humana, las etnias y grupos.

Para esta investigación la definición de cultura que desea entonces recuperarse es una que recoja los principios en torno a que las culturas no son entidades “apéndices”, sino dimensiones inherentes a los seres humanos, etnias y grupos; construidas a partir de la interacción y comunicación de sujetos concretos, y cuya función es primordialmente imprimir sentido a las acciones y comportamientos de los sujetos y colectividades.

La cultura vista de este modo, no es única, sino tan solo “posibilidad” entre muchas, dada la diversidad de sentidos, significados, experiencias y configuraciones posibles del mundo.

La cultura desde esta óptica no puede ser algo dado *a priori*, ahistórico, estático, sino configuración social anclada en un tiempo y espacio determinado, en la lucha y negociación de sentidos, significados y objetivaciones de la realidad.

Por último, se entiende que una visión que “cristaliza” y “cierra” a “las culturas”, como lo señalan Pannikar (1995), Villoro (1998), Echeverría (2010), Díaz Polanco (2006), Canclini (2004) es justamente la que el sistema económico e ideológico actual prefiere ofrecer a razón de que asumir a las culturas como entidades rígidas e impermeables no es sino negar la condición de diversidad que nos caracteriza, y negar sobre todo la oportunidad de encuentros, interacciones y florecimientos a partir del enriquecimiento recíproco.

Más aún, en un mundo en donde “una sola cultura es la que determina las reglas del juego” (Panikkar: 15), coartar la reproducción y existencia cultural, aparece como la forma idónea para impedir que significados distintos a los dominantes propicien tensión en el sistema, desafíen y cuestionen la filosofía y el modo de vida que prevalece, es decir que incidan en la transformación de los pilares que soportan a la globalización neoliberal, nueva etapa del capitalismo global.

2.2 Modos de aproximación a las culturas: universalismo, relativismo y pluralismo

Se ha enfatizado ya años atrás que tanto el universalismo como el relativismo son formas insuficientes y con límites importantes para comprender la cultura.

Por una parte, el universalismo o absolutismo, afirma la existencia de principios universales aplicables a todos los seres racionales y a todos los grupos humanos, es decir una racionalidad única que implica necesariamente, que todas las culturas deben converger hacia las mismas normas y prácticas, tenidas como correctas y verdaderas. Aquellas prácticas que no entren dentro de este crisol, simplemente son tenidas como desviaciones y por tanto invalidadas. Esta postura es considerada por dichas razones, homogeneizante y poco tolerante ante la diversidad, pues en ella subyace una visión monocultural y supremacista (Villoro, 1998; Olivé, 2004; Panikkar, 1995; Millán, 2005)

Por el contrario, una postura relativista de aproximarse a la cultura, supone que no hay principios absolutos, sino que todo es *relativo*, en el sentido de que las acciones de los miembros de cierta cultura, sólo pueden evaluarse bajo el sistema de normas, valores y creencias de la misma cultura, lo que puede llevar a la aceptación, indiferencia o permisibilidad de prácticas que aunque se

encuentren dentro de un contexto o cultura determinada, puedan resultar lesivas a la dignidad humana, e incluso contrarias al ejercicio de los derechos más fundamentales. En consecuencia a una visión en donde la cultura se mire acriticamente. (Villoro, 1998; Olivé, 2004; Díaz Polanco, 2006; Millán; 2005)

Finalmente, el pluralismo hace hincapié en que no existe un único grupo de estándares de validez o referentes. En este sentido afirma que "la naturaleza humana puede desarrollarse en una diversidad de modos, en varias culturas y formas de vida y todas ellas pueden ser respetables y deseables en tanto posibilitan oportunidades vitales para el despliegue de la libertad positiva o el autodesarrollo de cada persona." (Tapia, 2002:33)

Comprendido el pluralismo como una experiencia cultural, se erige sobre principios de tolerancia, entendida como relativización de etnocentrismos y logocentrismos; libertad, comprendida en términos de condición de posibilidad del despliegue de la propia a partir de otras orientaciones vitales y en función de disponer de los medios para desarrollarla, esto es cuestionando y desorganizando las estructuras de explotación y exclusión; y finalmente contemplando la relativización expresada en la posibilidad de comprender otras prácticas a partir de su contextualización en términos históricos. (Cfr. Tapia, 2002)

Más aún, una orientación pluralista de acuerdo con las ideas de Tapia, propende a la crítica y lucha contra las desigualdades; a renunciar a la dominación, y contrariamente a manifestar una voluntad de convivencia deliberante en diálogo e igualdad de derechos. (Cfr. Tapia, 2002)

2.3 Diversidad Cultural

Como un vocablo descriptivo, Olivé (2004) entre otros autores, apunta que la diversidad cultural "implica la existencia de diferentes marcos conceptuales, así como de prácticas orientadas por distintas creencias y sistemas de valores y de normas, en función de los cuales los individuos de cada cultura viven en mundos diferentes con respecto a los de otras culturas." (Olivé: 74)

Numerosos estudios han señalado que entre los grupos humanos, aquellos que no entran en contacto o evitan entrar en contacto, muy probablemente se condenan a la desaparición paulatina de sus miembros y por tanto de su cultura; o lo que es peor a generar actitudes xenófobas que los llevan a descalificar, excluir e incluso exterminar a lo que aparece como distinto y/o así mismos. (Pannikar, 1995; Villoro, 1998; Olivé, 2004; Díaz Polanco, 2006)

Desde esta óptica, resulta interesante observar las diferentes formas y modelos de organización social, política y económica que se han presentado a lo largo de la historia en relación con la diversidad cultural en cada contexto, pues se comprende que tales "marcos" o modelos, se producen e inscriben en relaciones y estructuras políticas y económicas particulares.

Visto así, es posible comprender que la forma en cómo se expresa la diversidad o mejor dicho la condición de diversidad, en un contexto u otro es variable en función de cómo ésta se concibe y representa, así como de las prácticas y relaciones establecidas entre los diferentes grupos y el sistema dominante. (Serna, Ribeiro, Díaz Polanco, Tapia, Stavenhagen, Olivé)

Un ejemplo en el que podemos vislumbrar estas dimensiones, es justamente el proceso de conformación de los países latinoamericanos y la particular configuración de nuestras naciones a partir de la presencia y relación entre por lo menos tres matrices etnoculturales: indígena, africana y europea (Cfr. Ribeiro, 1977, en: Serna 2011)

Este caso resulta significativo, a razón de que la diversidad y la diferencia cultural se manejaron desde el orden colonial como una contradicción irreconciliable, cuyo remedio desde esta óptica fue el exterminio físico, la destrucción de las culturas nativas o elementos por demás simbólicos de grupos étnicos distintos a los dominantes. En casos menos ignominiosos, la negación, marginación y el rechazo hacia los mismos.

De hecho, en el caso de la mayoría de las naciones y estados latinoamericanos, como apuntan Ribeiro (1977), Serna (2011), Stavenhagen (2001), entre otros, se observa la paradoja de que si bien la construcción de los mismos se llevó a cabo sobre la concurrencia de distintos pueblos y grupos – es en este sentido que son multinacionales y pluriétnicos- la norma ha sido la nulidad, negación u olvido en el reconocimiento sobre esta condición, en tanto la idea de nación, estuvo basada y en muchos casos continua basándose en un ideal de homogeneidad étnico- cultural, propio del Estado – nación decimonónico y por tanto en la negación de las culturas indias u otras distintas a la mestiza.

De ahí se observa que las relaciones establecidas entre los diferentes grupos y entre ellos con los estados, hayan presentado una condición de asimetría: económica, política, cultural, que incluso hasta nuestros días se manifiesta en la persistencia y enquistamiento de estructuras que reproducen relaciones de desigualdad y subordinación entre las distintas culturas y etnias, en una situación mejor conocida como colonialismo interno.¹⁵

No obstante, como ha sido señalado por estos y otros autores, dichas dinámicas propiciaron a la vez una serie de procesos contrahegemónicos (transformación- resistencia) de identificación étnica, contra las etnificaciones e institucionalizaciones impuestas (Cfr. Dietz, 2011), que como apuntan Serna, Ribeiro, Medina, Tapia, respectivamente, permitieron y siguen permitiendo a los

¹⁵ Stavenhagen (2001), menciona que el colonialismo interno es una situación que distingue a los países del Tercer mundo, aunque no únicamente, y que se refiere en síntesis a la persistencia de un patrón relevante y recurrente de dominio y subordinación (inherente a la imposición de una dinámica colonial), que como en el caso latinoamericano no sólo involucra a las clases económicas y las distintas regiones geográficas sino también a distintos grupos étnicos, sobre todo cuando en los estados poscoloniales etnocráticos la división de clases coincide con las distinciones étnicas (lingüísticas, culturales, religiosas, raciales) o se superponen a ellas. (Cfr. Stavenhagen, 2001: 74-75) Así apunta que, “la subordinación de los pueblos indígenas a un Estado- nación – y su discriminación y marginación- ha sido históricamente, producto de la colonización y del colonialismo. Desde esta óptica, la presencia de una diversidad etnocultural en un país determinado, debe ser leída entonces a partir de un proceso histórico concreto, es decir de estructuras y prácticas - jerárquicas y estratificadas- que permitieron y continúan reproduciendo una determinada configuración sociocultural. En el mismo tenor, Tapia (2002), señala que la imposición de un modelo productivo (tributario- agrario) y político (Estado – nación) a partir del orden colonial, instituyó relaciones verticales, tributarias y de desconocimiento político -cultural de la diversidad sociocultural. (Cfr. Tapia, 2002)

pueblos originarios y otras comunidades étnicas, reproducirse material y simbólicamente hasta nuestros días.¹⁶ Lo que es más, organizarse en torno al cuestionamiento sobre dichas estructuras, la demanda por derechos económicos, políticos, étnicos y culturales; finalmente las exigencia en torno a revertir su posición de subordinación a partir de la transformación del propio Estado y la idea de lo nacional.

Finalmente, con respecto a la cuestión de la diversidad cultural y las relaciones interétnicas varios estudios, han observado que desde las corrientes liberales actuales, la diversidad cultural prefiere comprenderse únicamente desde un orden factual, en razón de que la existencia modos de vida fundados en visiones y concepciones distintas de ser y estar en el mundo, resultan incómodas e indeseables, sobre todo cuando se contraponen al buen funcionamiento y reproducción del sistema capitalista y el orden neoliberal.

2.4 Diferencia

Para algunos, la diferencia se ha interpretado como un derecho, para otros es un concepto que describe rasgos de un grupo o pueblo. De otra parte, existen posiciones que advierten el hecho que en el contexto actual se requieren nuevos encuadres para entender dicho concepto, pues la ideología dominante, se ha servido de una particular interpretación sobre la idea de diferencia para ocultar o encubrir estructuras históricas de exclusión y dominación, y con ello disuadir de un cuestionamiento sobre las estructuras que subyacen al sistema capitalista.

En el primer sentido Olivé (2004), interpreta la diferencia como "el derecho de los individuos a ser reconocidos como miembros de cierto grupo y gozar de determinados beneficios en virtud de ello." (Olivé: 80) Lo anterior se deriva del entendimiento de que la identidad de un individuo se afirma por las diferencias que lo caracterizan y lo distinguen de otros grupos, y que su realización depende de la continuidad de la cultura, por lo tanto del ejercicio de derechos tanto individuales como colectivos.

Otra lectura del concepto está más bien relacionada con la connotación negativa del mismo a razón de que en la actualidad funciona para suplir lo que antes se conocía como desigualdad. (Cfr. García Castaño y Granados (1999), cit. en: Millán, 2005)

Díaz Polanco (2006) habla en esta misma línea de que justamente el multiculturalismo de vertiente eurocéntrica se "ocupa de la diversidad en tanto diferencia cultural", mientras deja de lado las diferencias económicas y sociopolíticas. En este sentido, "exalta la diferencia como cuestión "cultural" mientras disuelve la desigualdad y la jerarquía que las mismas identidades diferenciadas contienen y que pugnan por expresar y superar (...). Así, a partir de los modelos

¹⁶ A este respecto y para el caso concreto de nuestra investigación se sugiere el interesante estudio de Medina (2007), en el cual se analizan justamente aspectos relacionados con la supervivencia de rasgos etnoculturales de matriz mesoamericana en los pueblos originarios de la Ciudad de México.

multiculturalistas de tipo eurocéntrico, *los términos cultura y religión son sustitutos eufemísticos, suavizados, de la inequidad socioeconómica, como si la diversidad y no la jerarquía*, fueran la causa de todos los males, no así las históricas causas de explotación, dominación y exclusión. (Cfr. Díaz Polanco, 2006: 174)

Desde este punto de vista el término de diferencia cumple con desvanecer la explotación y “los efectos a ella asociados”, convirtiendo a la “diferencia” asociada a lo cultural y confesional, en la causa de todos los agravios. (Cfr. Díaz Polanco, 2006:175) De ahí que “la diferencia” se convierta en el contexto actual, en una nueva forma de presentar distancias de carácter social, cultural y político. De este modo, el concepto es usado como mecanismo para borrar condiciones surgidas sí en parte por diferencias culturales, pero sobre todo por distribuciones inequitativas de recursos y la asimetría propia al sistema capitalista.

Por su parte, Canclini (2004), menciona que la diferencia interpretada como rasgos que distinguen un grupo de otro, resulta insuficiente, a razón de que en la actualidad la diferencia es un aspecto trastocado además por la interacción establecida entre los grupos y culturas a partir de los efectos propios del sistema y las interacciones y operaciones que los individuos y las colectividades despliegan en este marco.

De acuerdo con los planteamientos revisados, la diferencia entonces no puede ser vista únicamente en términos de rasgos esencialistas o “acervos” propios de las culturas; por el contrario la idea de diferencia debe contemplar aquellas operaciones propias a la interacción entre las culturas, y comprenderse a trasluz de los efectos propios de un contexto en el que se acentúan las históricas desigualdades.

Vista así, la diferencia debe concebirse en relación con el poder hegemónico, el cual se ha valido de una específica visión sobre la misma para ocultar la distribución desigual e injusta, y hacer aparecer a las diferencias como esenciales y no estructurales vinculadas con un determinado modelo económico y orden de dominio.

2.5 DISTINTOS ENFOQUES SOBRE LA DIVERSIDAD ÉTNICO-CULTURAL Y RELACIONES ENTRE LAS CULTURAS EN EL CONTEXTO DE GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL

El contexto en el que hemos de situar la emergencia de los más recientes enfoques sobre la diversidad étnico-cultural es el de la globalización neoliberal.

Dicho fenómeno se refiere en primera instancia a la internacionalización del sistema capitalista como producto de transformaciones en los campos de la tecnología y las comunicaciones, principalmente; y en segunda instancia al reordenamiento en las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales, en favor de la acumulación y explotación monopolista.

Así, en tanto la racionalidad implícita del neoliberalismo es la reproducción ampliada del capital; el neoliberalismo como ideología no contempla espacios sociales ni políticos diferenciados. Por el contrario, su propensión ha sido al “cierre” o la negación de la reflexión y la pluralidad de la razón, entendida como la coexistencia de varias alternativas de desarrollo. (Cfr. Tapia: 28)

De este modo, las políticas neoliberales, traducidas en normas y supuestos regidos por las leyes del mercado, se han dirigido a la transformación y reconfiguración de políticas, Estados y gobiernos, que en los hechos propenden al recrudecimiento y acentuación de las históricas desigualdades, a la vez que ha suscitado formas cada vez más sutiles de reproducirlas, interpretarlas, ocultarlas y desvanecerlas como hemos venido revisando.

Sobre este marco es que en este apartado, transitaremos por algunos enfoques con respecto a la diversidad étnico-cultural en el contexto actual, contemplando que si bien dichos enfoques han servido en este caso, para comprender de mejor manera nuestro objeto de estudio, en realidad y tal como se ha observado en el proceso de pesquisa, los mismos tienden a presentarse en un amplio espectro, con variaciones y acentos muy distintos, de acuerdo con la vertiente cultural de la que proceden, los sesgos disciplinarios y finalmente las dinámicas y los actores propios de cada contexto.

2.5.1 *Multiculturalismo*

Los estudios que hemos revisado coinciden en señalar que éste como otros términos en torno a la diversidad etnocultural son un tanto ambiguos y abiertos polisémicamente, en tanto tienen connotaciones relacionadas con la forma en que en cada contexto se percibe la diversidad cultural y los tipos de interacciones e intercambios culturales que tienen lugar entre los diferentes grupos y culturas, y entre éstos con el Estado.

En este sentido, Stam y Shohat (2002) afirman que al hablar de multiculturalismo, ciertamente nos encontramos con término ambiguo, abierto a varias interpretaciones en las que diversos grupos proyectan sus esperanzas y temores, con respuestas políticas que difieren en sus fines y metáforas. (cfr. Stam y Shohat, 2002)

Sin embargo, antes de hablar de dicho enfoque, primeramente habría que hacerse la distinción entre los términos multiculturalidad y multiculturalismo. En términos generales, al hablar de multiculturalidad nos referimos a un vocablo descriptivo que hace referencia a una situación de heterogeneidad cultural, lingüística, religiosa.

El multiculturalismo por su parte, se refiere a un *enfoque teórico-político*, organizado en torno al principio de igualdad y reconocimiento de la diferencia. Como tal, contiene una concepción acerca de qué es la diversidad y sus prácticas conexas. (Cfr. Díaz Polanco: 173) En este sentido, se comprende la existencia de matices distintos, acorde con la variedad de experiencias, contextos, y en función de si su vertiente es norteamericana, europea o latinoamericana respectivamente. (Dietz, 2011)

De hecho, la connotación de multiculturalismo más reconocida es la que se identifica con el modelo anglosajón de matriz eurocéntrica, la cual alude a yuxtaposición de etnias o grupos en un territorio común, así como a un modelo de sociedad en el que coexisten diversidad de pueblos dentro de un Estado- nación. En función de estos rasgos, se corresponde con un modelo de

sociedad y una ideología, el liberalismo, para el cual las sociedades son asociaciones de individuos que no están compuestas de un modo fundamental por grupos o colectivos humanos (Olivé, 2004)¹⁷, por lo que se admite la diversidad, pero subrayando la diferencia, proponiendo prácticas relativistas de respeto o de “acción afirmativa” que a menudo refuerzan la segregación. (Cfr. Canclini: 2004, Díaz Polanco, 2006, Olive, 2004)

El multiculturalismo de matriz eurocéntrica, se erige a partir de principios liberales –en cuanto a la concepción de los derechos y la economía; por lo que resulta intolerante en cuanto estos principios son cuestionados como legítimos para un mundo heterogéneo culturalmente hablando.¹⁸

De ahí que el multiculturalismo visto como un “hermoso mosaico” (Stam y Shohat: 68) cultural más no societal,¹⁹ es la metáfora que de hecho se ha impreso como representación dominante, puesto que ha sido la fórmula de garantizar que la estructura que subyace al sistema económico actual continúe prácticamente intacta. (Cfr. Díaz Polanco, 2006)

Así, la diversidad desde dicha óptica se caracteriza por una situación en la que coexisten diferentes grupos culturales, sin interrelación y nuevas construcciones socioculturales, lo que presupone un manejo acorde con las necesidades del capital, incorporando y administrando la diferencia como aparato efectivo de dominio, principio que de hecho ha traído como corolario el enfrentamiento con situaciones incómodas.²⁰

Observando la particular manera en que el multiculturalismo de matriz eurocéntrica, asume la diversidad encontramos que el modelo, contempla una organización basada en una tolerancia *sui generis*, que efectivamente tolera, pero desde los referentes impuestos por el sistema²¹. Así, el “Estado neutral” (Díaz Polanco, 2006) como forma organizativa por antonomasia en el

¹⁷ Díaz Polanco (2006), señala a este respecto que el liberalismo tiene el gran “prejuicio de que las asociaciones “no voluntarias”, como los sistemas identitarios, son ámbitos en los que no puede desplegarse la libertad humana, el buen sentido de la vida y las condiciones para tejer relaciones igualitarias.” (Díaz Polanco: 180)

¹⁸ De manera que como apunta Díaz Polanco (2006), en el multiculturalismo “(...) se puede aceptar que los miembros de un grupo crean que es importante arreglar su vida privada según su cultura no liberal, pero les está prohibido hacerlo en tanto colectivo y ente público, pues sólo es moralmente admisible que se norme la vida según los inviolables principios del individualismo liberal (...)” (Díaz Polanco: 181)

¹⁹ Autores como Tapia (2002), reconocen que la condición de algunos estados latinoamericanos como Bolivia efectivamente es la de ser multiculturales más en un sentido ampliado que reconoce una dimensión multisocietal, entendida como la presencia de diversos patrones de vida y organización social distintos a los impuestos a partir del orden colonial y del Estado- nación decimonónico. Para profundizar en este interesante análisis, se sugiere la consulta del estudio de Tapia (2002).

²⁰ Entre estas situaciones poco cómodas se encuentran las luchas cada vez más presentes en el contexto de los países latinoamericanos por el territorio, la justicia, la redistribución económica y en torno a demandas étnicas, entre las más importantes encontramos los movimientos indígenas de la zona andina, el caso emblemático del EZLN, el movimiento de los sin tierra en Brasil, entre los más significativos.

²¹ Lo que puede ser o no ser en los márgenes del capital global.

multiculturalismo, acepta "sociedades diferenciadas", siempre y cuando éstas mantengan al margen del cuestionamiento sobre los principios que sostienen el engranaje económico y de dominación neoliberal.

Desde este enfoque las diferentes culturas son toleradas, como señala Díaz Polanco (2006), retomando a Žižek (2004), bajo una "tolerancia cero"²², es decir desde una visión mañosa que despoja a la alteridad de elementos constitutivos de su identidad que se contrapongan con el ordenamiento del sistema económico y político. Es pues, en este sentido, una tolerancia que exalta los aspectos superficiales de la cultura, el folclor; mientras rechaza el desafío o debate político, social o económico liberal.

De hecho, Kymlicka (1995) desde su particular postura, afirmaba ya para principios de los noventa que el multiculturalismo como política de apoyo a la polietnicidad dentro de las instituciones propias de las culturas inglesa y francesa, tampoco pretendía orientarse hacia la garantía o reconocimiento de lo que se ha dado en llamar ciudadanía étnica, esto es el derecho a ejercer derechos culturales específicos en el marco de un Estado-nación. (Cfr. Kymlicka, 1995)

Por el contrario, las posibilidades del ejercicio de una ciudadanía "distinta" a la liberal –en el contexto del multiculturalismo de matriz etnocéntrica, incluido el modelo anglosajón- se enmarcan dentro de políticas de "discriminación positiva", las cuales efectivamente se abren a la aceptación y tolerancia de ciertos rasgos étnico- culturales, siempre que se ajusten a las concepciones y marco liberal de derechos: el derecho a ser libre en lo individual y bajo el esquema capitalista de dominación neoliberal (Cfr. Díaz Polanco, 2006) En este sentido, "la ciudadanía étnica" permitida, es sólo aquella que se disciplina y subordina al consumo, al poder patriarcal, a la autoridad de la propiedad, es decir a la reproducción de las estructuras de desigualdad. (Cfr. Tapia, 2011)

Desde otro punto de vista, esta vez fincado en una revisión histórica de las realidades latinoamericanas y los países del tercer mundo, el multiculturalismo se ha interpretado de manera distinta. Así, Stavenhagen, concibe el multiculturalismo como una realidad que debe ser examinada a la luz de estructuras políticas y sociales producto del colonialismo y las guerras, y en consecuencia como "el derecho de toda comunidad humana a vivir con arreglo a las normas y visiones de su propia cultura." (Stavenhagen, 2007: 30)

En un sentido similar, Tapia (2002), señala al multiculturalismo como la condición de heterogeneidad cultural y social, producida históricamente a partir de la coexistencia conflictiva de varios principios de organización social, resultado de relaciones asimétricas y de dominación inherentes a los modelos colonial- capitalistas.

²² Para entender mejor esta "tolerancia cero", Polanco (2006) recupera a Žižek (2004), quien habla de esta tolerancia como "una que reproduce el funcionamiento elemental de acceder al objeto posmoderno", es decir privado de su sustancia: café sin cafeína, sexo sin cuerpos, pastel sin calorías, etcétera. En este sentido, la diferencia es tolerada, integrada, pero privada de su sustancia, no se asume genuinamente, sino parcelada y cercenada en su propia estructura. (Cfr. Žižek (2004), cit. en: Díaz Polanco, 2006 : 182)

De acuerdo con esta revisión y a partir de distintas experiencias, se ha de señalar que para el caso de los países latinoamericanos, el multiculturalismo se ha presentado en al menos dos versiones. Una, en la cual se adoptan ciertos rasgos del multiculturalismo de raigambre eurocéntrica, en este sentido cumpliendo con hacer visibles grupos discriminados, emprendiendo políticas de acción afirmativa y abriendo nuevos esquemas de participación política, pero con el distintivo de no orientarse en ningún momento a transformaciones estructurales. (Cfr. Canclini, 2004: 22; Stavenhagen, 2012)

Y por otra parte, se ha dotado de un significado distinto a partir de expresiones que – particularmente en el subcontinente- han encaminado y dirigido sus acciones hacia un proceso de desmontaje de las actuales estructuras, así como a la construcción de marcos sociales y políticos alternos, que contemplan la necesaria transformación de históricos patrones de desigualdad y exclusión entre los diferentes grupos étnicos y sociedades que conviven bajo la estructura política del Estado nación.

En este sentido, Tapia (2002) apunta efectivamente la presencia de un multiculturalismo que reconoce la diversidad de una manera distorsionada, funcional y reduccionista. Pues sólo lo hace en el seno de instituciones monosociales y monoculturales, a partir de las cuales el reconocimiento, resulta vertical, selectivo y reordenador, pues como en el caso de las reformas de principios de siglo en Bolivia, integra de manera subordinada y funcional a las distintas expresiones sociales y culturales, con el objetivo de “reducir la amplitud e intensidad política de las formas de organización política y autoridades locales reconocidas. ” (Tapia, 2002: 51)

Y por otra parte, señala la existencia de una vertiente que en el mismo contexto, pero a partir de la creciente participación de distintos actores sociales, particularmente indígenas, se empieza a abrir como un camino hacia un *reconocimiento multicultural democrático*, que propugna la igualdad política y económica en las relaciones interculturales, así como la coexistencia a partir del diálogo e integración de principios de organización social que permitan el libre desarrollo de las diferentes culturas y sociedades.²³

Pues bien, con base en esta revisión, y el entendido de que el multiculturalismo presenta diferentes apropiaciones, se puede advertir -de manera poco afortunada- que el modelo y acepción de multiculturalismo que predomina y al que han recurrido en sus construcciones y apropiaciones discursivas la mayoría de los Estados nacionales latinoamericanos, incluyendo el caso de México, es el correspondiente a una vertiente eurocéntrica.

Por lo que se ha revisado, el multiculturalismo en esta versión y su apropiación por parte de países como el nuestro, no plantea en ningún momento la reestructuración del poder ni cambio en relaciones de dominación y explotación. Ayuda más bien a estructurar nuevas ficciones, que

²³ En función de ésta perspectiva y enfoque es que de manera reciente se han dado reformas sumamente importantes en países como Bolivia, con el objetivo de avanzar hacia la construcción de un Estado Plurinacional, que en este caso únicamente mencionamos dados los alcances de esta investigación.

enmascaran las desigualdades, pues las vincula directamente con la cultura y no con históricas relaciones y patrones de subordinación y estratificación. (Stavenhagen, 2001)²⁴

En consecuencia, el multiculturalismo desde la vertiente aludida, permite trazar nuevos perfiles culturales, en donde si bien se asume la diversidad como componente esencial en un sentido descriptivo; bajo “nuevas metáforas” (García Canclini, 2004), esconde y diluye las condiciones históricas de explotación y marginación. Cuestión que de hecho ha derivado en exigencias cada vez más generalizadas en torno a la necesidad de una reestructuración de las políticas con respecto a la diversidad en cada contexto, así como con respecto a la naturaleza del sistema hegemónico mundial.

2.5.2 *Interculturalidad*

Como en el caso de otros conceptos que hemos revisado, es necesario distinguir entre los términos interculturalidad e interculturalismo a modo de esclarecer que en sentido estricto, el interculturalismo se refiere a una propuesta sociopolítica o ética; mientras que la interculturalidad alude en primera instancia, a la existencia de relaciones interétnicas, interlingüísticas e interreligiosas (Dietz, 2011).

No obstante, este último término, también ha sido utilizado para hacer referencia a un modelo u horizonte de convivencia sociocultural, cuya aparición en estudios y disciplinas es relativamente reciente, en tanto se vincula con la serie de cambios y transformaciones acontecidas en los últimos decenios, a partir del reordenamiento de relaciones, países y economías como consecuencia de las dinámicas inherentes al modelo económico, social, político y cultural de la globalización neoliberal.

En América Latina, el discurso de la interculturalidad también con sus muy variados acentos y matices se relaciona con las luchas protagonizadas por los pueblos indígenas y otras comunidades étnicas en relación con la identidad, el derecho a la diferencia y la reivindicación de la diversidad, el derecho a “seguir siendo”; además de críticas importantes al orden económico y al modelo de distribución de la riqueza y el poder. En suma, con un proceso de resurgimiento y redefinición de las identidades étnicas, y un consecuente cuestionamiento respecto a la configuración histórica de nuestras naciones.

Desde esta óptica, la interculturalidad como enfoque, emerge y se nutre principalmente de las reflexiones que han tenido lugar a partir de las acciones que actores emergentes han emprendido en este contexto: indígenas, afroestizos, altermundistas, comunidades por la diversidad sexual, ecologistas, mujeres organizadas, sindicatos de trabajadores, y todos aquellos que creen que existen formas distintas de hacer y participar en el mundo.

²⁴ En el capítulo tres de esta investigación se habla de los cambios legislativos a nivel constitucional, y de cómo el término multicultural es el que se selecciona para distinguir la composición de nuestras naciones e implícitamente los enfoques que los sucesivos gobiernos a partir de estas reformas asumen con respecto a la diversidad étnico-cultural en nuestra nación.

En este sentido, la interculturalidad como campo aparece desde un ejercicio crítico que actores sociales en el contexto de la globalización neoliberal han venido realizando hacia las representaciones dominantes y sus referentes totalizantes, relacionadas con las ideas de que los encuentros entre las culturas y los individuos sólo pueden estar mediados por relaciones económicas y mercantiles, así como de que en asociaciones distintas al Estado-nación tradicional²⁵ y fuera del modelo económico neoliberal, no es posible “la libertad humana, el buen sentido de la vida y las condiciones para tejer relaciones igualitarias” (Díaz Polanco, 2006); no es posible alcanzar la justicia y la dignidad para todos.

La interculturalidad, en este sentido se ha perfilado entonces como una propuesta de convivencia y contacto entre la diversidad que debería contemplar de manera necesaria el reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas, bien dentro de los registros de una misma cultura o bien entre culturas diferentes. (Puig, en: Millán, 2005)

Más aún, la interculturalidad se ha leído como un espacio que debería permitir además del intercambio cultural simétrico, una lucha por el establecimiento de relaciones sociales equitativas y prácticas de inclusión, que con fundamento en la pluralidad, reconozca como señalan, Juárez y Comboni (2007), que el combate a actitudes xenofóbicas y racistas, solo puede darse si se reconoce la diversidad no sólo en un nivel retórico, sino en el nivel del derecho a hacer el mundo de diferentes maneras (Juárez y Comboni: 64)

Se debe apuntar, que en el contexto latinoamericano el discurso de la interculturalidad como ya se ha dicho, si bien parte de un momento y preocupación común, se ha constituido como un campo sumamente heterogéneo de acuerdo con los sesgos disciplinarios, las dinámicas y las luchas de significación entre los actores propios de cada contexto (Dietz, 2011). No obstante esta variedad, en general dicho discurso ha planteado desde sus “posiciones más avanzadas”, cuestiones comunes como la necesidad de establecer formas de convivencia distintas entre las culturas, los grupos étnicos y los pueblos que coexisten en nuestras naciones, comprendiendo como principio el necesario desmontaje de las estructuras asimétricas y jerárquicas persistentes entre los diferentes grupos y entre ellos propiamente con el Estado.

Se debe mencionar también que de manera reciente, el discurso de la interculturalidad como apunta Dietz (2011), presenta en para el caso de la región, lecturas e innovaciones claras como: “un giro poscolonial y /o descolonial y la metáfora del diálogo como característica de la interculturalidad latinoamericana.” (Dietz: 57)

Es así que en el caso de algunas experiencias en el subcontinente, lo intercultural se discute, resignifica y apropia bajo una perspectiva poscolonial que pugna por la recuperación de una mirada histórica, de larga duración en tanto plantea la necesidad de reconstitución epistemológica dada la persistencia de patrones colonizador- colonizado en las relaciones y estructuras existentes en ámbitos materiales y simbólicos de la vida social. (Cfr. Dietz: 57-60)

²⁵ Con sus consecuentes normas y marcos para ejercer la ciudadanía.

Es por esto que la interculturalidad en América Latina, aunque no únicamente en este contexto, se representa como un campo abierto a la construcción permanente de sentidos y significados por parte de los diferentes actores, en este caso, de los pueblos latinoamericanos en la lucha por revertir sus condiciones de vida a partir de la desestructuración de los patrones que reproducen el orden de dominio y explotación.

2.5.2.1 La interculturalidad como patrimonio humano. Fundamentos para un relacionamiento distinto entre las diferentes etnias, culturas y sociedades.

La condición humana está hecha de cabañas más o menos confortables, pero a escala humana y con caminos (no autopistas) transitables entre ellas. (Raimon Panikkar, 1995: 17)

Se ha dicho ya que la condición humana es la de relacionarse con otros. En este sentido el encuentro y el contacto son inherentes a la actividad humana, de ahí que la interculturalidad vista como relación de intercambio recíproco y simétrico entre diferentes dimensiones culturales -como versiones particulares de lo humano- y entendiendo que todas las culturas son el resultado de una fecundación mutua, sea tenida por un *patrimonio*.²⁶

Atendiendo como primer elemento la aproximación entre diferentes formas de hacer y pensar el mundo, es decir tomando en cuenta que el encuentro de aspectos compartidos entre las distintas culturas, así como de aspectos inconmesurables entre ellas deriva en un contacto conflictivo, podría pensarse que la comprensión, el entendimiento, la construcción con “los otros”, estaría en primera instancia bloqueada, incluso cancelada.

Sin embargo, quienes han hecho planteamientos en torno a la interculturalidad, observan que efectivamente el contacto, y particularmente el conflicto se convierten justamente en circunstancias que permiten el enriquecimiento mutuo, puesto que las culturas en cuestión se ven obligadas a poner en juego una serie de operaciones que tienen que ver con la comunicación, interpretación, comprensión, afirmación y apropiación de sentidos y significados propios y de los otros.

Las relaciones interculturales suponen en esta línea, espacios de incertidumbre que demandan una naturaleza distinta en la comunicación e intercambio entre las etnias, sociedades y culturas.

Justamente en este sentido, es que en lo sucesivo se examinan los planteamientos y orientaciones que diferentes autores ofrecen respecto a presupuestos considerados como nodales en la construcción de un diálogo intercultural y el tránsito hacia relaciones distintas entre los individuos y las culturas.

²⁶ La idea de interculturalidad como patrimonio es retomada de García Canclini, 2004.

Por ahora, se considera importante ubicar en primera instancia que “la cultura” en las relaciones interculturales, de acuerdo con los autores que retomamos, no puede seguirse comprendiendo en su concepción tradicional, cosificada, inmutable, como “paquete” o “acervo” material y simbólico de un determinado grupo. Por el contrario, resulta para este caso, bastante pertinente retomar el concepto que Echeverría (2010) construye en torno a la cultura, la cual es definida de entrada como “cultivo crítico de la identidad” (Echeverría: 2010). El filósofo, menciona que este cambio debe darse en virtud de que en el esquema dominante de pensamiento, la cultura como concepto y realidad se ha cosificado, negando consecuentemente a las culturas la oportunidad de transmutarse, mezclarse y regenerarse sobre esas nuevas bases técnicas y civilizatorias. (Echeverría: 40)

En este sentido, Echeverría (2010) preferirá entender la cultura como una dimensión de lo humano, un “momento autocrítico de la reproducción que un grupo humano determinado, en una circunstancia histórica determinada, hace de su singularidad concreta; es el momento dialéctico del cultivo de su identidad (...) *consistente en poner a prueba la vigencia de la subcodificación individualizadora, aventurarse al peligro de la “pérdida de identidad” en un encuentro con los otros realizado en términos de interioridad o reciprocidad.* (Echeverría: 164; las cursivas no aparecen en el original)

A la luz de estas ideas, podemos avanzar con mayor claridad hacia diversos presupuestos a partir de los cuales, algunos teóricos esbozan la posibilidad de tejer nuevos relacionamientos entre las culturas y sociedades.

En este tenor, se ha de observar primeramente que la concepción de las identidades es distinta, pues frente a la idea de identidades esencialistas, en propuestas alternas de convivencia y relación, se conciben identidades, múltiples, inestables e históricas (Stam y Shohat: 2002), esto es identidades construidas y transformadas de manera continua y permanente, sobre todo en el contexto actual en donde las condiciones para la construcción de las mismas son por demás variadas.²⁷

Desde este punto de vista, en la interculturalidad se observa que esa modificación parte de un ejercicio crítico, en el que debería existir una actitud pluralista y un quehacer desmitologizante que primeramente permitiera a cada cultura ser consciente de su “mito” (Pannikar, 1995), así como examinar desde nuevas ópticas sus propios referentes entendiendo que cada cultura es la que hace posible esos referentes y en consecuencia no pueden existir universales para todas las culturas.

Un movimiento metasémico, “reflexivo” (Echeverría, 2010), una “autocrítica intracultural” (Fornet-Betancourt, 1997) que nos pone en condiciones de tener una actitud de apertura hacia otras culturas, comprendiéndose que “no hemos salido de nuestra cultura, no hemos saltado por

²⁷ Como mencionan Canclini (2004) y Torres (2011), las revoluciones en la comunicación y las tecnologías ofrecen nuevos escenarios de encuentro, formas de intercambio y experiencias entre los individuos y las culturas.

encima de nuestra sombra pero nos hemos abierto, en lo que nos ha sido posible, a la experiencia de la realidad de otras culturas, dispuestos siempre al diálogo con ellas.” (Panikkar: 8)

Esta actitud de apertura resulta indispensable porque permitirá reconocer diferentes lugares de enunciación de la realidad. En este sentido, el reconocimiento de la alteridad se emprende a partir de la conciencia de la legitimidad de diferentes registros sobre la realidad, y de la capacidad de contextualizar históricamente esos registros y abrirse a la experiencia sobre los mismos.

Más aun siendo capaces como señala Fornet- Betancourt (1997), de discernir, dentro de los aportes de las diferentes culturas, elementos válidos y dignos de ser universalizados y de formar parte del acervo común. (Cfr. Fornet- Betancourt, 1997; en: Beorlegui, 2004: 826)

De acuerdo con los anteriores supuestos, la interculturalidad plantea la necesaria reestructuración del poder, en el sentido de asumir que las culturas deberían arribar al encuentro en las mismas condiciones; ya que la aceptación de referentes sociales y culturales distintos y en todo caso cual variantes humanas todas legítimas, no da espacio a la supremacía de unos significados sobre otros.

En este tenor, es decir con una reestructuración del poder en consideración, el intercambio entre los individuos y/o culturas, como mencionan Stam y Shohat (2002), no puede ser “marcadamente discreto”, sino que se vuelve recíproco y dialógico, en virtud de que la interlocución deriva en la necesaria afectación y transformación de los interlocutores en órdenes específicos de la vida: social, cultural, económico.

a) El diálogo intercultural o los caminos transitables entre las culturas

La condición de diversidad en el contexto actual, como hemos visto en la primera parte de este apartado implica buscar nuevas formas de convivencia. Desde este punto de vista, una nueva forma de comunicación resulta por demás necesaria si desean construirse formas de coexistencia distintas a las imperantes, de preservar la dignidad y satisfacer las necesidades, así como de mantener vigentes espacios sociales diferenciados.²⁸

En este sentido, la comunicación para la interculturalidad, según los autores que hemos retomado, requiere la construcción de “formas”, que permitan un “puenteo” entre las diferencias epistemológicas, morales y éticas propias a la diversidad de culturas e individuos en encuentro. Más aún, como señala Fornet- Betancourt, requiere de un diálogo sobre las condiciones que hagan posible dicho diálogo.

²⁸ La idea de espacios sociales diferenciados es retomada por Canclini (2004) de Bartolomé, 1997: 191-195. Cit. en Canclini, 2004: 53

En el primer sentido, se requiere de sistemas o "puentes"²⁹ de comunicación, lo que Díaz Polanco (2006) y Villoro (2001) llaman *normas o principios transculturales* y que visto en Pannikar (1995), podemos encontrar como *equivalentes homeomórficos*, o sea posibilidades de presentar o hacer permisibles intuiciones sobre la misma realidad como forma de tender puentes entre nuestros puntos de vista y los de los otros. (Panikkar: 13)

Según se comprende, al referirse a *principios transculturales* se habla de "principios que determinan las condiciones de posibilidad de cualquier cultura y que valen para cualquier cultura y que tendrían que ser normas generales para la relación entre todas las culturas. Y en un segundo nivel, aquellos principios que corresponden a la elección autónoma que cada cultura haga de sus propios fines y valores, que son propios de esa cultura, pero que podrían en una comunicación entre culturas ser compartidos por otras." (Villoro, 2001: 6)

Dichos principios o normas, como señala Díaz Polanco (2006), "tienen que ser democráticamente convenidas", con la finalidad de que "favorezcan la comprensión y el establecimiento de puentes entre sistemas culturales diferentes." (Díaz Polanco, 2006: 30)

En cuanto a los *equivalentes homeomórficos*, Panikkar (1995), señala que,

"(...) No son meras traducciones literales, ni tampoco traducen simplemente el papel que *una* palabra pretende ejercer (...), sino que apuntan a una función equiparable (...) Se trata pues de un equivalente no conceptual sino funcional (...), *equivalente* a la que la noción original ejerce en la correspondiente cosmovisión." (Cfr. Pannikar: 4; las cursivas no se encuentran en el original)

Así, construir un *equivalente homeomórfico* -como forma de presentar o hacer permisibles intuiciones sobre la misma realidad- sería explicado de manera más o menos sencilla, como una operación en la que desde el diálogo con otra cultura se busca o formula una equivalencia que permita entender, aproximarse y situar prácticas en culturas distintas a la propia. Es decir un puente, no necesariamente conceptual³⁰ que posibilite la comunicación con el "otro" como principio de entendimiento y comprensión de sentidos y prácticas de esos "otros" y de "nosotros". Es pues trazar un "camino transitable" que aunque no sea un "acuerdo total", permita comunicarse y conectarse con los demás.

Villoro (2001), señala en este sentido que llegar a acuerdos pese a que las formas de racionalidad sean distintas, sí es posible, siempre que en que cada una de las concepciones del mundo se esté dispuesto a hacer una concesión. De hecho, los *principios transculturales* -visto en Pannikar

²⁹ Siguiendo la acepción de "puente" que Fernet- Betancourt (1997) retoma de María Zambrano, se entiende a este como "(...) camino, y además uno caminos que sin él no conducirían sino a un abismo o a un lugar intransitable." (María Zambrano, cit. en Fernet- Betancourt, 1997)

³⁰ Panikkar (1995), señala que los equivalentes no tienen que ser forzosamente conceptos, pues hay sistemas de pensamiento que no operan con conceptos sino con símbolos. "No se trata entonces de hacer un álgebra conceptual que corresponda a la realidad sino de presentar o hacer posibles intuiciones sobre la misma realidad. Hay muchas clases de inteligibilidad y aun de ser conscientes de la realidad y de participar activamente en ella." (Panikkar: 13)

equivalentes homeomórficos- serían parte de un "consenso que nace de la conjunción parcial de dos puntos de vista diferentes." (Villoro, 2001: 13)

En suma, un *equivalente homeomórfico*, como lo entendemos es pues una relación particular entre otras, en la que no meramente se transfiere información de un lugar a otro, en este sentido es que no es una traducción literal. Es justo en la naturaleza de la información movilizada que resulta posible la equivalencia, pues se habrá de considerar que aunque dicha información no sea igual, dadas las diferencias epistemológicas, valorales y de contextos, existen contenidos entre esas formas, que permiten constituir un "puenteo" entre diferentes "tramas", de manera que en función de relaciones de equivalencia se hace posible un entendimiento entre diferentes cosmovisiones.

La importancia de esta operación radica desde donde vemos, en que no se persigue la igualdad como tal, la traducción simple ni tampoco la sustitución o el cambio de esa información o ideas, sino una operación de asignación y contextualización de contenidos (Pannikar, 1995), que permita leer e interpretar, ser conscientes de que aunque son formas distintas dada la diferencia y especificidad de "espacios" y lugares de enunciación, resultan equiparables en cuanto a la función correspondiente en una y otra cosmovisión.

Desde estas perspectivas, establecer un diálogo intercultural precisa la necesaria construcción de "camino transitables" fundados en la apertura hacia el punto de vista del otro, "Un conocimiento del otro que no se basa simplemente en la utilización del mismo lenguaje", sino como señala Villoro (2001), supone una "posibilidad de entrar en la mentalidad del otro y de que el otro entre en la de uno, y de reconocer la alteridad." (Villoro, 2001: 12)

b) Sentidos y orientaciones de las relaciones interculturales para la construcción de marcos de convivencia alternos

Ya se revisó un primer sentido del diálogo intercultural. No obstante, algunas resignificaciones han venido a ampliar este sentido apuntando que el diálogo intercultural debería orientarse a un proceso de desmontaje de estructuras que reproducen patrones históricos de subordinación y explotación.

En este tenor, es que en esta parte se retoman algunos planteamientos que distintos autores han hecho con respecto al diálogo como condición de posibilidad para la transformación las relaciones entre las culturas.

Se ha de distinguir, no obstante que la mayoría de las ideas recuperadas, no se inscriben ni son calificadas por sus propios autores bajo un enfoque "intercultural" como "apellido", sino como planteamientos que apuntan hacia propuestas en el ámbito de una nueva ética y política encaminada a la transformación del actual orden de dominio y explotación a partir del diálogo entre los diferentes pueblos, culturas y sociedades.

De esta manera, atendiendo a que "en este diálogo entre culturas no se trata de cambiar ideas sino contenidos que nos ayuden a movernos en contextos, leerlos e interpretarlos bien, teniendo

en cuenta además el conflicto por la hegemonía de la interpretación en los contextos y aprender así a posicionarnos.” (Fornet- Betancourt, en: Comboni, 2007: 65); Stam y Shohat, distinguen que las nuevas relaciones entre las culturas presuponen garantizar y recuperar las voces, discursos y puntos de vista que desde el modelo dominante han sido negados y excluidos.

Así, en contraposición con los órdenes jerárquicos que “permiten que otras voces se añadan a la ideología mayoritaria”, una propuesta alterna de convivencia entre las culturas, piensa a las comunidades no a la manera del multiculturalismo eurocéntrico como grupos de interés, sino como participantes generativos en la construcción de una ciudadanía distinta, lo cual supone un cambio no sólo en imágenes sino en las relaciones de poder mismas (cfr. Stam y Shohat (2002), lo que es más, en erigir nuevas formas de poder (Díaz Polanco, Villoro, Tapia.).

Lo anterior implica varias cuestiones, entre las que destacan que el encuentro se caracterice por ser un espacio en donde los dialogantes sean iguales, esto es que no haya ningún tipo de coacción o imposición de una parte dominante sobre otra dominada (cfr. Villoro, 2001; Tapia, 2002), y la necesaria apertura a un mundo y pensamiento de “rostro polilógico y promotor del derecho a la polifonía cultural” (Fornet- Betancourt (1997), en: Beorlegui: 826)

Por otra parte, pero en estrecha relación con lo que se ha mencionado previamente, el diálogo intercultural como principio para construir relaciones alternativas entre las culturas, pasa de manera ineluctable por la desmitificación de narrativas hegemónicas como forma de develar los históricos mecanismos de desigualdad, exclusión, acentuados en el actual contexto de la globalización neoliberal.

En este sentido, el diálogo intercultural se convierte en un desafío, pues de entrada debe dirigirse a reflexionar sobre las condiciones que pueden hacer posible dicho diálogo. De manera que como advierte Fornet- Betancourt (1997), el diálogo entre culturas tiene que ser más bien un diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares y de todo tipo, que están concretamente condicionando la propuesta de intercambio intercultural. Un diálogo sobre las condiciones que deben permitir que cada cultura disponga de la materialidad adecuada para su libre desarrollo. (Cfr. Fornet- Betancourt (1997), en: Beorlegui, 2004: 82; Cfr. Tapia, 2002; Olivé, 2004)

En efecto, este diálogo o debate abierto debería orientarse a desenmascarar las condiciones que permiten que permanezca inalterado el orden de dominio, para permitir en cambio el ejercicio de derechos culturales, económicos, colectivos; el derecho a ser “incluidos”, finalmente debería pasar de manera impostergable por el derecho a la libre determinación, entendido como el derecho a hacer el mundo de diferentes maneras. (Díaz Polanco, 2006; Villoro, 1995; Tapia, 2002)

Por otra parte, una convivencia plenamente intercultural, considera que frente a una definición estrecha de política e identidad, se hacen necesarias formas y concepciones basadas en filiaciones enraizadas en identificaciones y deseos sociales (cfr. Torres, 2010; Stam y Shohat, 2002); en el respeto y la preservación de la dignidad personal y colectiva, entendida esta última como una extensión que sobreviene de la personal y que tiene relación estrecha con la cultura, el medio social y la construcción de la identidad. (Cfr. Olivé, 2004, Villoro, 1998)

Los acuerdos sociales en el marco de la interculturalidad, operan entonces sobre nuevas normas de convivencia entre pueblos, culturas y Estado, con el propósito de construir una sociedad justa que incluya derechos como el derecho a la diferencia, desarrollo, autonomía, recibir tratos diferenciales, a participar en todos los órdenes de la vida y en el proyecto nacional en igualdad de condiciones.

Finalmente, para cerrar este apartado, se entiende que la interculturalidad orientada a la construcción de marcos alternos de convivencia en sociedades plurales, resulta una tarea impostergable y elemental pues aparece como condición de posibilidad para un diálogo polifónico, transformación de órdenes injustos, la construcción de mundos distintos y alternos al ofertado por la globalización neoliberal. Desde esta óptica, posibilidad de comprometerse desde otras perspectivas, con el medio ambiente, la memoria y las generaciones por venir.

CUADRO 5. Comparación entre las vertientes multi- interculturales

	Vertiente Eurocéntrica	Vertiente Latinoamericana
Contexto	Movimientos migratorios	Realidad histórica plurinacional
Actores	Movimientos 68, derechos civiles; excolonias	Movimientos indígenas y de liberación años 70
Reivindicaciones	Derecho a diferencia dentro de Estado nación.	Descolonización y nuevo Estado plurinacional.
Influencia	Posmoderna	Posestructural/ Descolonial
Rasgos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sustituye nacionalismos. ▪ Objetivo mantener intacto el orden de dominio y explotación. ▪ Euro y etnocéntrico. ▪ Se sitúa como referente / centro universal. ▪ Contiene idea/ creencia de superioridad → modelo. ▪ Contiene idea de globalización neoliberal. ▪ "Hermoso mosaico". ▪ "Tolerancia cero": <ol style="list-style-type: none"> a) derechos culturales y específicos en lo privado. b) "Ser" en marco de ciudadanía liberal. (individuo, no colectivo; libertad individual es consumo) ▪ Cultura versión folclórica, desliga filosofía, formas de organización, de hacer, estar y entender el mundo. ▪ Políticas de "acción afirmativa" ▪ "Culturaliza" y desvanece desigualdad. ▪ No reestructuración ni generación de nuevas formas de poder. ▪ Reconocimiento distorsionado de identidad (diferencias subalternas, periféricas, inferiores, irreflexivas) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Varias versiones, significaciones y acentos. ▪ Propuesta alterna de convivencia social. ▪ Pluralista: plurilingüismo, pluriétnicidad, pluriculturalidad, multisocietal. ▪ Reconocimiento de diferencia a partir de <i>un punto vacío de universalidad</i> que nadie ocupa, y que se construye con base en experiencias humanas y proyecciones. ▪ Dinámicas de intercambio, conflicto, negociación ▪ Metáfora diálogo ▪ Lógica de equivalencias, puentes o equivalentes entre las culturas y las desigualdades económicas. ▪ Transformación en relaciones de poder, nuevas formas de poder compartido y compuesto en lo político y dirección económica. ▪ Combatir asimetría y desigualdad. ▪ Construcción social: derecho a la diferencia, igualdad, libertad, autonomía, justicia y dignidad. ▪ Sociedad plural; plurinacional; filiaciones basadas en identificaciones y deseos sociales.
Educación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfoque compensatorio (Anglosajón) ▪ Enfoque compensatorio ▪ Transversalidad de "competencias interculturales" (Europeo) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfoque compensatorio ▪ Transversalidad de "competencias interculturales". ▪ Interculturalismo descolonial y empoderador desde los pueblos indígenas, generador de soluciones educativas "propias", no transversalizables." (Dietz: 103)

II. CARACTERIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Hasta aquí se ha emprendido apenas un esbozo y recuperación de algunos de los planteamientos y posturas existentes en torno a los temas de cultura, formas de entendimiento y enfoques sobre la diversidad cultural.

De esta manera, se ha aclarado el sentido dado a algunos de los conceptos y términos referidos al objeto de estudio de esta investigación. No obstante, resta distinguir propiamente aspectos concernientes a los sujetos de estudio de este trabajo: los maestros.

En consonancia con ello, en esta segunda parte se presenta un bosquejo en torno al docente, y se enumeran aspectos generales: *pensamiento, reflexividad, decisiones, saberes, roles*; que desde las orientaciones de esta pesquisa se consideran inherentes a la práctica educativa de los mentores, y a la configuración de sus perspectivas; mismas que para el caso concreto de este estudio, se encuadran hacia las concepciones, imágenes, símbolos, orientaciones y actuaciones de los docentes con respecto al abordaje de temas relativos a la diversidad lingüístico-cultural e interculturalidad.

2.6 Esbozo del maestro

Primeramente reflexionaremos acerca de la concepción del docente que en este estudio subyace, la cual está relacionada con las orientaciones que en primera instancia comprenden al maestro como una persona, un ser humano con razones y emociones, visiones, expectativas, necesidades e intereses propios; el cual se posiciona, actúa y decide de manera significativa, a partir de las particulares situaciones en las que desarrolla su labor. (Rockwell, et. al. 1985; Ghilardi, 1993; Loredó y Rigo: 2001, Marcelo: 1994; Tardif, M.; Lessard, C. y Lahaye, L., 1991)

Con este anclaje, es decir considerando a los maestros desde una visión humanista y un enfoque que reconoce la inscripción de los docentes en una amplia gama de actividades que les permiten interactuar con otros seres humanos, y de esta manera, orientar su actuación, construir y otorgar sentidos y significados a su labor y a su propia práctica; adherimos a los estudios que atinan en figurarlo como un sujeto con la facultad de posicionarse en el espacio social, esto es de representarse y ser consciente de su actuar, así como de las implicaciones que sus acciones y conductas tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Clark y Peterson: 1976; Rockwell, et. al. 1985; Shulman: 1986, Marcelo, 1994; Giroux, 1991; Tardif, M.; Lessard, C. y Lahaye, L., 1991; Schön, 1998; De Alba, 2000)

En consonancia con estos presupuestos, en este estudio se enfatiza además, que las actividades y conocimientos propios de los maestros son producto de un proceso reflexivo y de toma de decisiones, así como de la integración de saberes producto de la práctica. En este sentido es que se reconoce en el docente a un *profesional reflexivo de la enseñanza*, que reflexiona en y desde la acción (Schön: 1998); y cuya actuación se deriva del interjuego entre sus concepciones y los

distintos saberes que construye y legitiman su actividad profesional (Schön, 1998; Shulman: 1986; Tardif, et. al.: 1991)

De este modo, el enseñante al que aludiremos en la presente pesquisa, se relaciona con las posturas que asumen al docente como un sujeto que participa activamente en la producción y emisión de significados; que posee concepciones que influyen en su labor cotidiana, y se distingue a la par de otros profesionales por la capacidad de reflexionar sobre sus conocimientos, construir estrategias y respuestas para enfrentar las exigencias que el salón de clases le impone y las situaciones tanto sociales como laborales en las que su actividad se inserta. (Schön, 1998, Shulman, 1986; Fanfani, 2005; Clark y Peterson, 1997; Méndez, 2009; Liston y Zeichner, 1993 en: Pavié: 68)³¹

Finalmente en el mismo sentido, un sujeto capaz de cuestionar y meditar el cómo y por qué de su actuar, valorar sus acciones, planificar estrategias, conducirse de mejor manera en determinados procesos y situaciones. Un sujeto que pueda explicitar y comunicar -a sí mismo y a otros- el cúmulo de conocimiento derivado de una serie de ejercicios autocomprensivos.

2.7 Aspectos generales

a) *Pensamiento de los docentes*

Se debe establecer en primer lugar que los pensamientos son una dimensión consustancial a la práctica educativa de los maestros, y por tanto aspecto fundamental en la constitución de sus saberes y perspectivas. Designados y conocidos también como *teorías asumidas*, los pensamientos como dimensión de la práctica educativa, se conforman por creencias y conocimientos, la planeación y las expectativas que el profesor posee acerca de su propia eficacia docente. (Cfr. Kane, Sandreto y Heath, 2004, en García Cabrero, et. al.: 2008)

Aclarado lo anterior, y mostrándonos conformes con el principio de que la mente y sus diferentes procesos son inseparables de las actividades humanas, nos acogemos en este apartado al principio de que como otros seres humanos, los docentes poseen pensamientos en función de los cuales generalmente actúan. Asumimos además que la relación entre pensamiento y acciones es recíproca, no unidireccional. Es decir, distinguimos el hecho de que una acción puede llevar a la modificación o transformación de nuestros pensamientos, así como el que un pensamiento generalmente, conduce u orienta nuestras conductas en determinada dirección.

No obstante, las anteriores consideraciones en torno a la relación pensamiento- acción, resulta oportuno apuntar lo señalado por Domenech (2006), en el sentido de posiciones teóricas

³¹No obstante los rasgos mencionados, se comprende que los mismos no se han encontrado ni pretenden ser adjudicados o transferidos de manera lineal o idéntica entre los sujetos de este estudio; en todo caso las características enumeradas han servido para problematizar y apenas delinear los diferentes perfiles que se expresan entre el magisterio mexicano a partir de la información aportada por los propios maestros.

(Zeichner, 1998; Shavelson y Stern, 1981; Kember: 1997; en Domenech: 474) que para el caso concreto de los maestros, subrayan la posibilidad de que pensamiento y acciones pudieran -en un momento dado- no corresponderse entre sí, ya que como apuntan, en el trabajo cotidiano es común la presencia de situaciones y factores que pueden devenir en que la conducta del docente resulte inconsecuente con sus pensamientos.

Kember (1997) recogido por Domenech (2006), menciona al respecto, que pueden darse “presiones externas procedentes de diferentes ámbitos o contextos –los estudiantes, los padres, el departamento, el centro, etc.- que condicionen la práctica educativa del profesor en el aula, y que alteren e incluso modifiquen su conducta de tal modo que ésta deje de estar basada en sus creencias.” (Domenech: 475)

Con lo anterior en mente, asumimos con respecto al pensamiento de los maestros, que si bien en este estudio se concibe de manera general que el pensamiento lleva a la acción y las acciones se corresponden con los pensamientos, la actuación de los maestros -aunque normalmente se encuentra en consonancia con sus particulares concepciones-, puede en ciertas ocasiones no tener una correlación directa con las mismas, en tanto resulta particularmente común la existencia de factores que modifican o reorientan su conducta, incluso al punto de contraponerse con sus propias formas de pensar.

En el caso de esta pesquisa, estas consideraciones resultan sumamente importantes en función de que las presiones institucionales y laborales en que se inserta la actuación y el pensamiento del docente mexicano; las contradicciones presentes en torno a la normatividad y las exigencias en relación con su rol; la desvalorización de sus saberes, entre otras cuestiones, han venido a derivar –como veremos más adelante- en que sus conductas y actuaciones puedan verse encaminadas en un sentido distinto al de sus propios pensamientos.

a.1 Decisiones interactivas

La interactividad de acuerdo con Coll y Solé (2000) es un concepto que alude al conjunto de aspectos que tienen lugar en el contexto del salón de clase, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido. (Cfr. Coll y Solé, en García Cabrera: 4)

En relación con la interactividad, Clark y Peterson (1978), determinaron a partir de sus investigaciones que existían entre los docentes *decisiones interactivas*, es decir modificaciones o cambios en los pensamientos de los maestros a partir de lo que ocurre durante la interacción en las aulas. Es decir, transformaciones en su conducta o en sus planificaciones iniciales a partir de la reflexión sobre situaciones relacionadas con los alumnos o la clase.

Así, el modelo cíclico que Clark y Peterson (1978) construyeron y otros que derivaron a partir del mismo, distinguieron que las teorías, creencias y decisiones que intervienen de modo inicial en la planeación de los maestros; al entrar en una fase interactiva, se trastocan o pueden verse

trastocadas por diversos factores, tales como distorsiones en estrategias y rutinas, el contexto laboral, ambiental, estados de ánimo del profesor, etcétera.³²

En el caso de este estudio, y con base en los propios hallazgos de la investigación, se advierte que entre los factores que intervienen directamente en las decisiones interactivas de los docentes y por tanto en su pensamiento y perspectivas, se encuentran además de la población atendida, conductas y necesidades de los alumnos; situaciones relacionadas con la formación inicial y continua, el contexto sociocultural, las relaciones y el contexto particular del centro de trabajo, a la par de un factor por demás considerable: el recrudescimiento de las condiciones laborales en las que se inscribe la práctica educativa del magisterio mexicano, cuestión que se abordará con más detalle en el capítulo tres.

b) Reflexividad del docente

Donald Schön, afirma en su obra *El profesional reflexivo* (1998), que los profesionales poseen un conocimiento legítimo, único y particular a partir de su práctica profesional específica, y de una conversación reflexiva con el mundo con el que interactúan. Dicho conocimiento se construye y relaciona con el hecho de que las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto, a las que los profesionales se enfrentan, les demandan la reflexión frecuente sobre lo que hacen, incluso mientras lo hacen (cfr. Schön, 1998: 56, 243,152).

Luego entonces, su quehacer resulta en una constante *transacción entre el saber y el hacer*³³, de modo que cada nueva experiencia de reflexión desde la acción les permite ampliar y enriquecer el repertorio de la profesión que han desarrollado como parte de su experiencia, y desde el que efectivamente enmarcan su actuación.

En consonancia con estos planteamientos, se distingue que el cuerpo docente (como otros profesionales), en vinculación con las condiciones y el contexto específico de su actividad, así como de las situaciones que enfrenta, posee saberes propios y relativos a su experiencia y actividad profesional; construye repertorios de ejemplos, imágenes, conocimientos y acciones; genera rutinas y conocimientos prácticos que se constituyen en una especie de arte de la práctica o competencia profesional; reflexiona en la acción y desde la acción, tomando decisiones que le permiten encarar y/o transformar las situaciones a las que se enfrenta. (cfr. Schön, 1998: 65,130-131, 152)

³² Así, fue señalado por los propios Clark y Peterson (1997), quienes apuntaron que si bien sus primeros modelos, no describían con exactitud el proceso, un modelo más aproximado debería tomar en cuenta múltiples factores, además de contemplar la necesidad de una investigación sobre “el proceso por el cual una determinada condición antecedente influye en esas decisiones”. (Clark y Peterson: 493)

³³ Aspecto que como el mismo Schön (1998) refiere, es retomado de los postulados de Dewey en el sentido de que un conocimiento es un aprender a hacer, es decir que algo se aprende porque se hace.

La práctica profesional y los propios profesionales son concebidos desde esta perspectiva, como reflexivos, pues el enfrentamiento con el mundo real dice Schön, implica para ellos, la constante construcción de problemas, la reformulación y el *encuadre* de las situaciones para definir “la decisión o decisiones que se han de adoptar, los fines que se han de lograr, los medios que pueden ser elegidos.” (Schön: 47)

Dicho proceder, conlleva una independencia con respecto a las categorías, la teoría y la técnica establecida, para en cambio construir en función de casos únicos (cfr. Schön: 72), teorías propias, a la vez que hacer definiciones interactivas de medios y fines para las situaciones enfrentadas.

Finalmente, para el caso del docente, el autor menciona que la reflexividad es necesaria y manifiesta cuando por ejemplo, aquél requiere encontrar un modo de explicar lo que está creando dificultades a los estudiantes, esto es, que como profesional reflexivo, el maestro debe llevar a cabo “una obra de investigación experimental, en ese momento y allí, en la clase (...), debe estar preparado para inventar nuevos métodos, y debe esforzarse para desarrollar en sí mismo la habilidad para descubrirlos.” (Schön: 70)

En el mismo tenor que Schön, Shulman (1986), apunta que en una profesión el conocimiento puesto en juego para resolver o enfrentar ciertas situaciones, tiene una naturaleza menos predictiva y regular de lo que se piensa. Sostiene en cambio que, el desenvolvimiento de los profesionales, presenta una cierta indeterminación, y rebasa el mero cúmulo de saberes procedimentales o *habilidades para el performance*, e implica un conocimiento de qué y por qué hacerlo, lo que implica de manera necesaria un ejercicio reflexivo.

El maestro en este sentido no es competente sólo en el plano procedimental o como dijera Giroux (1990) no es un *técnico especializado dentro de la burocracia escolar*, sino que es también un racionalizador de contenidos con la capacidad de explicar por qué algo es hecho, de conducir su pensamiento hacia la reflexión y toma de conciencia sobre un conocimiento que es propio y que hace que se distinga de otros profesionales. (cfr. Shulman, 1986: 13)

A más de lo dicho, Shulman (1986), hace notar que un (a) profesional es capaz no sólo de practicar y entender su oficio, sino de comunicar a los otros el fundamento de sus actos y decisiones (cfr. Shulman, 1986:13), y añadimos: tal como lo hace un profesor.

Finalmente, como apunta López (1985), es en efecto en la reflexividad que los maestros integran los recursos ofertados desde la institución, así como los procedentes de la cotidianeidad. De modo que, lo que el maestro “sabe y expone sobre su práctica, es la puesta en juego de ambos tipos de conocimiento, donde la tensión que existe entre ellos, y la forma compleja y contradictoria como se proyectan hacia la práctica real, indican de una manera crucial el papel de la reflexividad – como componente pragmático de la subjetividad- en la participación del docente en las tareas educativas (...)” (López: 149-152)

Con lo que hemos revisado, se entiende que el docente en su ejercicio profesional, posee un saber propio de su profesión, y se encuentra reflexionando de manera permanente *sobre* y *desde* su práctica para nutrir continuamente ese saber. De este modo, la reflexión se constituye efectivamente en sustento de sus prácticas profesionales, por ser un ejercicio intelectual a partir

del cual construye problemas y conocimientos, da solución y sentido a los mismos, así como a su propio actuar.

c) Saberes de los docentes

De acuerdo con los autores que hemos revisado, se establece que el profesor es un profesional que vive situaciones de conflicto, complejas e inestables y cuya particularidad como profesional de la educación es poseer un saber propio de su profesión. El profesor, en este sentido, apunta Shulman (1986), *sabe cosas que otros no saben*.

Este saber o cúmulo de saberes se conforman y derivan esencialmente de la reflexión sobre su práctica educativa -la cual está constituida por tres dimensiones: pensamiento, reflexividad e interacción en el aula³⁴ - y las múltiples interacciones que establece con el entorno social, laboral e institucional.

Pues bien, como refiere Gauthier (1998), citado en Méndez (2009), la valorización del profesor como profesional que posee saberes específicos que le auxilian en el ejercicio de su oficio, es más bien reciente, ya que data de alrededor de tres décadas atrás. Según dichas referencias, en este periodo es que la actividad del docente, sus pensamientos y acciones, tomaran relevancia en el sentido de haber sido considerados como factores de procesos de enseñanza- aprendizaje.

Bajo esta orientación, Shulman (1986) refirió que todo profesional de la enseñanza debía contar con por lo menos tres tipos de conocimiento, uno de *carácter general en la cuestión pedagógica*, otro de *carácter específico* en relación con la asignatura o materia que imparte; un último conocimiento, al que denominó *conocimiento pedagógico de la asignatura*; y un conocimiento particular al que denominó saber pedagógico estratégico o *estrategic pedagogical knowledge*.

Con respecto al *conocimiento pedagógico general*, menciona es el que se relaciona con el conocimiento y las creencias; estrategias y representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje sin referirse a un dominio en particular. Por su parte, el *conocimiento del contenido de la asignatura* alude a conocimiento teórico-práctico de una materia o disciplina particular. Por lo que corresponde al *conocimiento pedagógico del contenido*, éste hace referencia a formas de representar y formular la asignatura, es decir formas de presentar los contenidos y explicar una asignatura o área de conocimiento en particular, por lo que incluye el conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes por una parte, y el consecuente desarrollo de ideas analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones que tornan esa materia comprensible a los alumnos; es un conocimiento derivado de la experiencia de interacción y enseñanza de dicha materia, el cual es desarrollado y construido por cada maestro. Por último, el conocimiento que surge y se pone en juego "ante situaciones

³⁴ Son estas dimensiones a las que nos referiremos cada vez que aludamos a la práctica educativa de los profesores. Las mismas se explican con detalle en el apartado que corresponde a la práctica educativa de los maestros.

particulares o problemas que se le presentan y ante los cuales una solución simple resulta poco factible, es el llamado *saber pedagógico estratégico* o *estrategic pedagogical knowledge*. (Cfr. Shulman, 1986: 12, 9, 6)

Desde su punto de vista, el conocimiento curricular, y todos los conocimientos anteriores se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica educativa. Es particularmente significativo hacer notar que los conocimientos pedagógicos de contenido y el estratégico, derivan de la conjunción de los anteriores y surjan sólo a partir de la experiencia e interacción en las aulas. Es esta condición la que hace que los mismos adquieran una naturaleza particular en tanto son necesariamente, desarrollados y construidos por cada maestro.

Otros teóricos, con una visión próxima a la que hemos revisado, apuntan en primer lugar que el saber de los profesores es un saber heterogéneo que se compone en realidad de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes (Tardif, Lessard y Lahaye, 1991) Ampliando esta idea, éstos autores, definen el saber docente y lo caracterizan como “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales.” (Tardif, et.al.: 29)

Añaden que el maestro posee además un saber cultural, el cual es heredado de su trayectoria de vida y de su pertenencia a una determinada cultura que comparte en mayor o menor grado, con los alumnos (cfr. Tardif, et. al.: 219), así como una personalidad que va a imprimir un sello particular a su práctica.

De acuerdo con lo anterior, se expresa que los *saberes provenientes de la formación profesional* son aquellos adquiridos en la formación inicial y continua, transmitidos por las instituciones de formación del profesorado. Por su parte, los *saberes disciplinarios* se constituyen a partir del contenido de las materias enseñadas en la escuela, y se corresponden con los diversos campos de conocimiento. Por lo que toca a los *saberes curriculares*, se indica que estos son los derivados de manuales y programas escolares, se corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos que la institución define y categoriza para ser presentados. Por último, los *saberes experienciales*, atañen directamente a la práctica, en el entendido de que el ejercicio profesional conlleva el desarrollo de saberes específicos, basados en el trabajo cotidiano y el conocimiento del medio. Dichos saberes brotan de la experiencia, se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser.

Finalmente, son estos saberes los que legitiman su práctica profesional, no son objetos sino que constituyen la práctica y sólo se revelan a través de ella.³⁵ (Cfr. Tardif, et. al.: 29- 30)

Por lo que toca a la objetividad de los saberes, los autores mencionan que ésta se logra cuando los mismos son compartidos, es decir cuando los profesores son capaces de transmitirlos a otros, de reflexionar, explicitar y tomar conciencia sobre ellos para sí mismos o para otros colegas. Añaden que es en la experiencia en donde se objetivan, “ya que la misma provoca un efecto de

³⁵ Con respecto a los saberes experienciales apuntan además que “forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Constituyen, por así decir, la cultura docente en acción (...)” (Cfr. Tardif, et. al.: 38)

recuperación crítica de los saberes adquiridos antes o fuera de la práctica profesional. Filtra y selecciona los otros saberes, permitiendo así que los docentes examinen con atención sus conocimientos, los juzguen y los evalúen y, por tanto, objetiven un saber formado por todos los saberes traducidos y sometidos al proceso de validación constituido por la práctica cotidiana." (Tardif, et.al.: 40-41)

Entendemos desde este punto de vista que los saberes tienen un carácter por demás dinámico, pues se construyen en la interacción con otros agentes educativos y con el propio contexto histórico, social y político.

Cuando, los autores puntualizan sobre el hecho de que esta "amalgama" de saberes- acciones, se moviliza en razón de las situaciones a las que los docentes se enfrentan, se comprende que los mismos no pueden verse como objetos fijos, sino más bien como un cúmulo de información puesta en juego para ser procesada, reflexionada y dotada de significaciones una y otra vez, en correspondencia con situaciones determinadas. De ahí que, los saberes derivados de estos movimientos reflexivos, se develan en un despliegue de ejecuciones variado que se corresponde con la diversidad de contextos, reflexiones y situaciones encaradas por cada uno de los maestros. En este sentido, es que los saberes entre los docentes nunca serán los mismos, ya que se encuentran sujetos a una amplia variedad de condiciones culturales, experienciales, curriculares, de la formación profesional, etcétera.

Reconsiderando las ideas anteriores, observamos que aunque existen algunas diferencias de orden nominal entre los principales teóricos, resulta común el planteamiento concerniente a que el maestro desarrolla un conocimiento o saber de carácter profesional que proviene esencialmente de la experiencia, que se construye en interacción con un entorno y con sus diferentes dimensiones.

Finalmente, se debe distinguir que los saberes que el profesor produce y desarrolla, permiten dar un sentido a su propia práctica. A partir de ellos, los maestros confrontan y contrastan el discurso institucional con su práctica y de este modo, retoman o desechan aquellas cuestiones que les obstaculizan, son ajenas o por el contrario le auxilian en su labor.

Tardif, Lessard y Lahaye (1991), mencionan respecto al anterior punto que el profesor "ante la imposibilidad de controlar los saberes disciplinarios, curriculares y de la formación profesional, produce, o trata de producir, unos saberes a través de los cuales comprende y domina su práctica. Esos saberes le permiten como contrapartida distanciarse de los adquiridos fuera de su práctica (...) a partir de ellos los profesores juzgan su formación anterior o a lo largo de la carrera. Igualmente, les permite valorar la pertinencia o el realismo de las reformas introducidas en los programas o en los métodos (...)" (Cfr. Tardif: 37)

Por último, nos interesa apuntar lo que López (1985), advierte en el sentido de que como actividad reflexiva, el "saber" del docente *no está exento de fuertes contradicciones y mantiene una compleja relación con el "discurso técnico institucional": se trata de una dialéctica de aceptación, que constituye el proceso real de ingreso del método a la práctica de enseñanza en el aula.* (López,

Gerardo: 149-152) De este modo, los saberes pueden ser vistos en todo momento como un campo de lucha, y como espacios que tampoco son neutros.

d) *El rol docente o perfil del maestro*

En los términos específicos de la conformación del rol, dicen Berger y Luckman (1968), éste implica un "modo específico de la construcción de conocimiento, una forma particular de asumir el mundo y una relación especial con los otros roles sociales." En el caso de los individuos, les convierte en "especialistas administradores del conocimiento que les ha sido adjudicado socialmente" (cfr. Berger y Luckman: 100)

Por lo que toca al colectivo docente, Rojas (2000) apunta que el gremio se encuentra a diario "conformando dicha ocupación, al amparo del crecimiento y mantenimiento de la estructura educativa del país", esto es de la institución. Y agrega que, ser maestro es "una profesión cuya institucionalización está en marcha y la legitimación se construye diariamente." (Rojas, 2000:131)

El mismo autor, menciona que en el caso de los profesores, el rol mismo y sus atribuciones deben mirarse a la luz de las contradicciones que se presentan en el campo en el que se inserta la actuación docente, es decir, el proceso educativo en su conjunto. Desde esta perspectiva, un análisis del perfil docente, sería un corte de la realidad holística que es el proceso educativo.

En el mismo tenor, Rojas (2000), señala que al abordar el perfil de los docentes no puede soslayarse la existencia de una naturaleza de "escisión y alienación", aspecto que como en el caso de otras imágenes sociales genera, en este colectivo, una visión y conocimiento particular. (Rojas, 2000: 133).³⁶

Se sostiene sin embargo, en consonancia con la visión constructiva de la realidad y asumiendo que el ejercicio docente como otros se sitúa en un campo en el que los significados se contradicen y luchan por emerger, mantenerse, reproducirse o transformarse- que el perfil en los docentes no es único ni necesariamente alienado, puesto que varía en función de un sinnúmero de condiciones y factores de resistencia y transformación hacia las imposiciones que provienen de la institución, la sociedad y de los propios mecanismos de legitimación.

³⁶ Con respecto al proceso de objetivación en la naturaleza del rol, Berger y Luckman (1969), apuntan que en el enlace entre institución, rol y legitimación social, existe una correspondencia y vinculación más o menos clara, sin que esto signifique que dichos aspectos se produzcan de manera armónica y en consonancia definitiva con la conciencia de la persona o sujeto al que se le impone el *rol*. Según la visión de estos autores, la adopción del rol es más bien un proceso en el que ciertamente los sujetos *asumen* funciones, conocimientos, formas de ser, comportarse y entender el mundo que generalmente no han sido establecidas por ellos mismos; pero que a la vez implica de su parte, una participación activa como agentes de construcción y legitimación de significados en torno a ese rol.

d.1) *Perfiles docentes en la actualidad*

En cuanto al papel del docente, Fanfani (2005), indica que actualmente, prevalecen por lo menos dos definiciones más o menos típicas del perfil docente: como *transmisor* y como *facilitador*.

En el primer caso, el perfil de transmisor, está relacionado estrechamente con la concepción de "educación bancaria" de Paulo Freire (1970), la cual entre otras cosas se caracteriza porque la relación establecida entre maestro-alumno es unidireccional, el alumno se subordina al maestro y es visto como "depositario" de un saber que es acumulativo y con un carácter unívoco; por lo que se promueve la ausencia de revisión del conocimiento acumulado.

Por otra parte, está el maestro concebido como *facilitador*, es decir como un mediador entre la información/conocimientos y las necesidades de los propios alumnos. Una "especie de gestor" en el proceso de aprendizaje. (Cfr. Fanfani: 127)

Como *facilitador*, un buen maestro sería aquel que sabe dónde está el conocimiento, guía a los estudiantes hacia el mismo; conoce los procedimientos que garantizan el aprendizaje eficaz, pero lo más importante: es "capaz de interpretar lo que el estudiante necesita aprender (...)". (Cfr. Fanfani: 127). Esto es, siguiendo a Mc Laren (1995), que el profesor se sitúa en "la frecuencia de los alumnos (...) y posee la capacidad de percatarse de los "símbolos y áreas temáticas que los estudiantes encuentran interesantes y significativas." (Cfr. Mc Laren: 128)

Fanfani (2005), menciona sin embargo que esta última concepción puede tener interpretaciones menos positivas y más relacionadas con un debilitamiento del rol docente "en relación con el desarrollo de conocimientos en las personas, las que quedarían más libradas a sí mismas en materia de desarrollo de aprendizajes", con la consecuente lógica de una apropiación, distribución y reproducción desigual del capital cultural.

Peor aún, si atendemos a los materiales disponibles en torno a la capacitación de los profesores provenientes de las más recientes reformas en la región, encontraremos la tendencia a representarlo en su rol de *facilitador*, pero infundiéndole un papel de *tecnócrata*, es decir, como agente que adquiere información de tipo procedimental para aplicarla en sus labores diarias.

Ya Giroux (1990), mencionaba que en el contexto de una racionalidad técnica e instrumental, concretamente para el caso de las reformas de los años noventa, se percibía "una tendencia a reducir a los profesores a la categoría de *técnicos especializados* dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas." (Giroux: 172) El profesor, desde este punto de vista se veía disminuido en su autonomía con respecto a la injerencia y participación sobre el desarrollo y planificación del currículo, para pasar a ser meramente un *gestor pedagógico*.

Siguiendo a Giroux (1990), dado que en la actualidad el problema pedagógico según la visión de los Estados latinoamericanos y con gran claridad en nuestro país, se ha reducido a una sola cuestión << *¿Cómo asignar los recursos (profesores, estudiantes y materiales) para conseguir que se gradúe el mayor número posible de estudiantes dentro de un espacio de tiempo*

determinado?>> (Giroux: 175), la respuesta pedagógica se construye a temas vinculados con la gestión y administración de estos recursos, en lo que él llama una *pedagogía de la gestión*, en la que “el postulado teórico subyacente que guía este tipo de pedagogía es que la conducta de los profesores necesita ser controlada y convertida en algo coherente y predecible a través de diferentes escuelas y poblaciones infantiles.” (Giroux: 175)

Visto desde este punto de vista, se observa que la lógica que impera en la actualidad, es la de una deshumanización y automatización de las funciones del gremio docente, como si esto fuera posible y su labor no estuviera referida a contextos que se caracterizan por la diversidad y complejidad en tanto las interacciones que se llevan a cabo en las aulas, tienen lugar entre seres humanos únicos y complejos; más aún, entre sujetos sociales con emociones, intereses, culturas, expectativas y visiones por demás diversas.

Por su parte, Tardif, Lessard y Lahaye (1991), mencionan que a la luz de los modelos de formación más recientes se pueden advertir por lo menos tres perfiles en los docentes.

El primer modelo es el que concibe al docente como *tecnólogo*, quien se vislumbra como un “experto” en la planificación de la enseñanza. Su actividad está asentada básicamente en un repertorio de conocimientos formalizados procedentes de la investigación científica en la que pocas veces participa, pero que en cambio asume como certeza. Su enseñanza es estratégica, basada en el conocimiento de la cognición de los alumnos y en la búsqueda de medios adecuados para llegar a objetivos de enseñanza. (Cfr. Tardif, et.al.: 223)

Por otra parte, se encuentra la figura del *práctico reflexivo*, el cual se asocia con la imagen del docente con experiencia más que con la de experto y con el profesional de alto nivel. Su acción, dicen los autores “engloba una deliberación en relación con los fines y una reflexión sobre lo que Schön llama *problem setting* (en oposición a *problema solving*), es decir, la construcción de la actividad profesional en el contexto, de acuerdo con las características particulares y las contingencias de las situaciones de trabajo. Además (...) se sirve mucho más de su intuición y su pensamiento está caracterizado por su capacidad de adaptarse a situaciones nuevas y de idear soluciones originales (...)” (cfr. Tardif, et. al.: 223)

Por último, se ubica dentro de esta tipología al profesor como *actor social*, el cual implica un rol como agente de cambios, productor y emisor de sentidos y significados. Es “portador de valores emancipadores en relación con las diversas lógicas de poder que estructuran tanto el espacio social como el espacio escolar” (Tardif, et. al.: 224). En este sentido, dicho sujeto posee una visión clara, de las lógicas estructurantes que se reproducen en la escuela y por medio de ella. Su imagen es cercana al intelectual comprometido del que ya hablaba Giroux (1990), al describir a los profesores como intelectuales.

Siendo un perfil bastante legitimado en el contexto latinoamericano de los años sesentas y setentas, el “relativo” hecho de su retorno al escenario social, político y educativo se relaciona, según los referidos autores, con las condiciones de crisis y ruptura que impone el neoliberalismo actual.

El profesor como *actor social*, es un profesor que hace recordar al *servidor liminal* del que Mc Laren, habla en su interesante estudio *La Educación como un performance ritual* (1995), en el que anota algunos de los atributos que el profesor en este papel posee, y que para el caso que nos ocupa comparte con el actor social. Recordemos en este sentido que el *servidor liminal* mclareniano, trabaja dentro de una pedagogía liberadora, es activista social, capaz de aportar dimensiones de liminalidad al salón de clases; intenta educar a sus colegas contra el peligro de la falsa conciencia; hace de lo ordinario objeto de análisis y reflexión crítica; sabe que no debe simplemente presentar conocimiento a los estudiantes, debe transformar su conciencia permitiéndoles incorporarlo o “encarnarlo”; alimenta a las fuerzas contrahegemónicas mediante la formación de una ideología alternativa, por medio de la que es capaz de educar para la individualidad, la diferencia y la excentricidad.³⁷ (Cfr. Mc Laren, 1995: 128-131)

Pues bien, el tránsito por estas tipologías permite esbozar un panorama más o menos general de los roles que según los estudios aludidos, prevalecen actualmente en la región.

Más aún dichos planteamientos sirven para caracterizar y entender por una parte las diferentes formas en que los propios profesores se representan y son figurados, y por otra, las condiciones de emergencia de algunos de los roles instituidos, particularmente en el caso de México y la región latinoamericana.

Ciertamente, en este estudio coincidimos con las ideas en torno a que existe una fuerte tendencia en los actuales modelos de formación inicial y continua de caracterizar al profesor como *facilitador*, en su acepción de *tecnócrata* y *gestor pedagógico*. Es decir, del experto que se distingue únicamente por poseer *habilidades para el performance* diría Shulman (1986), y no por qué sus actividades implican un trabajo crítico y reflexivo sobre su labor. Lo anterior resulta particularmente claro cuando observamos que al maestro –incluso desde su formación inicial-, se le relega y limita la oportunidad de injerir y participar en la construcción del currículo, así como de tomar decisiones de tipo pedagógico para la mejora del proceso educativo con base en sus propios saberes.³⁸

Ante esta realidad puede observarse de otra parte, la emergencia de posturas que recuperan una visión distinta en tanto asumen a los maestros como profesionales capaces de juzgar y reflexionar críticamente sobre los procesos educativos, a partir de saberes tenidos por legítimos y valiosos.

Se observa en este tenor que distanciándose del discurso institucional y ante la creciente desvalorización de su saber, una parte –aún reducida- del colectivo docente en nuestro país, ha ido apropiándose y atribuyendo nuevos significados a su actividad profesional. Más aún comienza a legitimar socialmente su saber cuando empieza a buscar los mecanismos para “ejercer

³⁷ Estos son, entre muchos otros los atributos que Mc Laren, enumera como conformantes del *servidor liminal*. (Cfr. Mc Laren: 1995)

³⁸ El caso de la nueva cultura de evaluación, orientada hacia una supuesta valoración de los procesos educativos a partir de los dictados de organismos internacionales -bajo esquemas y con instrumentos poco o nada relacionados con los saberes de los maestros y la cotidianeidad vivida en las aulas- es quizá el ejemplo más claro de estas contrariedades en el actual contexto.

activamente la responsabilidad de planear cuestiones serias acerca de los que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen.” (Giroux, 1990: 176)

Pues bien, señalado lo anterior y dado que en este estudio se ha previsto que las condiciones de emergencia para los perfiles, aunados a las particulares orientaciones y representaciones derivadas sobre los saberes que sustentan la práctica educativa de los maestros, cumplen con configurar modos de actuación particulares, y formas específicas de interacción con los contenidos y temas abordados en las aulas; uno de los principales propósitos de esta pesquisa ha sido el de arribar a una aproximación sobre las formas específicas de actuación y relación que los maestros establecen al transitar por contenidos y temas relacionados con la diversidad lingüística y cultural e interculturalidad, en tanto se estima, que ambas dimensiones (relación y actuación) son inherentes a las perspectivas que los docentes han construido en relación con estas áreas del currículum.

2. 8 Práctica educativa

A lo largo de este trabajo nos hemos referido a la práctica profesional de los profesores y su relación con el pensamiento, la interacción y la reflexión, como aspectos constitutivos de la misma.

Se ha dicho ya, que esta práctica es reflexiva, pues como Schön (1998) apunta, la reflexión en y sobre la acción por parte de los docentes, supone un diálogo con las situaciones que encara. Es así que los maestros se encuentran de continuo problematizando y construyendo teorías propias, tomando decisiones interactivas de fines y medios para mejorar o transformar las situaciones que enfrentan.

De igual modo, nos hemos aproximado a planteamientos que enfatizan la vinculación de la reflexión con los saberes; así como a la forma en que éstos son puestos en juego al dar solución a problemas y operar situaciones diversas. En este sentido una cuestión que también interesa recalcar es que la práctica implica actos relacionados con la transformación de los sujetos, en un hecho que involucra la conciencia, los conocimientos, las condiciones en las que se realiza dicha transformación y los medios para hacerlo. (Yurén Ma. Teresa: 34, cit. en Millán)

Es necesario poner en claro que la práctica, entendida como movimiento reflexivo se encuentra determinada también por factores como la personalidad, la cultura y el contexto en el que se inserta, razones por las cuales se distingue que la práctica no es neutra (Giroux, Rockwell, García Cabrera, Mc Laren, entre muchos otros), hay un marco normativo y condiciones institucionales en que opera (García Cabrera: 8; Tardif, 2009), y posee al igual que toda práctica social espacios de indeterminación que corresponden al carácter inacabado de la naturaleza humana que se va construyendo en la medida en que se vive y experimenta individual y socialmente (Pérez Gómez, Ángel, en Sacristán, 1992: 98-99)

En este sentido se comprende que la práctica y sus respectivas dimensiones, se desarrollan en contextos marcados por un sinnúmero de interacciones que la condicionan de modos muy distintos.

En primer término, podríamos decir que los maestros nutren y dan matices a esa práctica a partir de cuestiones inherentes a su carácter, a su personalidad y definitivamente a su cultura.

En segundo término, debemos situar la práctica en relación con sus particulares posturas sobre la enseñanza, al aprendizaje, la institución, su rol y sus funciones, todo lo cual permea de manera indiscutible sus proyecciones y actuaciones.

En el mismo sentido, es significativo atender que un determinado desenvolvimiento de su actividad profesional, está relacionado con normas y obligaciones, es decir con un orden; así como con funciones que la institución educativa y la propia sociedad le atribuye. Estos últimos aspectos representan una cuestión sumamente importante e insoslayable, en tanto las relaciones con la institución se han caracterizado -sobre todo en el contexto actual- por ser rípidas a razón de la escisión entre las expectativas, necesidades y objetivos de los docentes, con respecto a los que la propia institución le demanda e impone en el contexto de la globalización neoliberal.

Remitiéndonos a la noción del maestro como sujeto, y en este sentido como agente que se posiciona y establece un lugar de enunciación de su propia práctica, la confrontación a la que hemos aludido anteriormente y su práctica en sí, le ofrecen la posibilidad de forjar respuestas propias, creativas y alternas para enfrentar y/o transformar la realidad, su práctica y las condiciones en que ésta opera.

Con estos planteamientos en mente, pasemos ahora a conocer algunas de las definiciones que prevalecen sobre la práctica de los docentes.

Básicamente, la *práctica educativa* se puede entender en dos dimensiones, una ligada directamente a la ejecución o despliegue de acciones en el aula, es decir a procesos educativos que tienen lugar en el salón de clases.³⁹ Y otra entendida en un sentido más amplio, es decir vinculada con el conjunto de procesos que tienen lugar *in situ*, así como con procesos anteriores y posteriores a la propia interacción en el aula.

En este último sentido lo distinguen García Cabrero, Loredó y Carranza (2008) para quienes la práctica educativa rebasa el quehacer docente en el interior de las aulas, y en cambio integra los momentos de pensamiento, interacción, y reflexión sobre los resultados. De este modo, definen la práctica educativa como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se

³⁹ De Lella, (1999) menciona con respecto a la práctica educativa, que ésta se concibe como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. Apunta que no obstante esta concepción, el concepto de práctica "alcanza también otras dimensiones: la práctica institucional global y sus nexos insoslayables con el conjunto de la práctica social del docente". (De Lella: 1999) Por su parte, Doyle citado en García Cabrero (2008: 5), indica en el mismo sentido que ésta queda circunscrita a la enseñanza que ocurre en el aula y que es multidimensional por los diversos acontecimientos que en ella ocurren. Por lo que al hablar de práctica docente, se hace referencia básicamente al quehacer del maestro dentro del salón de clase.

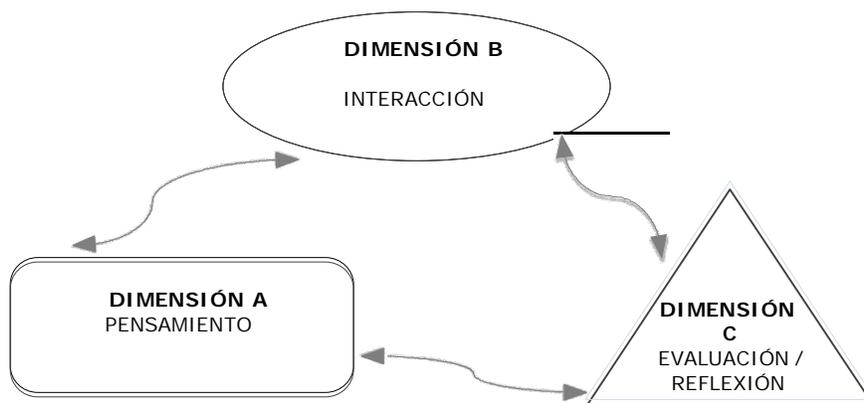
refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos (...) determinadas por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. El concepto abarca, desde este punto de vista, todo el despliegue de acciones requeridas para cumplir con los propósitos formativos de la institución escolar. (Cfr. García Cabrero: 3-4).

En este mismo tenor, y considerando que la práctica resulta de la interacción, Zabala (2000), apunta la necesidad de considerar la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula, es decir procesos de planeación como de evaluación de resultados. (Cfr. Zabala, 2000, en García Cabrero: 4)

Finalmente, en el trabajo de García Cabrero, et. al. (2008), se advierte que de acuerdo con Schoenfeld (1998), en virtud de que el conjunto de procesos se influyen de manera recíproca, la distinción entre práctica educativa y docente puede ser tomada con las debidas aclaraciones como de orden conceptual. Aclarados estos presupuestos, en el presente estudio nos referiremos a la *práctica educativa* en un sentido amplio, esto es en relación con diferentes momentos o dimensiones: *Pensamiento (A)*, *Interacción (B)*, *Evaluación/Reflexión (C)*; y no únicamente circunscrito a las interacciones que tienen lugar en las aulas.

De este modo, y acorde con el concepto de *práctica educativa* que se ha establecido a partir de los planteamientos de García Cabrero, et. al. (2008), a continuación se muestra un esquema en el que se presentan los momentos o dimensiones considerados como componentes de la práctica educativa.⁴⁰

FIGURA 6: DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA
SIGUIENDO EL MODELO DE GARCÍA CABRERO, CARRANZA Y LOREDO (2008)



⁴⁰ El esquema ha sido retomado de los modelos presentados en los estudios aludidos. Habrá que señalar asimismo que los autores explican que estos diversos momentos o fases constitutivas de la práctica han sido modelados asimismo, a partir del concepto de interactividad planteado por Coll y Solé, citados en García Cabrero, et. al: 4

Como puede apreciarse en el esquema, la fase previa o el antes (dimensión A), está representado por el pensamiento del profesor. Mientras que la interacción en el aula, esto es el “durante” se marca como la dimensión B; por último, la reflexión sobre la práctica educativa se concibe como la Dimensión C.

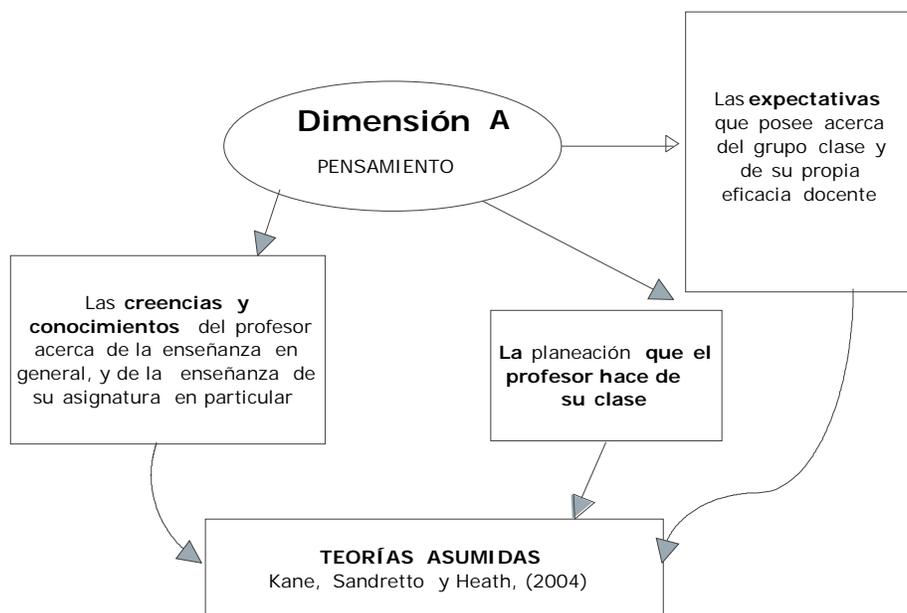
La dimensión A, se representa como un conjunto de aspectos que conforman el *bagaje experiencial* y *los propósitos que influyen en las actuaciones* de los profesores. Son lo que se conocen como las *teorías asumidas*, las cuales “corresponden a la plataforma básica sobre la que el profesor aborda su práctica docente.” (García Cabrero, et. al.: 9)

Comprenden principalmente tres aspectos:

- 1) Las creencias y conocimiento del profesor acerca de la enseñanza en general, y de la enseñanza de su asignatura en particular.
- 2) La planeación que el profesor hace de su clase.
- 3) Las expectativas que posee acerca del grupo de clase y de su propia eficacia docente.⁴¹

De esta manera se explica en el siguiente esquema:

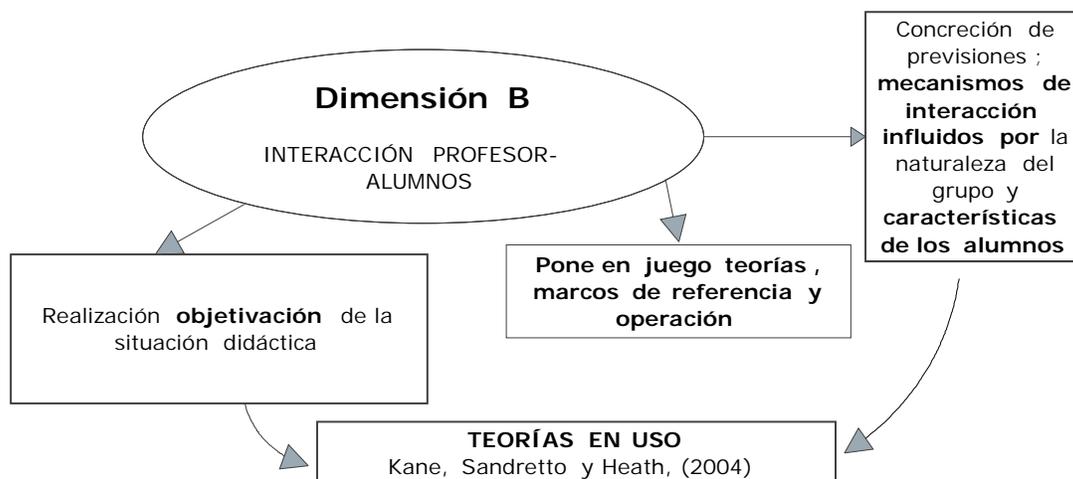
FIGURA 7. Dimensión A: Pensamiento
(Retomado de: García Cabrero, 2008)



⁴¹ García Cabrero, op. cit. p. 9

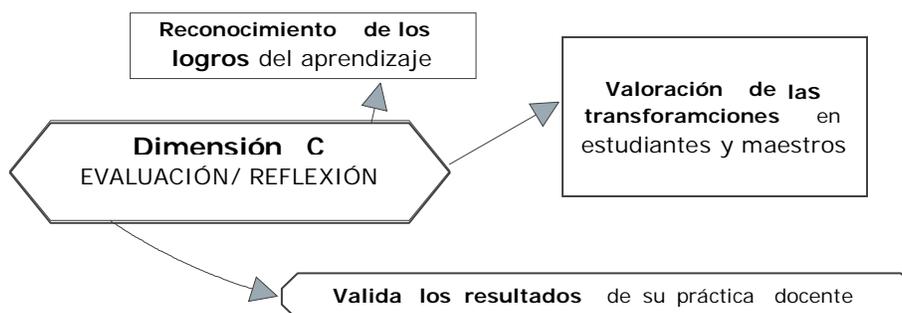
La dimensión B, está constituida por la realización y objetivación de la situación didáctica; es el momento en que referentes teóricos, mecanismos de interacción y operación son puestos en juego, y se modifican en relación con el contexto y características del aula.

FIGURA 8. Dimensión B: Interacción
(Retomado de: García Cabrero, 2008)



Por último la dimensión C, se refiere a la reflexión y evaluación sobre la práctica educativa. Concretamente esta fase supone una valoración de las transformaciones tanto en maestro como en alumnos a partir del acto de enseñar; es la fase en que se da el reconocimiento de los logros del aprendizaje, así como la validación de los resultados de su propia práctica docente.

FIGURA 9. Dimensión C: Evaluación/ Reflexión
(Retomado de: García Cabrero, 2008)



El objetivo de mostrar y explicitar las dimensiones de la práctica educativa en esta pesquisa es dejar en claro el campo en el que se inserta nuestro objeto de estudio, en tanto las *perspectivas docentes* son sistemas de orientación y representación construidos por los maestros a partir de saberes que se vinculan indisolublemente con la *práctica educativa* de los profesores.

Establecido lo anterior, en la presente investigación como se expondrá en otro apartado, nos aproximaremos a algunas de las dimensiones de la práctica educativa de los maestros: Pensamiento (A), Interacción (B), Evaluación/Reflexión (C); a fin de conocer las perspectivas de los mentores en relación con los temas de diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad.

2.9 PERSPECTIVAS DOCENTES

a) *Perspectivas*

Una vez revisados algunos de los aspectos y procesos que intervienen en la práctica educativa de los docentes, así como de la admisión de que dichos procesos y dimensiones, se relacionan sustancialmente con su conducta e incluso influyen de manera determinante en el propio proceso de enseñanza, resulta necesario enfocar nuestro objeto de estudio: *las perspectivas de los docentes* en relación con el trabajo que realizan los profesores específicamente al abordar temas vinculados con la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad.

No obstante, esclarecido nuestro objeto de análisis, resulta importante señalar que - particularmente en el caso del estudio de las formas de pensar y actuar de los docentes- existen conceptos o términos que han sido utilizados en el mismo sentido, concretamente el de *representaciones*.

Dado que no es de nuestro interés ni posibilidades para esta investigación, establecer entre estos términos semejanzas o diferencias, orígenes o alcances en cuestiones de definición o de orden epistemológico, diremos en cambio que en este estudio se asumen las *perspectivas docentes* como un objeto de estudio y una categoría de análisis, mientras que las *representaciones docentes*, y concretamente las *representaciones sociales* se han configurado en sí como un campo de investigación que sobrepasa la dimensión de categoría como tal, y que en este sentido tiene alcances conceptuales pero también enfoques de estudio, técnicas de recolección y métodos de análisis propios que no atañen a la presente investigación.⁴²

⁴² Pese al relativo "boom" de estudios regionales sobre *representación*, son pocas las definiciones que para el caso de los docentes encontramos en la hemerografía reciente. En este sentido, las definiciones que encontramos son más bien escasas o repetitivas, la mayoría de ellas aproximadas en un sentido general al concepto de *representación social*. De manera que las *representaciones docentes* se han definido como: "reproducciones o imágenes psíquicas y sociales de aquello que desde lo latente estructuran y significan lo

Puesto en claro lo anterior, hemos de esclarecer en segunda instancia, cuál será la definición que acogeremos en este estudio cuando hagamos referencia a la idea de *perspectiva*. En este caso, se ha retomado la propuesta de De Alba (2004), quien ha definido el concepto de *perspectiva* como:

“El lugar simbólico, intersimbólico, ontológico, epistémico, teórico, valoral, estético, ético, etc., desde el cual se considera, comprende y analiza un campo, un problema o una cuestión. Al interior de una perspectiva, sus distintos puntos se constituyen en posicionamientos. Una perspectiva cambia cuando cambian los términos de la comprensión y análisis de un campo, problema o cuestión. Esto es, los elementos constitutivos y estructurantes de la perspectiva (noción de realidad, de racionalidad, de sujeto). Un cambio de perspectiva va más allá del cambio en los posicionamientos (...) Tiene que ver con la emergencia de elementos que no son contenidos en la perspectiva.”
(De Alba, 2004: 1, citada en Gallardo, 2005: 34)

Vista de esta manera, la perspectiva se conforma en primer lugar como un lugar simbólico, un “piso epistemológico” y racional desde donde se representa, figura y comprende una realidad, y/o un problema o cuestión. Cuando existe un cambio de perspectiva se está hablando de la aparición de elementos ajenos a esa perspectiva, lo cual tiene que ver desde nuestro punto de vista con un proceso de intercambio, diálogo con la realidad y transformación del sujeto; en tanto, como lo establece De Alba (2004), este proceso supone una modificación en los elementos constituyentes y estructurantes de la perspectiva, a partir de la emergencia de elementos no contenidos en la misma.

a.1) *Perspectivas docentes*

Clark y Peterson (1966), mencionan que Janesick (1977), fue quien, adoptando un punto de vista interaccionista simbólico, punteó de manera inicial sobre el concepto de *perspectiva docente* caracterizándola como “una interpretación reflexiva y socialmente derivada de la experiencia que sirve de base a la acción posterior”. Ésta “combina creencias, intenciones, interpretaciones y

manifiesto articulando lo consciente y lo inconsciente, lo individual y lo social, lo pasado y lo futuro, lo real y lo imaginario.” (Cfr. Aragón: 3); definición que poco ofrece para el campo de los docentes, en tanto es Moscovici, quien en la introducción de su obra *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1961), alude justamente con estas palabras al concepto más general de *representación social*. No obstante, rastreando otras definiciones encontramos quienes ampliando dichas definiciones apuntan que las *representaciones de los docentes*: “Não podem ser concebidas de forma essencialista. Frutos de experiências contextuais refletem visões construídas dialeticamente em meio à socialização cultural. É bastante plausível que, ao longo dos anos, os depoentes tenham acumulado vivências e acessado discursos que os levaram a interiorizar determinados significantes, influenciando, conseqüentemente, sua atribuição de significados. (Neira, 2010: 785) Finalmente, en cuanto a la orientación de los estudios sobre las representaciones docentes, Castillo (2006) señala que la mayoría se han encaminado a conocer de qué manera la representación que los profesores hacen de los alumnos -considerando el origen social de éstos- media en el proceso de enseñanza aprendizaje y consecuentemente en los resultados sobre el desempeño escolar de los mismos. (Cfr. Castillo: 16)

conductas que interactúan continuamente y se modifican a través de la interacción social". De modo que "la perspectiva de los docentes, funciona en todo momento como el marco de referencia dentro del cual comprenden e interpretan la experiencia y actúan racionalmente." (Janesick: 1977; cfr. en Clark y Petersen: 519)

Luego entonces, se enfatiza de nueva cuenta, la noción de un sujeto -en este caso el docente- que en la interacción con su mundo y situación concreta, otorga y construye significados, para finalmente situarse en su contexto específico y actuar en consonancia con éstos.

Millán (2008), abraza estas formulaciones, pues comprende las perspectivas como "parte del pensamiento, concepciones, ideas, creencias, imágenes y símbolos a partir de la que los docentes representan su realidad en la práctica pedagógica."

Por su parte, Tinajero (2000), apunta la necesidad de esclarecer dos dimensiones en la noción de *perspectivas docentes*, una a nivel teórico y otra a nivel de la relación con la actuación.

En este sentido, recoge de Giroux (1992) la idea de perspectivas como "totalidades de formas de pensamiento, sentimiento y actuación" y "sistemas de creencias mediante las cuales tratan de representar y explicar la realidad en que operan (contexto, acción en el aula, en la escuela, en la zona escolar" (Giroux, 1992: 73, 113; en Tinajero: 3)

A la vez que una segunda noción, la cual recae en el nivel de las acciones del sujeto, de modo que "tanto los pensamientos y las acciones están coordinadas en la medida en que desde el punto de vista del actor, las acciones parecen fluir naturalmente de las ideas contenidas en la perspectiva.⁴³

Finalmente, la autora adhiere que las perspectivas son entonces "formas de pensar y actuar que los miembros de un grupo entienden como legítimas (y) que los impulsa en determinada dirección"; además de "configurar las condiciones concretas de existencia de los sujetos docentes, desde las cuales han reconstruido y posibilitado un nivel de apropiación discursiva pedagógica que apoya y fundamenta sus prácticas." (Tinajero: 7, 14)

Vistas de este modo las *perspectivas* son formas de pensamiento y actuación que cumplen con una función orientadora de la conducta y las acciones, en función de la acreditación de dichas formas como cuestiones "ciertas, genuinas y verdaderas" para él/ ella como sujeto y como sujeto-docente. Formas, que dicho sea de paso le permiten "leer" y "recrear" un discurso pedagógico en el que asientan e inscriben su propia actividad. (Cfr. Tinajero, 2000)

Finalmente, recogemos el concepto de Gimeno Sacristán (1988), para quien "las perspectivas *docentes* no son simples actitudes ante los hechos, tienen ese componente activo que se proyecta en la acción. Representan una matriz de presupuestos que dan sentido al mundo, no siendo, con todo, una simple reflexión de la realidad, sino algo construido en el curso de la interacción con otros, con esa realidad, en la experiencia. En suma, no pueden verse al margen de su cultura, en general, y de su cultura profesional, en particular, ya que expresan precisamente una forma de estructuración de esa cultura vivenciada" (Pacheco, 1995; cit. en Méndez, 2009: 400)

⁴³ Coulon: 1995, 75; en: Tinajero: 113

Así, queda claro entonces que las *perspectivas* son por una parte creencias, teorías, concepciones, ideas, actitudes, valores, opiniones, expectativas, imágenes y símbolos, que de acuerdo con las posturas de construcción de conocimiento y significados a partir de la interacción con los objetos sean sociales, físicos, etc., no son formas esenciales, ni meros reflejos de la realidad, sino cuerpos que pertenecen al mundo simbólico, y que como tal son construidos en un contexto histórico y social determinado, en la intersubjetividad con otros sujetos, y en la experiencia particular en que se inscriben; en el caso de los y las docentes en la relación específica con el entorno sociocultural y propio de su actividad, así como con el ejercicio reflexivo sobre su quehacer cotidiano.

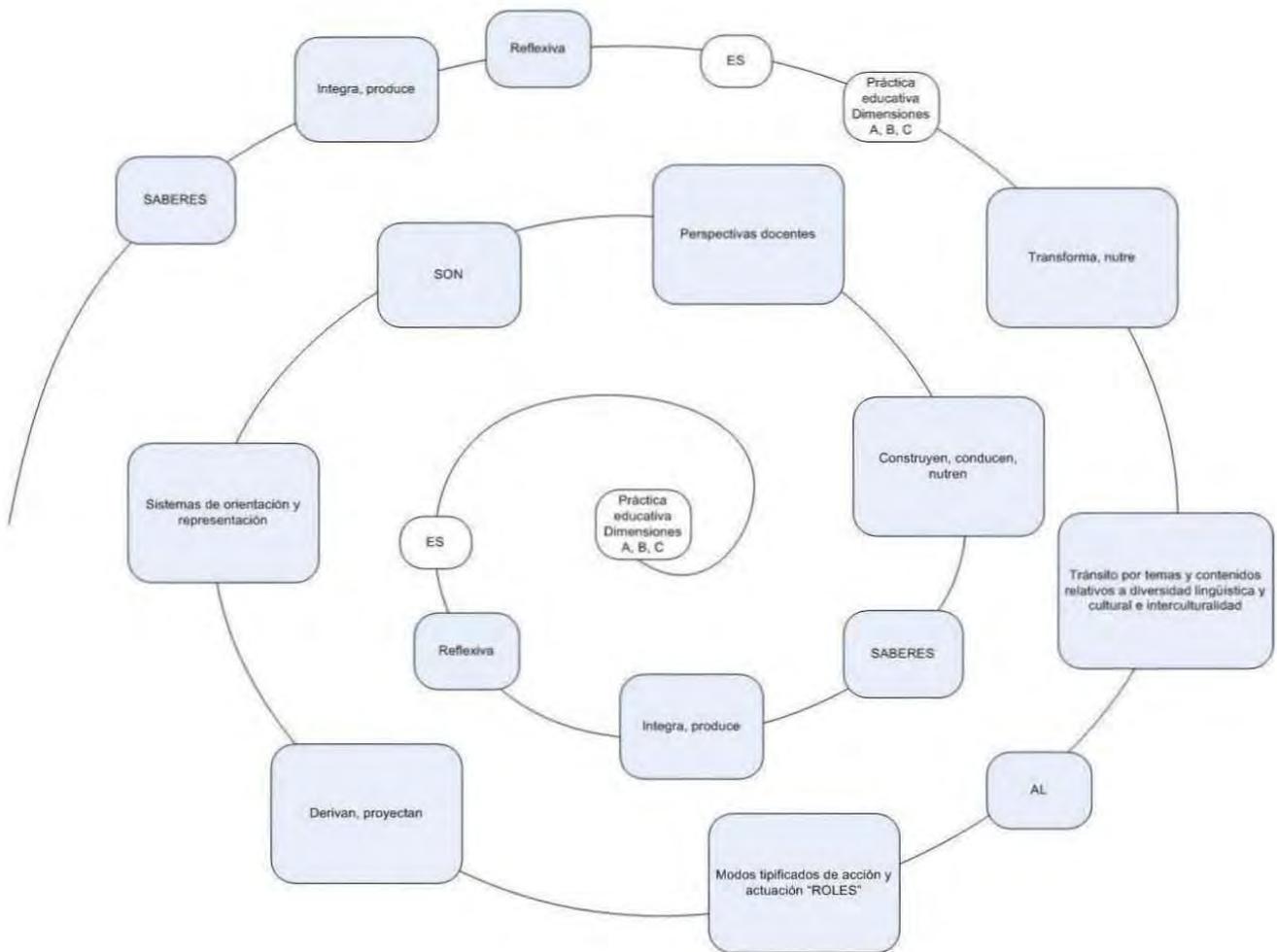
Este cúmulo o paquete de sentidos, marcos de referencia y actuación particulares, tienen un componente de proyección en la realidad, en tanto no sólo funcionan para posicionarle u orientarle en su conducta o acciones, sino que funcionan como ordenadores y explicitadores de su propia labor. Esto quiere decir que a la vez de figurar el mundo, posibilitan una cierta legibilidad, estructuración y legitimación de la actuación de los maestros con efectos que se manifiestan en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En consonancia con los planteamientos anteriores, en nuestra indagación se conciben las *perspectivas docentes* en relación insoslayable con todo un proceso en el que las dimensiones de la práctica educativa –inscritas en condiciones sociales, políticas, económicas, etcétera- se relacionan de forma dinámica y continua para producir saberes que posibilitan y enmarcan su configuración y emergencia. Así, las *perspectivas docentes* se conciben como *orientaciones* y *representaciones* que permiten figurar y comprender un problema o realidad, a la vez que encaminar acciones y ejecuciones en determinada dirección, y para esta pesquisa se encuadran específicamente hacia las concepciones, imágenes, símbolos, orientaciones y actuaciones de los docentes con respecto al abordaje de temas relativos a la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad.

Luego entonces las nociones y principios a los que nos referiremos cuando en esta investigación, se haga referencia a las *perspectivas docentes*, son justamente los que se han aludido y enumerado a lo largo de este apartado.

A continuación se presenta un esquema que sintetiza las relaciones que para esta pesquisa se han establecido como inherentes a la configuración de las *perspectivas de los docentes* en correspondencia con los temas de diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad.

Figura 10. Proceso de construcción, configuración y transformación de perspectivas docentes



CAPÍTULO 3

CONTEXTO DE CONSTRUCCIÓN Y CONFIGURACIÓN DE LAS PERSPECTIVAS DOCENTES

En el presente apartado se abordan las condiciones que enmarcan la actuación del maestro como sujeto, y en este sentido como agente que se posiciona y establece un lugar de enunciación de su propia práctica.

Para este fin parece atinado recordar que las *perspectivas docentes*, se encuentran vinculadas con un proceso de construcción de saberes, en el que las dimensiones de la práctica educativa (pensamiento, interacción, reflexión) se relacionan de forma dinámica y continua, en contextos marcados por un sinnúmero de interacciones que cumplen con imprimirles caracteres distintos.

En este sentido hemos asentado ya en nuestra indagación que las condiciones sociales, históricas, políticas, etcétera; posibilitan la emergencia y configuración de dichas perspectivas -esto es de *orientaciones y representaciones*, que permiten figurar y comprender un determinado problema o realidad, a la vez que encaminar acciones y ejecuciones- en determinada dirección. En el caso de nuestro estudio, particularmente con respecto al abordaje de temas relativos a la diversidad lingüística y cultural e interculturalidad en las aulas.

En función de estos presupuestos es que en el presente capítulo, se examinan al menos dos asuntos que fungen como condiciones que posibilitan la construcción de dichas perspectivas. Así, por una parte se observa la política educativa como marco que condiciona el desenvolvimiento profesional de los docentes y contexto que permite reafirmar que la práctica -fundamento de las perspectivas- no es neutra en virtud de estar inscrita en una dimensión cultural, histórica económica, social y política que la influye y determina.

Por otra parte, se hace referencia a la introducción de la política de atención a la diversidad e interculturalidad en los planes y programas de estudio de educación básica en nuestro país, como parte del interjuego que restringe a la vez que posibilita saberes y prácticas en relación con el tránsito por este tipo de contenidos en las aulas.

En suma, el recorrido que emprenderemos por la política educativa y en específico por la política respecto a la diversidad cultural en la educación, permite comprender y enmarcar en un contexto concreto las *perspectivas de los docentes* respecto al tránsito por los temas relativos a la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad, sobre todo en un escenario caracterizado porque las relaciones del magisterio con la institución se han tornado sumamente ríspidas, a razón de la escisión entre las expectativas, necesidades y objetivos de los docentes, con respecto a los que la propia institución le demanda e impone en el actual contexto de globalización neoliberal.

1.3 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

3.1 Antecedentes

3.1.1 Los años setenta: de la política del tutelaje al indigenismo participativo

El movimiento indígena latinoamericano de los años setenta, fue un movimiento impulsado por maestros y promotores indígenas, antropólogos y especialistas de una nueva generación, que criticaron tanto la ideología como la política indigenista imperante. A partir de este movimiento se emprendieron por vez primera, formulaciones de carácter étnico y se pusieron en el centro de la discusión, temas circunscritos en la esfera de lo político. Así mismo, se denunciaron las acciones etnocidas de los Estados latinoamericanos; y se demandó el reconocimiento a la dignidad y a la pluralidad cultural y lingüística de los pueblos. Desde entonces, se manifestó el derecho a conservar valores, lenguas y culturas de los diferentes pueblos y grupos étnicos, y la obligación de los Estados para promoverlas.

En el contexto que ya hemos descrito, el “discurso indianista” como también se le conoció, se opuso claramente a las políticas paternalistas de los Estados. En nuestro país, quienes se adhirieron a este nuevo discurso, cuestionaron seriamente las acciones emprendidas por el INI (Instituto Nacional Indigenista), y en cambio abogaron por la participación y la democratización de los espacios públicos. (Cfr. De la Peña: 1999; Hernández López: 1983, p. 183) Derivado de lo anterior, se constituyeron organizaciones de pueblos originarios; se celebraron congresos en los que participaron pueblos y organizaciones indígenas, las cuales sentaron importantes precedentes políticos y educativos⁴⁴

En consonancia con lo anterior, los sucesivos gobiernos se vieron en la necesidad de emprender acciones dirigidas hacia la revitalización y exaltación de la identidad, promoción, fomento y apoyo a las diferentes culturas del país.

Cabe remarcar que entre los logros más importantes de este movimiento, figuró el establecimiento del modelo bilingüe bicultural en la educación indígena⁴⁵, el cual contempló en principio recuperar los valores de las culturas indígenas para su promoción, respeto y conocimiento, el fortalecimiento de la identidad cultural y la cohesión étnica. El modelo, estuvo caracterizado por programas orientados al mantenimiento de las lenguas y culturas indígenas y la enseñanza de una segunda lengua, la oficial, en este caso el español o el portugués, como un

⁴⁴ Véase, Congreso de Pátzcuaro, Michoacán, año de 1976.

⁴⁵ La ANPIBAC (Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C.), en su formulaciones caracterizó esa nueva educación “como indígena, porque debe ser diseñada y ejecutada por los profesionales indígenas; bilingüe, porque propicia el uso, desarrollo y estudio del idioma del niño y del español como segunda lengua; bicultural, porque los contenidos programáticos deben partir de las raíces culturales del pensamiento y de la trayectoria histórica de los grupos étnicos.” (Cfr. Rodríguez, N.J. et. al. (1983) *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. Vol. 1 y 2, UNESCO-III, México.

medio de construcción de la comunicación, en beneficio del proceso de aprendizaje y de los propios alumnos. (Cfr. Yañez, 1983: 371)

Ahora bien, pese a los esfuerzos emprendidos a la luz de este modelo, la década de los años ochenta y principios de los noventa, vino a evidenciar y cuestionar el carácter y los logros de la educación bilingüe y bicultural en América Latina, particularmente respecto al tratamiento de la lengua y la cultura.

Se apuntó en este sentido que el modelo bilingüe bicultural dio a las lenguas un trato diferenciado e inequitativo; pues mientras la lengua materna y el español escrito, sí tuvieron y tienen, una presencia incipiente para la alfabetización inicial (Cfr. Pellicer, 1996), el caso de las lenguas indígenas en relación al espacio de uso, promoción, reconocimiento y desarrollo, fue por demás limitado. La lengua indígena y la cultura, nunca se trabajaron como contenido escolar, con valor curricular y de manera sistemática.

Elba Gigante (1991), concluyó a este respecto que la propuesta de EIBB (Educación Indígena Bilingüe Bicultural), en el caso de México, estuvo mucho más aproximada a un “carácter complementario” que a uno innovador respecto del currículo general para la educación básica:

El carácter de la *complementariedad*, se fundamenta en dos aspectos, uno está asignado por la “adecuación a las estructuras organizativas existentes y al currículo establecido, así como por el énfasis otorgado a los contenidos curriculares en comparación con la poca atención prestada a la “forma” (...) La forma en este caso alude al modo, al estilo de organizar tanto el proceso educativo en general como cada situación concreta en la práctica docente.

(...) En cuanto al segundo nivel, la búsqueda de la especificidad, la estrategia propuesta en los documentos, se apoya preponderantemente en la captación y la sistematización de los contenidos étnicos generales y específicos, así como en la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lecto- escritura en lengua indígena. Los contenidos se reducen a la recopilación y uso de una serie de elementos aislados, casi folclóricos (leyendas, tradiciones, costumbres, etcétera). Mismos que son refuncionalizados dentro de los esquemas habituales de la práctica escolarizada. Así por ejemplo... **no se desprende que el proceso incluya la recuperación de la dimensión histórica de la sociedad indígena, ni el análisis de la situación de colonialismo interno que sufren las mismas, ni de viabilidad de su recomposición étnica.**

En consecuencia, **a partir de este tipo de contenidos difícilmente se puede acceder a la adecuación cultural que debiera sustentarse en la comprensión del estilo cultural en aspectos tales como la producción y transmisión de conocimientos y los procesos de socialización.** (Gigante, 1991: 263. *Los énfasis son de la investigadora*)

Ante este panorama, se reflexionó de manera importante sobre los requerimientos de un proyecto alternativo de educación, mucho más pertinente y acorde a las necesidades e intereses de los pueblos indígenas. Se enfatizó el hecho de construir un modelo interdisciplinario que contara con una perspectiva etnológica y pedagógica capaz de interpretar y traducir en prácticas pedagógicas más eficientes, las especificidades culturales de cada uno de los pueblos. (Cfr. Gigante, 1991; Díaz-Couder, 1998)

En este sentido, a partir de acciones y experiencias educativas -algunas de ellas impulsadas por organismos internacionales como UNICEF y agencias de ayuda europeas, como la GTZ alemana-, se fue delineando el perfil de una educación allende el modelo Bilingüe Bicultural.⁴⁶ Aunque también fueron experiencias aparentemente “marginales” las que en el contexto de ámbitos académicos y oficiales, aportaron elementos para la reflexión teórica y metodológica, e incidieron de manera importante en la diversificación de enfoques y principios en torno a la educación indígena y su relación con el resto del sistema educativo.

3.1.2 Reconocimiento normativo de la diversidad cultural y lingüística: nuevas propuestas en el ámbito educativo

Hasta aquí hemos hecho un seguimiento de los antecedentes que dieron pie a la formulación de planteamientos encaminados a visualizar e integrar la lengua y la cultura indígena en el proceso educativo. En este sentido hemos realizado un recuento de las acciones y acontecimientos que en el contexto latinoamericano dieron origen a la introducción de un nuevo paradigma en la educación: la *interculturalidad*.

En este apartado, veremos que la continuidad de dichos planteamientos, a la par de un proceso de reformas educativas y políticas dirigidas hacia el reconocimiento de la diversidad étnico-cultural, fueron consolidando en el mediano plazo la adopción del término “intercultural”, no sólo en la educación indígena sino en el resto del sistema educativo nacional.

La reforma educativa y el reconocimiento de la diversidad étnico-cultural

En 1989, bajo la presidencia de Carlos Salinas de Gortari, se inició la llamada “Modernización Educativa”, la cual estableció un proceso de reformas en tres líneas: descentralización, reforma curricular, formación de maestros y revaloración de la función del magisterio. De esta manera el acuerdo se concentró en la federalización de la educación, el incremento en los años de escolaridad y la promoción de la equidad mediante la focalización a grupos vulnerables.

En cuanto a lo pedagógico, fue la primera acción tendiente a integrar el modelo por competencias en el sistema educativo que, a partir de 1993, dio lugar a un proceso de reformas centradas en el currículo.⁴⁷

⁴⁶ De estas experiencias, las más significativas tuvieron lugar en el subcontinente, así tenemos por ejemplo la propuesta venezolana, la propuesta Shuar o Swar en el Ecuador, la educación Bilingüe Peruana en la zona quechua, el Programa de Educación Bilingüe entre los quechuas, aymaras y guaraníes de Bolivia, así como la más reciente experiencia colombiana de “Etnoeducación”. (Véase, Mosonyi y Reginfo, 1983: 209-230; Yañez, 1982: 187-202; y Artunduaga, 1997: 35-45)

⁴⁷ El currículo por objetivos se substituyó por otro basado en competencias, efectuándose un reordenamiento de las materias y de las áreas de conocimiento en función de los requerimientos de la lógica del mercado en el contexto de globalización neoliberal. Desde esta perspectiva, en un sistema basado en competencias se

Otros países en la región, también emprendieron acciones en el sentido de introducir en los planes pedagógicos programas fundamentados en la noción de competencias, así como nuevas orientaciones y enfoques para el caso de la modalidad indígena.

En este sentido, por lo que toca a la educación indígena en México, el término intercultural –según Elba Gigante- se introdujo en 1990, para reemplazar al término bicultural. De acuerdo con la investigadora, lo anterior provocó discusión y confusiones tanto al interior de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), como en Escuelas Normales y diferentes ámbitos académicos. Ello se debió en parte a que el cambio de denominación no explicitó ni precisó claramente sus objetivos; “mucho menos, ofreció una explicación que brindara argumentos sólidos para entender los fundamentos del nuevo término.” (Gigante, 1995)

Más tarde, hacia mediados de los noventa, otros estudios sugirieron que en el caso de México, y en el contexto latinoamericano, el término se encontraba referido principalmente al reconocimiento constitucional del carácter pluricultural de naciones como Guatemala, Perú, Chile y Bolivia. (Gigante, 1995; Moya, 1998; Juárez y Comboni, 2002; Barnach Calbó, 1997); así como a la necesidad de eliminar aquellos términos más relacionados con la idea de subordinación y choque entre las culturas, y aproximarse, por el contrario, a la idea de “pluralismo cultural”.⁴⁸

En este sentido, su introducción se vinculó con el proceso de reformas en el ámbito legislativo, tras la firma y ratificación del Convenio 169 de la OIT, en el que se asumió tanto la existencia, como la obligación de los Estados por fomentar y promover las diferentes, lenguas y culturas, garantizando los derechos de desarrollo y reproducción, de los pueblos indígenas y originarios.⁴⁹

persigue supuestamente la integración de saberes, habilidades, destrezas, valores y actitudes, sin que pondere alguno de estos aspectos sobre otro. Existe además una modificación del orden seguido en el aprendizaje, es decir: actitudes, habilidades, contenidos; versus, el tradicional: contenidos, habilidades, actitudes. El propósito es que los estudiantes desarrollen, pongan en uso y trasladen sus competencias en cada uno de los niveles educativos y en la resolución de diferentes problemas. Sin embargo, estudios recientes enfatizan que la nueva orientación en los sistemas educativos, ha dado prioridad a saberes más bien instrumentales y procedimentales generales en detrimento de conocimientos y contenidos contextualizados (Cfr. Torres, 2010)

⁴⁸ En el capítulo segundo de este trabajo de investigación, se han revisado algunas de las principales discusiones teóricas en torno a éste y otros términos.

⁴⁹ Mediante el mencionado Convenio, los países firmantes *reconocieron* la pluralidad lingüística, étnica y cultural, de sus respectivos países e iniciaron un proceso de reformas en el ámbito legislativo, para garantizar el desarrollo, fomento y promoción de esta pluralidad.

México fue el segundo país en firmarlo y tras su ratificación, realizó reformas legislativas, en consonancia con ello. Así, en el año de 1992, en su artículo 4° constitucional, adicionó: “La Nación Mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos y costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que ellos sea parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas

Luego entonces, “oficialmente” el término intercultural derivó en América Latina y para el caso concreto de la educación, del proceso de reconocimiento discursivo de la pluralidad étnica, lingüística y cultural de nuestras naciones.

En el ámbito educativo mexicano, como veremos a continuación, tal reconocimiento permearía en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, La Descentralización Educativa de la Educación Básica y Normal (1992), la Nueva Ley General de Educación (1992) y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

◆ *El Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa*

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, fue una reforma que en los hechos, se centró en la modificación de los contenidos y en la incorporación de otras técnicas de enseñanza aprendizaje, sin realmente afectar cuestiones relativas a la organización y distribución educativa.⁵⁰ Sin embargo, incluyó a la educación indígena en todas las disposiciones que se refieren a la reorganización de la educación básica, aunque todavía sin hacer hincapié en la diversidad étnica, lingüística y cultural.

en los términos que establezca la ley.” (Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos, art. 4, Título Primero, Cap.I)

Sin embargo, hay que enfatizar que dicho artículo nunca se apoyó en una ley reglamentaria que especificara en la práctica los derechos indígenas, situación que refleja tan solo un reconocimiento discursivo de los derechos de los pueblos originarios. Posteriormente el artículo sería derogado como parte de lo que se conoce como la “contrarreforma indígena” de 2001, y que retomaremos más adelante.

Sobre el proceso de reformas legislativas y relativas a la educación para este periodo consúltense los estudios de Gigante: 1995; Moya: 1998; Juárez y Comboni: 2002; entre otros.

⁵⁰De hecho, opiniones diversas aseguraron que “la modernización”, no tuvo en su etapa de formulación y consulta, una definición clara en los métodos y metodología para sistematizar la “participación” del magisterio. También, se argumentó el que aspectos sustanciales como la distribución de las facultades de decisión entre los diferentes niveles de autoridad del sistema educativo, se mantuvieron bajo el esquema centralista de toma de decisiones y no se modificaron en lo absoluto.

Por último, se hizo notar el que no se hubiera planteado una estrategia de descentralización acorde al sistema educativo nacional. (Cfr. “Las reformas a la educación básica en el sexenio salinista”, Modernización en los programas educativos. (2001) *Educación 2001*, año VII, núm 73.)

Moya (1998) por su parte, menciona que para el caso de la educación indígena, opiniones externas a la DGEI, aseguraron que el enfoque derivado de la modernización, no había logrado (hasta fines de los años noventa) permear en las aulas. Más aún, que continuaba existiendo una exclusión de los contenidos culturales indígenas. (Cfr. Moya: 114)

Por lo anterior, fue evidente que la modernización educativa no modificó aspectos consustanciales a la práctica pedagógica ni a las formas de operación de la educación indígena y no indígena, pese a contener planteamientos mucho más “renovados”.

◆ *Ley General de Educación*

La ley reconoció la importancia de desarrollar la identidad nacional, así como preservar las lenguas indígenas por medio de la educación. Este instrumento estableció, particularmente, en los apartados de equidad y participación social, principios con respecto a la enseñanza dirigida a las comunidades indígenas y no indígenas para la preservación de lenguas. Entre estas disposiciones, destacan el que en los tres niveles de enseñanza se debían realizar las adaptaciones requeridas para responder a las características de grupos indígenas y poblaciones vulnerables, así como poner en marcha programas compensatorios pertinentes.

Por otra parte, se habló de que la definición de los planes de estudio e inclusión de contenidos regionales, debía realizarse como una tarea de las entidades federativas en acuerdo con los Consejos de Participación Social. (Cfr. Art. 38 y 48, *Ley General de Educación*: 2002)

◆ *Programa de Desarrollo Educativo*

Por lo que toca al Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, fue relevante el que considerara la atención a la población infantil migrante y de las zonas urbanas. Sin embargo, un aspecto significativo señalado por María de Ibarrola (De Ibarrola, 1995: 25), es que desde la perspectiva oficial, la educación de los niños y niñas indígenas, continuó siendo contemplada a partir de su integración a la totalidad del sistema educativo, tan sólo como modalidad. Más aún, excluyendo, minorizando y reservando a sus destinatarios y a la modalidad en sí, por aparecer casi como compensatoria.

De hecho, negando el discurso de la equidad -tan enarbolado desde entonces-, en tanto no se manifiesta claramente, que los servicios hacia esta población sean equiparables a los del resto de la población en edad escolar. (Cfr. De Ibarrola, 1995)

Lo que es más, para este momento no aparece claramente el planteamiento de "una educación acorde con las necesidades y demandas diferenciadas en atención a la diversidad cultural y lingüística de las poblaciones indígenas. Los programas compensatorios para disminuir el rezago educativo, actúan en función de la desigualdad de oportunidades, pero no contemplan la pertinencia de los aprendizajes como un factor clave, en vista al contexto sociocultural de las comunidades indígenas." (*Políticas educativas de Atención a la diversidad*, UNESCO, 2005: 423)

Y finalmente, en cuanto a la diversidad curricular el programa sólo se refiere a este ámbito en términos del diseño de contenidos regionales por parte de los estados.

◆ *Descentralización educativa*

Por lo que respecta a la descentralización educativa, ésta significó en teoría, una mayor autonomía en la educación para cada uno de los estados, con la consecuente posibilidad de administrar los recursos de manera más conveniente y eficiente. Sin embargo, dicho proceso, no necesariamente benefició a la educación indígena y no indígena, pues no fue capaz de generar y apoyar los recursos humanos, técnicos y operativos que se requerían. Tampoco contribuyó de manera clara a

la participación social, a la generación de procesos democráticos, de representación y delegación de responsabilidades.⁵¹

◆ Reformulaciones en la DGEI

En cuanto a la planificación educativa de la DGEI para el periodo 1995-2000, ésta asumió los lineamientos pedagógicos de la Modernización Educativa, y apropiando nuevos enfoques se concentró en el desarrollo del currículo y la gestión escolar de la educación bilingüe para niños y niñas indígenas con adecuación del modelo básico. (Cfr. Moya: 116)

Así, a mediados de los años noventa, la política educativa denominada como *Educación Indígena Intercultural Bilingüe* fue instrumentada por la DGEI y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), ofreciendo educación básica en la modalidad indígena a 45 pueblos de 23 entidades federativas del país; y fue en el documento *Lineamientos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, que se explicitó la forma en cómo se entendía a la educación intercultural:

Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos. (*Lineamientos Generales De la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, 1999: 12)

Otros aspectos que delineaban el enfoque, tales como la tolerancia, el respeto a la diversidad, la intervención en las culturas, articulación y complementariedad entre saberes; necesidades y exigencias de participación social, flexibilización, evaluación entre otras; también, se encuentran presentes a lo largo del texto.⁵²

Pese a estas modificaciones y nuevas propuestas, los estudios consultados refieren que las acciones a partir de dichos lineamientos fueron bastante marginales, y sobre todo manifestaron la escasa definición sobre el nuevo enfoque.

⁵¹ Contrariamente, y como se ha visto en otras experiencias del continente, una descentralización no adecuada a las características del sistema educativo en su conjunto, puede potenciar procesos de desigualdad, deslindamiento por parte del Estado, falta de control de los diferentes procesos educativos, de compromiso de la administración pública y de los profesores, así como carencia de mecanismos compensatorios.

⁵² Cfr. *Lineamientos Generales*, 1999: 32

El CONAFE por su parte, expresó que la educación intercultural era: “una educación que al reconocer las diferencias se proponga la igualdad de oportunidades –ya no sólo en el ingreso, sino también en la permanencia y en éxito escolar- a través del respeto a la diversidad y a la pluralidad cultural que afecta tanto a los miembros de los grupos que son discriminados como a los miembros que discriminan.” (CONAFE, *Educación Intercultural. Una propuesta para la población infantil migrante*, 1999:.66)

◆ *Formación docente*

Acciones relacionadas con la estrategia de formación, actualización y estímulos a docentes, también tuvieron lugar. Se impartieron cursos de formación a técnicos, directivos y profesores indígenas para el manejo de textos, nuevas metodologías y programas de estudio; algunos en el contexto del Programa Emergente de Actualización de Maestros, PEAM. (Cfr. Moya: 115)

Pese a ello, según Jordá (2003) y Aguilar (2004), mencionan que respecto a la formación docente, sólo en el caso de los programas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) dirigidos a la formación de maestros indígenas, se incluyeron algunos planteamientos y menciones en relación con el enfoque intercultural. (Cfr. Aguilar: 43) Por el contrario, las referencias explícitas a planteamientos interculturales, no estuvieron presentes en los planes y programas de formación docente de las escuelas normales, aunque sí estuviera presente ya la idea de una diversidad cultural.

Recapitulación

Desde esta óptica, parece que en este periodo “lo intercultural”, se “empotró” en el proceso de las reformas educativas mencionadas, entendida como diferencia étnica y concentrando sus acciones en una flexibilización de contenidos, así como en modificaciones y adecuaciones a los libros de texto.

Este fue el caso de otros países en la región, los cuales establecieron la definición – ya fuera de bilingüe o intercultural-, en leyes y disposiciones de rango inferior a la constitución,⁵³ introduciéndose como anexas, a propósito de la coincidencia con las reformas educativas; prescindiendo de leyes específicas y ministerios encargados de institucionalizar y generalizar el modelo, método y enfoque. (Cfr. Barnach Calbó, 1997)

Además, una cuestión importante a este respecto es que para este momento las referencias a una educación intercultural y bilingüe no son explícitas, sino que efectivamente como se menciona en algunos estudios, se encuentran dispersas en documentos de la DGEI, en artículos de la Constitución y en la Ley General de Educación (LGE)⁵⁴ a diferencia de otros países como Bolivia.⁵⁵

⁵³ Panamá (Nueva Ley Educativa, 1995), Guatemala (Ley Nacional de Educación, 1991), México (Ley General de Educación, 1993, Argentina (Ley Federal de Educación, 1993) y Bolivia (Ley de Reforma Educativa, 1994 y Decreto Supremo 23950, que desarrolla la primera). (Cfr. Barnach Calbó: 24)

⁵⁴ En este sentido, a nivel constitucional, las posibles referencias podrían encontrarse en los artículos 3° y 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los cuales establecen hasta antes de la reforma de 2001, el derecho de todos los ciudadanos a acceder a la educación y la obligatoriedad del Estado a prestar este servicio a toda la población, incluidos los pueblos indígenas. En cuanto a la Ley General de Educación, ésta refiere en su artículo 7° fracción III -aunque no de manera explícita-, la educación en su propia lengua y la flexibilización de los contenidos: “Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.” (LGE, 2002)

Incluso, el PDE 1995-2000, todavía usó la fórmula “bilingüe y bicultural”, manifestando una política de doble dirección, una dirigida a los grupos minoritarios y otra al resto de la población con el fin de eliminar formas de discriminación y racismo. Pese a ello, en aquel momento, las acciones se dirigieron únicamente hacia la población indígena, sin hacerla extensiva al resto del sistema educativo.

Finalmente, en el estudio de Juárez y Comboni (2002), se habla de diferencias sustanciales con respecto a la introducción del discurso en otros países de la región. Desde luego, tomando distancia entre un caso y otro, se hace notar que Bolivia, en contraste con el caso mexicano, vio en su proceso de reforma un medio de alcanzar la democratización a través de la educación. Por el contrario, el gobierno de México, halló el modo de asimilar y someter la voz indígena como en décadas pasadas; filtrando ahora las demandas, sugerencias, observaciones, y aportes, a través del Consejo Nacional de Participación Social. (Cfr. Juárez y Comboni, 2002: 341) Luego entonces, la posible incidencia de la población indígena sobre el currículo nacional, -pese al discurso que se manejó- continuó y continúa siendo, más bien marginal.

En suma, el tránsito del modelo bilingüe-bicultural al intercultural bilingüe, supuso en esta etapa, modificaciones relacionadas con la flexibilización del currículo, organización y operación de la educación indígena; de modo que contenidos, metodologías, materiales y otros elementos de las diferentes culturas y grupos étnicos pudieran ser integrados al currículo oficial.

En las aulas mexicanas, su “introducción” se redujo nuevamente al uso de la lengua materna en los primeros grados para proporcionar herramientas de aprendizaje del español en los grados subsecuentes, por lo que podemos afirmar que la perspectiva siguió siendo de agregación y

Así mismo, se propone el español como lengua común, “sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas”, aunque de hecho, no se hable en ningún momento de una educación bilingüe ni mucho menos intercultural.

Por lo que toca a las adaptaciones en cuanto a los tipos y modalidades de educación en educación básica; el artículo 38, expresa que, ésta tendrá “las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.” (LGE, 2002)

Mientras tanto, el artículo 48, menciona que, contenidos regionales pueden ser incluidos, para un mejor conocimiento de “la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones y demás aspectos propios de la entidad o municipios respectivos” especificando que, las propuestas deben expresarse a través del Consejo Nacional de Participación social, para ser en su caso, aprobadas.

El apartado de Equidad, alude a garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia en los servicios educativos, así como al compromiso del Estado por desarrollar en conjunto con los gobiernos regionales y municipales, programas, actividades y acciones para mejorar las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje de las poblaciones más rezagadas.

Y finalmente, como ya fue mencionado, en cuanto a participación social se refiere, el apartado, del mismo nombre, promueve en concreto, la participación y la filtración de propuestas de la sociedad, desde estas instancias. (Cfr. LGE, 2002)

complementariedad, sin en verdad presentarse cambios sustantivos o contribuciones importantes para el desarrollo de una práctica escolar distinta.

Por todo lo anterior, y en un marco global, es decir con todas las disposiciones y reformas de la década, la introducción del enfoque puede ser considerada como un proyecto de carácter complementario, y que como apuntó en su momento De Ibarrola (1995), lamentablemente consideró como equiparables a los indígenas y otros grupos de atención prioritaria; aspecto que, evidentemente, habla de una percepción distorsionada del Estado con respecto a las demandas y realidades de los pueblos indígenas, al considerarlos como usuarios de una modalidad para “minorías” casi aislada del resto del sistema educativo.

En este sentido, fue evidente la persistencia de la vieja idea sobre la cuestión indígena, en contraposición con las crecientes demandas de los pueblos y organizaciones, para la transformación del contexto político y educativo de acuerdo con intereses, proyectos, aspiraciones y necesidades reales, en el marco de una mayor autonomía.

De ahí que, la apreciación general tendió a percibir que el cambio de denominación respondió a algo más estratégico, con un significado confuso en el que fue evidente una regresión y una contradicción con el propio discurso sobre el reconocimiento de los pueblos originarios y sus derechos, y con las propias reformas en el ámbito educativo.

3.1.3 El paradigma intercultural y el ámbito educativo en el umbral del Siglo XXI

Como vimos en el apartado anterior, la década de los noventa significó, la introducción de un nuevo discurso que pese a las reformas políticas y a la luz de las reformas educativas, se interpretó y manifestó en los hechos como “diferencia étnica” en una versión sumamente superficial.

En este contexto, numerosos estudios y experiencias tanto en México como en el resto de América Latina y el mundo, hicieron notar que era necesario discutir y problematizar con seriedad la cuestión de la interculturalidad.

Así, en el umbral del siglo XXI, el desarrollo y la investigación de disciplinas varias, aunado a la transformación del escenario político internacional por la emergencia de nuevos actores políticos y sociales, dieron pie a la emergencia de un nuevo paradigma -en la educación-, relacionado con la educación indígena y el resto del sistema educativo: *la educación intercultural bilingüe*.

Desde los años 80 y de manera creciente en los noventa, se desarrollaron trabajos y experiencias que partían de una nueva manera de concebir tanto la cultura como la relación entre las diferentes culturas, cuestión, estrechamente vinculada con la interacción de las mismas y la globalización; así como de una interpretación diferente de los contextos pluriétnicos, particularmente de aquellos que caracterizan a los contextos indígenas latinoamericanos.

En educación indígena, se optó por dejar de lado las visiones dicotómicas del biculturalismo; para avanzar, hacia una perspectiva de reproducción cultural ampliada y de apropiación cultural⁵⁶ en

⁵⁶ Términos, retomados de Bordieau y Passeron, que están relacionados con la idea de un espacio en donde los canales para la reproducción, transmisión y adquisición de la lengua y la cultura materna son adecuados

busca de la articulación entre lengua, cultura y etnicidad en el proceso educativo. Desde entonces, las investigaciones se abocaron a explicitar y “sustanciar” el término “intercultural”, referido a la educación.

Así, por ejemplo Elba Gigante (1995), se aventuraría a enumerar características y aspectos necesarios para avanzar hacia una interculturalidad en la educación. La especialista, señaló por ejemplo que, “tomando en cuenta el potencial pedagógico y didáctico de las lenguas y culturas autóctonas; tomando las lenguas nativas -especialmente los aspectos semánticos de las mismas- como uno de los pilares del proceso; articulando y complementando creencias, tradiciones y saberes entre las diferentes culturas y ampliando los contenidos curriculares por aproximaciones sucesivas al repertorio explicativo de los alumnos; la educación intercultural pretende mejorar y hacer partícipes a los pueblos indígenas de una educación pertinente y equitativa, en donde, la base de la construcción del conocimiento, fuera la comunicación y la interacción social.” (Cfr. Gigante: 1995:50)

Albó, por ejemplo señaló que la educación intercultural debía ser “una educación que se adecuara, flexibilizara y construyera a partir de la identidad grupal, para proyectarse hacia la transformación de prácticas pedagógicas tradicionales y excluyentes de prácticas sociales específicas, que manifiestan una identidad cultural, cosmogónica y lingüística”.⁵⁷ En este sentido, el enfoque, podría coadyuvar al establecimiento de relaciones menos asimétricas y a cambiar la diglosia como realidad vigente.⁵⁸

3.2 Cambios legislativos: compromisos no cumplidos

◆ 2000-2006: sexenio de regresiones e incongruencias

La “transición democrática” en México, marcada por la victoria de un partido político distinto al PRI (Partido Revolucionario Institucional), despertó grandes expectativas entre la población. Sin embargo, no pasó mucho tiempo antes de que se manifestaran e hicieran sentir los efectos de las innumerables carencias, vicios y lastres derivados de 70 años de régimen priista.

y propician el fomento, difusión y desarrollo de la cultura de referencia; a la vez que se favorece la adquisición y apropiación de otros códigos, de comunicación, herramientas, conocimientos y elementos diversos de diferentes culturas, además de la de referencia.

⁵⁷Citado en: Juárez y Comboni, 2002: 351

⁵⁸En América Latina, el concepto de diglosia se ha utilizado para referir la relación de subordinación y “rasgo de conflicto” entre las lenguas, cuando una de ellas no reúne cualidades como: seguridad, legitimación e institucionalización (de acuerdo a la sociolingüística catalana). En este sentido, difiere del concepto original, el cual hacía referencia al uso complementario y no conflictivo de variedades de la misma lengua en diferentes esferas sociales como “compromiso social” pactado; cuestiones posibles, en tanto las lenguas, no estaban subordinadas sino que gozaban de las garantías y derechos que ya mencionamos. (Cfr. Barnach Calbó, 1997: 14)

En consecuencia, el nuevo entorno exigía trabajar con seriedad y profundidad para enfrentar y avanzar hacia la transformación del Estado y de las prácticas promovidas años atrás. Muy por el contrario, el *foxismo*, se mostró como un régimen endeble, con gran debilidad en sus instituciones y una insólita incapacidad de gobierno. A lo largo del periodo 2000-2006, varios sectores de la población se percataron de la falta de voluntad política y de la ausencia de estrategias acertadas para hacer frente a las diversas problemáticas en el país.

Con respecto a la diversidad étnicocultural y el compromiso histórico con los pueblos y culturas originarias, en este trayecto vergonzoso se develó un discurso, amañado y turbio que al paso del sexenio, descubrió el desprecio y desinterés por los pueblos indígenas y por una sociedad que en general, veía en este contexto la oportunidad de construir otro tipo de relaciones y de avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa.

Por lo que toca al ámbito educativo y para el tema que nos compete, enumeraremos en este apartado, los aspectos más significativos.

◆ *Panorama legislativo*

En la administración foxista se continuó con el proceso de reformas ya emprendido a nivel constitucional por un lado, y por el otro en cuanto a las leyes y disposiciones relativas a la educación.

De la firma de tratados y acuerdos internacionales, así como de los compromisos suscritos con los pueblos indígenas, debieron derivar acciones y transformaciones del Estado y sus instituciones para dinamizar la gestión reivindicativa indígena, y propiciar el ejercicio de derechos fundamentales de todos los pueblos. Sin embargo, en el caso de nuestro país, las transformaciones que se requerían y que debían dar continuidad a dichos compromisos, no llegaron a traducirse en leyes conformes a los planteamientos y exigencias del movimiento indígena organizado en torno a sus derechos.

◆ *Movimiento indígena de los años noventa*

Como ya hemos revisado, el movimiento indígena de la última década del siglo XX, fue un fenómeno que tuvo sus raíces en experiencias previas de reivindicación y resistencia étnicocultural. Ya en los años setenta las reivindicaciones y demandas de esta población en particular hacían especial énfasis en el derecho a la lengua y la cultura, el derecho a un desarrollo propio y no tutelado. Sin embargo, las respuestas de los gobiernos fueron un tanto superficiales y con pocas repercusiones en la vida de las comunidades, lo que se reflejó en que su participación política, social, cultural y económica continuara siendo marginal, así como en una acentuación de las desigualdades, discriminación, exclusión y reproducción del sistema de explotación hacia esta población.

Ya en los umbrales del nuevo siglo, como se ha revisado en el capítulo dos de esta investigación, la configuración de los Estados nacionales se dibujaba distinta, pues fue una etapa de profundización

de las reformas y preceptos del capitalismo en su expresión neoliberal. La “globalización neoliberal”, no tardó en provocar respuestas y resistencias ante la propensión de establecer un único paradigma de desarrollo y sobre todo, ante la tendencia a enmascarar la homogeneización de la economía y la cultura.

En este contexto, los Andes y México, se convirtieron en escenario de importantes movilizaciones políticas, y quienes estuvieron marginados y excluidos de la participación democrática por más 500 años, tuvieron un papel protagónico en la lucha por la reivindicación de derechos humanos y civiles.

Así, en la década de los noventa, el “*no hay nada que festejar*” aunado al “*Ya basta*” zapatista; hicieron eco en América Latina y a nivel internacional, dando pie a una comprensión distinta de la pluriculturalidad y pluriétnicidad.

En México, los pueblos indígenas y el EZLN, suscribieron los Acuerdos de San Andrés, estableciendo algunos puntos fundamentales: 1) Los indígenas serían tratados como sujetos de derecho, y no sólo sujetos de interés público, es decir que los pueblos originarios son titulares de derechos políticos en distintos ámbitos y niveles donde pudieran hacer valer su autonomía, y no sólo sujetos pasivos de programas asistenciales; 2) Se respetarían sus derechos fundamentales, entre ellos el derecho a la libre determinación, entendida como ejercicio de plena autonomía para dirigir sus propias trayectorias de desarrollo como pueblos; 3) El respeto sobre sus tierras, territorios y recursos naturales, en tanto son considerados bienes para las generaciones pasadas, presentes y futuras; 4) Incorporación en todos los niveles de la vida política nacional con respeto a la diferencia cultural, esto es el derecho a la ciudadanía étnica; 5) Uso y promoción de lenguas y culturas en distintos ámbitos, así como el derecho a una educación intercultural y bilingüe reclamado el derecho a decidir qué y cómo quieren educar a su hijos. De igual modo se planteó la necesidad de elevar a rango constitucional el derecho de todos los mexicanos a una educación pluricultural que reconociera, difundiera y promoviera la historia, costumbres, tradiciones y, en general, la cultura de los pueblos indígenas, raíz de la identidad nacional.⁵⁹

Dichos planteamientos y acuerdos debieron haberse convertido en leyes, pero la suspensión del diálogo en 1996 -por falta de cumplimiento del gobierno de los primeros acuerdos-, la salida militar y paramilitar a la insurrección indígena por parte de administración zedillista, y la negativa de la clase política a reconocer plenamente estos derechos, no contribuyeron a hacer realidad estas demandas.

Por el contrario, y como veremos a continuación, en los años sucesivos se fue revelando la incapacidad de asumir las condiciones del nuevo escenario político y social, así como las transformaciones que se requerían en el Estado y sus instituciones para avanzar de la “ficción jurídica”⁶⁰ hacia un reconocimiento no sólo discursivo de la pluralidad.

⁵⁹ Cfr. *Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena*. Recuperado el 17 de abril del 2012. En: <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres.html>

⁶⁰ Término que Carlos Montemayor, utilizó para calificar la legislación constitucional de 2001, en materia indígena. (Ver: Montemayor, Carlos (2006). “Composición pluricultural de México: ficción jurídica.” *La*

◆ *La cuestión indígena, un "problema" que se arregla en 15 minutos*

Después de que el recién electo presidente, Vicente Fox, expresara con respecto a las demandas de los pueblos indígenas y concretamente con respecto al tema del conflicto armado en Chiapas, que eran cuestiones que se arreglaban en *15 minutos*; en el mes de abril de 2001 se dio la llamada contrarreforma indígena, que no fue sino la intentona del gobierno por achicar el movimiento indígena organizado por la reivindicación de sus derechos, y una regresión sobre el proceso de reformas y reconocimiento constitucional de los derechos de los pueblos indígenas.

Dicha reforma, contraria al espíritu de los Acuerdos de San Andrés Sacamch'en, recogió algunos planteamientos de los mencionados Acuerdos, de la iniciativa presidencial y de la Ley Cocopa, para presentar en la cámara de senadores una versión sustancialmente modificada, que fue finalmente aprobada como *la Ley en materia de Derechos y Cultura Indígena* (2001) por los tres principales partidos políticos en el Congreso de la Unión (PRI, PAN y PRD).

Esta Ley, pasó ignorando y menospreciando la opinión de los pueblos originarios, más aún, evidenció una regresión importante sobre el tema de su personalidad jurídica y su relación con el Estado, sobre todo en lo que respecta a los temas de territorialidad, autonomía y derecho a la asociación extramunicipal.

Así, el artículo cuarto constitucional que ya había sido reformado en 1992, fue derogado para incorporar en el artículo segundo, la visión de la clase política y del Estado para con los pueblos indígenas. Una visión, que como fue calificada desde aquel momento figuró como cercenadora de sus derechos, racista, parcial, prejuiciosa y contraria a los intereses y demandas de los pueblos.

De hecho, en su informe del año 2003, el Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Rodolfo Stavenhagen, calificó esta reforma como tardía y adulterada con respecto a los Acuerdos de San Andrés. Mencionó así mismo que esta última disposición, si bien recogía algunos puntos de la iniciativa de la COCOPA, "se apartó significativamente de ella en algunos otros, que son de importancia fundamental para los pueblos indígenas." [*Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas*. Rodolfo Stavenhagen. UNESCO, 2004:18]

De igual manera, reiteró que los pueblos indígenas se sintieron traicionados y descartados por estas maniobras, sobre todo ante el hecho de que el congreso no hubiera procedido a una amplia consulta sobre la reforma constitucional, como lo debería haber hecho de acuerdo con los compromisos adquiridos por México al ratificar el Convenio 169 de la OIT, lo que motivó también quejas ante ese organismo. (Cfr. Stavenhagen, 2004: 18)

Ahora bien, en relación con el aspecto educativo, se establecieron algunos planteamientos en el recientemente reformado artículo segundo constitucional.

En el apartado B fracc. segunda, el Estado asume el compromiso de *asegurar el acceso de los indígenas a la educación, con el derecho de los pueblos a desarrollar programas educativos que reconozcan la herencia cultural de los diferentes pueblos, y que impulsen el reconocimiento de las diversas culturas, conjuntamente con el Estado.* (Cfr. Art. 2° constitucional)

En este sentido, es claro que uno de los puntos sobre educación propuesto a partir de la noción de autonomía que habían formulado los pueblos indígenas, se desechó por completo con la reforma, y en cambio la definición, función, administración y operación se cargó directamente al Estado, en una visión más bien paternalista que encubre la negativa de la clase política a que estos servicios sean gestionados por los propios pueblos indígenas en “voluntaria” y “necesaria” coordinación con el Estado, en el marco de la autonomía.

Otras disposiciones del mismo apartado, se refieren a incrementar los niveles de escolaridad, la alfabetización y la capacitación productiva de las poblaciones indígenas, apoyo a los estudiantes por medio de becas, cuestiones, que en todo caso, se recogen de las disposiciones expuestas en el Convenio 169 de la OIT y en el Plan de Educación anterior.

3.2.1 Educación, diversidad etnocultural e interculturalidad en el sexenio foxista

◆ Programa Nacional de Educación

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, dio continuidad y recuperó parte del discurso de Educación para Todos de la UNESCO⁶¹ y del Plan de Educación anterior como: cobertura, calidad, equidad y pertinencia. Como objetivo estratégico en educación básica se mencionó el de justicia educativa y equidad. Por tal razón, entre sus prioridades, el programa estableció la valoración de la cultura indígena, la promoción de la interculturalidad para todos los estudiantes de educación básica y la creación de opciones pertinentes para los indígenas más allá de la educación básica. (Cfr. PNE, 2001-2006)

De este modo, como en el Plan de Educación anterior, contempló la necesidad de dar respuestas educativas diferenciadas con atención a modalidades para la población dispersa, migrante, etcétera; la canalización de mayores recursos hacia las poblaciones en “desventaja”; coordinación con instancias encargadas de ejecutar programas compensatorios; y, “alentar el desarrollo de iniciativas para diseñar y poner en marcha opciones educativas que se adaptaran a las condiciones geográficas, socio-económicas o culturales.” (Cfr. PNE, 2001- 2006: 131)

Fue a partir de este Plan, que encontramos ya integrados conceptos como *multiculturalismo*, para referirse al carácter de la nación e *interculturalidad* para referirse al de la educación, y de las relaciones entre las culturas.

⁶¹Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (2000). Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. Recuperado el 6 de septiembre del 2010. En: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml

De este modo, afirmaba e invitaba a la revaloración "(...) del carácter multicultural y de la diversidad étnica de la sociedad mexicana. Nuestra nación está dejando de concebirse a sí misma como culturalmente homogénea(...) es cada vez más obvio que la cultura nacional sólo puede entenderse como una realidad multicultural(...) no existe una sola identidad mexicana, que hace algunos años solía definirse como mestiza, sino muchas, tantas como identidades regionales y étnicas existen en el país.." (PNE, 2001- 2006: 34)

En un contexto considerado como de "pluralidad política", se entendió a la educación, como un factor de afirmación de la identidad nacional que en cierta medida podría contribuir a la reducción de las desigualdades, así como a la eliminación de los prejuicios y la discriminación:

(...) El sistema educativo **logrará en toda su población: indígena y no indígena**, (...) tanto mediante modalidades educativas tradicionales, como a través de los medios masivos de comunicación y en otros espacios educativos (...) **la construcción de una ética pública, a partir de una educación "auténticamente intercultural"** (PNE: 2001:45), **sustentada en una formación en valores; con el objetivo de "transitar hacia una realidad en la que las diferentes culturas puedan relacionarse entre ellas mismas como pares", y en este sentido, "eliminar toda forma de discriminación, prejuicio y racismo contra los integrantes de culturas diferentes y minoritarias que comparten el territorio."** (PNE, 2001: 47)

Más adelante, un aspecto que se enfatizará es que hasta entonces, "el reconocimiento de la multiculturalidad se había limitado a las escuelas bilingües dirigidas a los niños indígenas, cuando desde esta nueva óptica debía estar presente en todas las modalidades y tipos. **Son sobre todo los no indígenas los que tienen que valorar la diversidad que sustenta nuestra riqueza como nación.**" (PNE, 2001-2006: 64)

En consecuencia, para abatir tales limitaciones y lograr sus objetivos, se propusieron por vez primera, dos líneas de acción en la educación intercultural: una dirigida hacia la población indígena y otra hacia la población no indígena.

Para atender a la población indígena fueron tres los aspectos que se enumeraron: alcanzar los objetivos educativos nacionales; bilingüismo oral y escrito; conocimiento y valoración de la cultura propia. (Cfr. PNE, 2001-2006: 133) En este sentido se propuso la ampliación de la oferta educativa; adecuación de planes y programas para la incorporación de la lengua indígena como asignatura; asegurar normalidad mínima en los espacios escolares; evaluación; formación y actualización docente.

Como metas se mencionaron: la cobertura, el desarrollo de propuestas de renovación curricular, desarrollo de propuestas de enseñanza del español y lenguas indígenas como segunda lengua (ahí donde estas estén en peligro de desaparecer); educación intercultural en escuelas regulares con presencia indígena; y capacitación en comunidades indígenas, sobre sus derechos y obligaciones.

En cuanto a la política dirigida hacia la población no indígena, denominada "educación intercultural para todos", en el PNE, se mencionaron acciones tendientes a impulsar el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística. Lo anterior, con la participación de las poblaciones indígenas en la definición de contenidos para la educación

básica en escuelas regulares; actualización, formación y capacitación del personal docente sobre educación intercultural y educación en valores para “la convivencia intercultural”; impulso de experiencias y proyectos innovadores; así como el uso de medios electrónicos de comunicación con el fin de sensibilizar a la población sobre el reconocimiento y valoración de “aportes culturales” de los diferentes grupos étnicos. (Cfr. PNE, 2001-2006)

En vinculación con estos propósitos, en este periodo, fuimos testigos de la adecuación de la normatividad, la creación y “transformación” de instituciones y organismos encargados de concretar las políticas expresadas en el artículo 2° y en el PNE, hacia la población indígena y no indígena, como veremos a continuación.

◆ *Ley de Derechos Lingüísticos*

En marzo de 2003 el Congreso adoptó la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, cuyo objetivo fue regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, así como la promoción, el uso y desarrollo de las lenguas indígenas de nuestro país. Lo anterior a partir de la coordinación con los tres órdenes de gobierno y la participación de los pueblos y comunidades indígenas.

Por lo que toca a los derechos lingüísticos en la educación, el artículo 11 de esta ley expresa que:

(...) Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos. [*Ley de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas, 2003*]

Por otra parte, el artículo 13° de la misma ley, señala que corresponde al Estado en sus distintos órdenes de gobierno la creación de instituciones y la realización de actividades para lograr objetivos como: incluir dentro de los planes y programas nacionales de estudio políticas y acciones tendientes a la promoción, desarrollo y conocimiento de las lenguas indígenas; la difusión de las lenguas en los medios electrónicos; supervisar que tanto en la educación pública como en la privada se fomente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a las diferentes lenguas; impulsar políticas, programas de apoyo, investigación y difusión de las diferentes lenguas indígenas nacionales. También en el artículo séptimo transitorio se establece que con el fin de tener un personal docente debidamente capacitado, las normales incluirán la licenciatura en educación indígena.

◆ *INALI*

Derivada de esta Ley fue la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), con atribuciones referidas al asesoramiento para articular políticas públicas, diseño de estrategias para el desarrollo de las lenguas indígenas; formulación y realización de proyectos de desarrollo

lingüístico, literario y educativo y ampliación del ámbito social de uso de las lenguas indígenas. También, la realización de acciones y proyectos para el reconocimiento y promoción de los derechos lingüísticos; impulso a la formación de especialistas en la materia; establecimiento de la normatividad y formulación de programas para certificar y acreditar a técnicos y profesionales bilingües. Además de la elaboración y producción de gramáticas, la estandarización de escrituras y la promoción de la lectoescritura en lenguas indígenas nacionales; Así como encargarse de dar a conocer en las diferentes lenguas, información que les compete como mexicanos a los pueblos y comunidades indígenas. [Cfr. *Ley de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas*: 2003]

◆ *Ley General de Educación*

Como resultado de la ley previa se reformó también, la fracción IV del artículo 7° de la Ley General de Educación, que antes expresaba: “Promover mediante la enseñanza de la lengua nacional –el español-, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas.” (LGE, fracc. VI, 2002) para quedar: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”, y “Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.” (LGE, fracc. IV, 2006)

Continúa con el planteamiento de que el español es la lengua nacional, pero sigue recomendando la protección de las lenguas indígenas. Sin embargo, como bien se observó en el estudio, *Políticas educativas de Atención a la diversidad* (2005), “el fortalecimiento de la identidad nacional y el reconocimiento del español como la única lengua oficial son dos pilares de la ley de educación que entran en conflicto con las propuestas de diversidad cultural insertas en el mismo marco regulatorio” (*Políticas educativas de Atención a la diversidad*, 2005: 421)

◆ *CDI*

Finalmente, en el mismo 2003 el viejo INI, se convirtió en Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) desconcentrándose de la Secretaría de Desarrollo Social, para asignarle patrimonio, presupuesto propio y autonomía de gestión; con funciones relativas a la orientación, coordinación, promoción, apoyo, fomento, seguimiento y evaluación de programas, estrategias, proyectos y acciones para alcanzar el desarrollo sustentable e integral, y el ejercicio pleno de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas.

En los hechos, fue un cambio de denominación que no ha significado hasta ahora una mayor transformación en cuanto a la concepción, operación y organización de proyectos y estrategias en concertación con los pueblos indígenas y con el Estado.

◆ *DGEI*

Para este sexenio la DGEI, renovó algunos de sus planteamientos en el sentido de comprometerse a impulsar acciones para promover en todos los habitantes el desarrollo de actitudes de tolerancia y diferencias que constituyen la diversidad cultural.

A nivel pedagógico, continuó con el modelo de EIB y se comprometió a fortalecerlo, al establecer la necesidad de definir contenidos, metodologías y desempeños acordes con las demandas y necesidades de las comunidades indígenas; producción y uso de materiales y libros de texto; flexibilización curricular e innovación pedagógica. También se habló de la necesidad de articularse con otras instancias a fin de llevar a cabo todo lo anterior.

Los proyectos concretos a desarrollar en este sexenio fueron la renovación curricular (con énfasis en la etapa inicial y preescolar); la incorporación de la lengua indígena como asignatura y metodologías de la enseñanza del español como segunda lengua; elaboración de materiales educativos y libros de texto en lenguas indígenas; atención a menores indígenas con necesidades educativas especiales; fomento de los medios de comunicación, y subsistema de evaluación de la educación indígena y uso de nuevas tecnologías. (Cfr. *Lineamientos*: 2002; *Políticas educativas*: 2005: 436) Los materiales que se produjeron fueron libros de texto en lenguas indígenas, cuadernos de trabajo para los alumnos en edición bilingüe intertextual y fichero de actividades y "caja de materiales" dirigido a los alumnos. (Cfr. *Políticas educativas de Atención a la diversidad*, 2005: 436)

Para este momento, la DGEI planteó que el mayor reto de su quehacer, era luchar contra la persistencia de un sistema educativo que no promovía de manera efectiva el reforzamiento de la identidad y el desarrollo de las lenguas. En este sentido, reconocía la necesidad de promover prácticas hacia una verdadera valoración de los saberes y formas de aprendizaje de los pueblos y culturas indígenas del país.

◆ CONAFE

En este periodo, El CONAFE dio continuidad a los trabajos de administración de escuelas comunitarias con carácter supletorio, en comunidades dispersas y predominantemente indígenas. Además puso en marcha o continuó diferentes programas compensatorios para apoyar con recursos materiales, económicos, de formación y capacitación docente a las escuelas rurales, indígenas y urbano marginadas en las que se detectó mayor rezago educativo y bajo aprovechamiento escolar. (Cfr. *Políticas educativas de Atención a la diversidad*, 2005: 425)

Si bien, su modelo educativo, no sufrió modificaciones importantes, ya que se apegó al currículo oficial con ciertas adecuaciones y ofreció educación predominantemente en español, pese a que la población atendida por el CONAFE es en su mayoría indígena, o en contextos de interacción entre diferentes culturas; para atender concretamente a la población indígena se llevó a cabo desde entonces, el Programa de Atención Educativa a la población indígena, el cual pretendía garantizar que los infantes de esta población desarrollaran competencias y habilidades de uso funcional tanto en su lengua materna como en español.

La observación para este organismo es que en su quehacer y modelo educativo, la valoración de la diversidad lingüística y cultural no fue incorporada, sino hasta los años más recientes. Sin embargo, dado su funcionamiento, formas de gestión y organización, varios estudios coinciden en señalar que algunas experiencias de educación comunitaria del CONAFE, presentan avances en

cuanto a la construcción de un currículum diferenciado que integre contenidos y prácticas locales; también el trabajo de facto con comunidades multidiversas, ha implicado la producción de materiales hechos por profesores y estudiantes, en las lenguas y variantes de la comunidad; por último, que resulta evidente la significativa participación de la comunidad en las tareas escolares, aunque muy poco en la gestión. (Cfr. *Políticas educativas de Atención a la diversidad*, 2005: 482)

◆ *Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)*

En enero del 2001 se creó por decreto presidencial la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), organismo responsable de convertir el discurso de la interculturalidad en política educativa.

De este modo, se le atribuyó la promoción y evaluación de la política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social, en todos los tipos y modalidades educativas. Encima, se le encomendó el “desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad” (*Reglamento Interior de la SEP*, art. 16 FRACC. VI, Inciso a, 2005).

Sus propósitos: 1. Mejorar la calidad de la educación básica destinada a la población indígena; 2. Propiciar la existencia de oportunidades de educación cultural y lingüísticamente pertinentes para los indígenas en todos los niveles educativos; 3. Favorecer el desarrollo de educación cultural y lingüísticamente pertinentes para los indígenas en todos los niveles educativos. (*Imágenes de un andar*, 2004)

En cuanto a una atención concreta hacia la población indígena y con ello a la tarea de procurar la equidad y la pertinencia de la educación, se sugirió que se encargara de: a) desarrollar y difundir las lenguas indígenas; b) diseñar y establecer mecanismos de supervisión, vigilancia y evaluación; c) producir materiales educativos en lenguas indígenas; d) formar personal docente, técnico y directivo especializado en esta materia; e) diseñar formas alternativas de gestión escolar con la participación de la comunidad y finalmente, entre algunos otros aspectos, f) promover la colaboración de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas en la realización de iniciativas tendientes a concretar lo que hemos enumerado. (Cfr. *Imágenes de un andar*, 2004)

◆ *Dos líneas de acción, una dirigida a la población indígena y otra hacia la no indígena*

Como ya se mencionó anteriormente la CGEIB, tuvo en este contexto, la tarea de convertir el discurso de la interculturalidad en política educativa, por tal razón comenzó a trabajar en dos líneas de acción: una dirigida hacia la población indígena y otra hacia la no indígena.

Fue sobre todo, en esta última línea que se promovieron acciones dado que, según la entonces titular de la CGEIB, Sylvia Schmelkes, “en México cometimos el error de llamar a la modalidad educativa bilingüe destinada a poblaciones indígenas “intercultural bilingüe”. (De manera que) arrastramos la identificación, en la representación colectiva, de la educación intercultural con

aquella destinada a los pueblos indígenas. Es necesario ir transformando esta percepción equivocada" (Schmelkes, 2005: 8)

A continuación, esbozaremos algunos de los principales resultados y acciones que este organismo emprendió en ambas direcciones.

En primer lugar, dado que entre las metas del PNE se pretendía incorporar -"con base en los aportes de organizaciones y grupos indígenas"- contenidos interculturales en todas las asignaturas tanto del nivel de primaria como de secundaria; las acciones en estos rubros se concentraron en los aportes que la CGEIB hizo en el marco de las reformas a los Planes y Programas de Estudio de Preescolar (2004) y Secundaria (2006), en los que la diversidad cultural e interculturalidad, se integraron como ejes transversales a los mismos.

Cabe aclarar al respecto, que el propósito inicial de integrar contenidos en todas las asignaturas, se transformó de manera sustancial, pues en lugar de esto, la interculturalidad como ya se dijo, se incorporó como enfoque transversal en los Planes y Programas de los diferentes niveles y modalidades, a propósito de las ya mencionadas reformas que sufrió la educación básica.

De manera que la interculturalidad se tradujo en una transversalidad vinculada con aprendizajes dirigidos hacia la valoración de la diversidad etnocultural indígena, desde temas y contenidos más bien generales y no específicos.

En el caso de la modalidad indígena se diseñó los logros se resumieron en la incorporación de la asignatura *Lengua y cultura indígena de la región*, y en la elaboración de guías pedagógicas.

◆ *La diversidad étnico-cultural en el currículo nacional de educación básica*

En el análisis hecho por la UNESCO (2005), se enumeran y analizan algunas de las acciones que tuvieron lugar en el currículo nacional con la finalidad de promover aprendizajes dirigidos al reconocimiento y valoración de la diversidad.

Recuperando lo más significativo de este análisis, resulta interesante que se distinguieran una serie de contradicciones. La primera y más sugerente, es que en nuestro país, la lengua de instrucción continuó siendo el español por sobre cualquier otra, y que en la enseñanza básica prevaleció este idioma como ancla para el desarrollo del lenguaje y la comunicación. También fue remarcado que acciones específicas para aprender las lenguas indígenas en el contexto escolar, estuvieran ausentes.

Por otra parte, el estudio hizo notar que temas relativos a la diversidad como son: pluralismo cultural, ejercicio de valores y convivencia basados en el respeto y defensa de la alteridad, sólo fueran abordados con cierta profundidad en programas de educación cívica y formación en valores, sobre todo a partir de la reforma de 2003, en la que se introdujo la materia de Cívica y ética, desde el primer grado de primaria hasta 3° de secundaria. En este sentido, se resaltó el hecho de que el tema de convivencia intercultural, sólo estuviera planteado en la materia de Cívica y Ética, en educación secundaria.

El análisis del organismo fue más lejos, en tanto recalcó que la revisión pormenorizada de los programas de Cívica y Ética, ha hecho visible “la ausencia de situaciones controversiales que constituyen problemas recurrentes, además de que no hay esfuerzos por introducir prácticas que promuevan cambios de actitudes y el desarrollo de habilidades cívicas” (en: *Políticas educativas de Atención a la diversidad*, 2005: 434)

En este sentido, el informe considera que la aproximación a la educación cívica para este periodo, **se quedó en el nivel discursivo y de transmisión del conocimiento y no estaba efectivamente dirigido a promover aprendizajes orientados a establecer diferentes formas de convivir o a generar prácticas distintas entre pares, culturas, sociedad.**

Cuestión que -a partir de los hallazgos producto de esta investigación- también se hace extensiva a los programas de la materia de español, como queda asentado en el capítulo cuatro de este estudio.

◆ *Otras acciones en la educación básica*

En primaria las acciones en educación indígena se concentraron en modificaciones a los libros de texto, el diseño de la asignatura *Lengua y Cultura Indígena*, producción de materiales como el *fichero para la Educación intercultural* y la realización de talleres dirigidos a profesores y autoridades. El enfoque también se integró en los programas de Enciclomedia.

Así mismo, se llevaron a cabo proyectos piloto para la creación de software educativo en colaboración con instituciones como ICNR, Pisa, UAM, CIESAS, ILCE y sector dos de educación indígena de Michoacán. El objetivo de estos proyectos fue motivar a los usuarios indígenas al uso tanto de la lengua materna como del español, para el conocimiento y producción escrita de textos “más elaborados y variados.” (*Imágenes de un andar*, 2004)

En relación con los programas de español y lengua indígena como segunda lengua, Aguilar Nery (2002), menciona que -para contextos indígenas- hacia 2002, ya estaban en marcha, los programas de Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB); Formación y Desarrollo Profesional de Docentes y Directivos de EIB y Fortalecimiento de las Escuelas de EIB.

Así mismo, durante el sexenio, se creó bajo la dirección de la DGEI y en coordinación con la CGEIB, el programa de ATP (Asesor Técnico Pedagógico), cuyo objetivo ha sido desde entonces, elevar la calidad de educación de los niños y niñas indígenas, mediante la asesoría a maestros indígenas o que trabajan en medios indígenas. Es así que por medio de la figura del ATP, se ha capacitado a docentes en el enfoque intercultural bilingüe y en nuevas técnicas pedagógicas para facilitar la educación intercultural. Según los datos que tenemos, para 2007 el programa había operado en 24 entidades federativas con presencia indígena.⁶² (Cfr. Comboni y Juárez, 2007: 61, 66)

⁶² Para una apreciación sobre los resultados de dicho programa en el caso de algunas comunidades del estado de Oaxaca, consultar el Informe de evaluación efectuado por Comboni y Juárez (2007).

◆ Producción de materiales

Del quehacer de la CGEIB cabe destacar el que se haya concentrado en la producción de diversos materiales para apoyar la difusión y la capacitación sobre el enfoque en el nivel básico, así se editaron materiales bibliográficos y videográficos, guías didácticas y monografías entre las que destacan: diversos materiales didácticos en lenguas maternas (libros de texto y material de apoyo); la publicación *Explorando nuestros materiales de enseñanza para la educación intercultural en la educación primaria*; las *Tarjetas de aprendizaje* dirigidas a niños y niñas indígenas de primaria de los pueblos Chol, Tzeltal y Tsotsil; los *Cuadernos de trabajo* dirigidos a agentes educativos y promotores que trabajan con jornaleros agrícolas; la *Serie "Ventana a mi comunidad y cuadernillos culturales y fichas de recreación y trabajo"*; el libro *Relaciones interculturales Cuaderno de trabajo*, entre otros.⁶³

◆ Capacitación y formación docente

Hacia principios del nuevo milenio, sólo la formación docente dirigida hacia los futuros profesores indígenas, había abordado explícitamente el tema de la diversidad cultural, pues anteriormente este era un tema secundario e incluso invisible para el resto de la formación magisterial.

Para el periodo que estamos estudiando eran dos las instituciones que tenían como objetivo el perfeccionamiento docente con visión intercultural: la UPN y los Centros de Maestros (CAM).⁶⁴

En este contexto, también fue creada la licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPEI), un esfuerzo dirigido a los futuros docentes, para que tuvieran la capacidad de "incluir y articular la diversidad en las aulas como un recurso pedagógico". (Cfr. Aguilar Nery: 66)

De modo que, para el año 2005, por lo menos quince normales del país en doce estados ya ofrecían la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural y el campo de formación específica en educación intercultural bilingüe. (Cfr. *Informe de Ejecución 2005-2006 del Programa Nacional de Población 2001-2006*: 344)

⁶³ Dados los límites de este trabajo, no ha sido posible una descripción pormenorizada sobre los contenidos de estos materiales. No obstante, para conocer en qué consisten a detalle estos recursos se sugiere la consulta del texto *Imágenes de un andar* (2004); así como la exploración de los mismos, la cual puede llevarse a cabo a partir de los materiales disponibles en el portal de la CGEIB: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/> [30-05-12]

⁶⁴ Desde 1990, la UPN ofrece la licenciatura en Educación preescolar y primaria para maestros de escuelas indígenas (LEP y LEPMI) con un total de 13 mil maestros bilingües en todo el país y la Licenciatura en Educación Indígena (1990). Sin embargo, algunos estudios afirman que el tránsito de bicultural a intercultural en los planes y programas de estas carreras, no ha tenido repercusiones significativas, en cuanto a una modificación de las propias prácticas docentes. Por el contrario, se afirma la existencia de "apropiación discursiva" que contrasta con su aplicación en las aulas, y una "prioridad otorgada por los alumnos al campo de la lengua en sus propuestas pedagógicas". (Cfr. *Políticas Educativas de atención a la diversidad*, 2005: 456)

Por otra parte, el objetivo de formar maestros para la convivencia intercultural, sirvió para incorporar la educación intercultural como parte del currículo de formación inicial de los docentes de educación básica. En este sentido, se propuso desde 2002, que en los programas de formación inicial de maestros de escuelas regulares, se incorporaran ejes para que favorecieran el conocimiento y valoración de los aportes culturales de los pueblos indígenas. De ahí que la reforma al programa de Licenciatura en Educación Primaria de 1997, contemplara las asignaturas de *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe*; y *Lengua y Cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje I y II*.

Por lo que corresponde a la actualización y capacitación de maestros en servicio, las políticas enmarcadas en el PRONAP (Programa Nacional para la Actualización Permanente), se dirigieron a ofrecer cursos de actualización y acreditación de exámenes sobre temáticas relacionadas con la diversidad cultural. De igual manera, se diseñaron cursos de actualización sobre educación intercultural y sobre educación en valores para la convivencia intercultural, tanto para docentes de secundaria como de primarias (Cfr. *Educación Intercultural Bilingüe, Cuaderno de trabajo foros regionales, Plataforma Educativa 2006*, 2005: 441)

A la par de estas acciones, la CGEIB en coordinación con otras instancias como CONAFE y DGEI, se han encargado desde entonces, de impartir talleres de sensibilización dirigidos a los diferentes agentes educativos, especialmente hacia directivos y docentes de escuelas primarias y secundarias generales.⁶⁵ Pese a estos esfuerzos, en los albores del siguiente sexenio, no podía hablarse aún de una apropiación de dichas teorías por parte de los docentes que laboraban en el sistema como ha quedado manifiesto en la presente investigación.

◆ *Acciones hacia la población indígena migrante*

Se debe resaltar que la capacitación otorgada a los docentes que trabajan en las escuelas que atiende CONAFE, se centra en la variedad de situaciones en las que vive la población que atienden y hasta muy recientemente no hizo especial hincapié en la valoración de la diversidad. Fue a partir de un proyecto en el que participaron, CGEIB, SEDESOL, CONAFE, INEA, DGEI, DGEI a través de PRONIM, mediante un financiamiento de la Cooperación Española, que tuvieron lugar reformas a escuelas que atienden a hijos de jornaleros migrantes indígenas, capacitando a maestros y voluntarios en estos temas. (Juárez y Comboni, 2007: 63)

En este marco también se puso en marcha el FOMEIN, un proyecto en el que CONAFE, DGEI, SEDESOL, INEA y la DGIE, SEDESOL, UAM y Subsecretaría de Educación Básica, trabajaron conjuntamente para atender a los habitantes de regiones de origen, tránsito y destino de los

⁶⁵ De acuerdo con los datos que se ofrecen en el estudio del Observatorio Ciudadano de Educación (2005) alrededor de un 40% de las escuelas primarias generales, es decir 1900 escuelas, según un estudio de la CGEIB, atienden a niños indígenas. Por tal razón, se ha impulsado el enfoque en dichos espacios. De acuerdo con los datos de la propia CGEIB, para 2005 eran alrededor de 890 recintos, los que a partir de dichos talleres habían “incorporado” este enfoque.

trabajadores agrícolas migrantes, así como para mejorar la capacitación de los agentes educativos que trabajan directamente con los hijos de jornaleros.

Recapitulación

EL PNE (2001-2006), dio continuidad a varios de los planteamientos del sexenio anterior al reiterar ejes como calidad, pertinencia y equidad, lo cual revela la persistencia de una realidad con profundas contradicciones, injusticia y desigualdad social.

Al examinar el documento, resulta significativo el hecho de que a pesar de la renovación y avance discursivo en torno la diversidad cultural, así como las reformas emprendidas a nivel constitucional y educativo, se insistió -como se desprende de algunos fragmentos- en considerar a los pueblos indígenas como minorías, y al problema del analfabetismo, como uno de índole cultural y social:

“Una sociedad democrática, culturalmente diversa, escucha a sus minorías y valora sus lenguas; respeta sus espacios de fortalecimiento y reproducción cultural; demanda su participación en la vida cívica y política (...)” (PNE, 2001: 46)

Y más adelante,

“El analfabetismo es, pues, **un problema complejo, de índole cultural y social**, que no se soluciona simplemente con las tradicionales campañas de alfabetización, como demuestra la experiencia de los últimos 60 años.” (PNE, 2001: 61)

Otros fragmentos traslucen un discurso ambiguo y poco comprometido con la educación de los pueblos indígenas, pues en algunos casos parece que desvaloriza a esta modalidad en tanto la coloca a la par de opciones educativas compensatorias, dirigidas a grupos de jornaleros, poblaciones rurales con menos de 100 habitantes o niños de la calle. (Cfr. PNE, 2001)

Pese a lo anterior, nuestro análisis -al igual que otros estudios- coincide en señalar que aún con estas insuficiencias, se presentaron progresos importantes, como el hecho de que la diversidad cultural y la importancia de avanzar hacia otro tipo de relaciones entre las diversas culturas, fuera un tema por lo menos mencionado en el Plan Sectorial, y que en este sentido se dispusieran dos líneas de acción: una dirigida hacia la población indígena y otra hacia la no indígena.

Así pues, la “Educación Intercultural Bilingüe” y “Educación Intercultural para Todos”, encomendadas a instancias como la DGEI y la CGEIB, respectivamente, fueron las principales políticas en esta dirección.

Las tareas de dichos organismos, se centraron en diversos trabajos relacionados con el fomento de valores, sensibilización y reconocimiento de la diversidad en la educación básica a través de soluciones transversales al currículo; asesoría y difusión de materiales tendientes a capacitar a directivos y docentes; fortalecimiento de la educación intercultural en medios indígenas; acompañamiento y apoyo incipiente a experiencias educativas en algunas comunidades; asesoría y cooperación en programas compensatorios; reformulación de proyectos educativos en comunidades indígenas migrantes; delineamiento y asesoría para la construcción de opciones educativas en educación media superior y superior; entre lo más destacable.

No obstante, las valoraciones existentes sobre dichas acciones, han enfatizado que la mayoría de las metas que el PNE propuso en aquel momento fueron rebasadas por numerosas razones, entre las que destacan la inercia de ciertas prácticas dentro y fuera de las aulas, el estado actual de la educación en nuestro país y la tendencia a no articular y trascender las diferentes experiencias y programas. (Cfr. *Políticas educativas de atención a la diversidad*, 2005; Bertely, 2000; Juárez y Comboni, 2007)

Otras cuestiones observadas y que interesa por demás remarcar, es que con todo, no pudo superarse la perspectiva de agregación de contenidos culturales sobre el currículo nacional ya establecido, y que tanto en los hechos como en disposiciones educativas que norman la educación a nivel nacional, continuó prevaleciendo la postura de subordinación de una lengua y una cultura sobre otras. Lo mismo aplicó en el caso de los tiempos, metodologías y pedagogías distintas a las tradicionales u oficiales. (Cfr. *Políticas educativas de atención a la diversidad*, 2005; Bertely, 2000; Comboni y Juárez, 2007)

Por lo enumerado entre otros aspectos, se ha estimado que aunque la voluntad de diversificación y/o replanteamiento integral del currículo estuvo aparentemente presente, su concreción resultó difusa, pese a que en 2004 y 2006 hubo oportunidad de profundizar y problematizar sobre todas estas cuestiones, a propósito de las reformas a los Planes y Programas de estudio de preescolar y secundaria respectivamente.

Desde esta óptica, la interculturalidad, ligada a propósitos de diversificación del currículo, quedó en el nivel de transversalidad o en articulación de ciertos contenidos en asignaturas como Cívica y ética.

Por otra parte y pese a que existió un relativo acogimiento hacia algunos de los proyectos, materiales y recursos didácticos, la opinión de especialistas, académicos y un número importante de actores del magisterio, tendió a considerar que seguía existiendo una escasa definición de los objetivos que perseguían las acciones enmarcadas en los diferentes programas y una insuficiente difusión y capacitación sobre el nuevo enfoque.

Así, y concretamente para el caso de la capacitación y formación docente, se expresó que la organización, la instrumentación y la operación de algunos programas, se hizo sin contar con el personal calificado. Continuamente, se percibió que los talleres y programas abordaban problemáticas complejas, de manera superficial y apresurada; con temas y recursos que se repetían y que no iban más allá del discurso, ni ofrecían estrategias y/o mecanismos para enfrentar de manera adecuada las diferentes situaciones que se vivían en la realidad escolar.⁶⁶

⁶⁶ En las encuestas realizadas a directivos y docentes de Preescolar y Primaria, en el marco de cursos de *Actualización sobre el Enfoque Intercultural en la Educación Básica (2005-2006)*, se manifestó un relativo entusiasmo por el hecho de que estos temas estuvieran presentes en la agenda educativa.

Sin embargo, fue una constante el que las profesoras y profesores expresaran que el tiempo y los materiales seguían siendo insuficientes para una cabal comprensión y reflexión sobre el tema. Asimismo, se exteriorizaron opiniones acerca de la falta de seguimiento y acompañamiento para trabajar sobre situaciones reales que se presentan en las aulas. (Cfr. *Informes sobre los talleres de sensibilización a directivos y docentes de educación básica en el D.F., 2005-2006*)

Otros temas relacionados con la diversificación, las carencias e insuficiencias de la política educativa en el campo de la interculturalidad, están vinculadas con la participación de distintos actores en la educación. En este sentido, desde los años noventa, se manifestaba que la participación social era por demás importante, pues al ser consultados otros actores, se promovía la contribución de los mismos para delinear algunos aspectos del currículum y con ello democratizarlo. Sin embargo, y aunque en este PNE, se hacía especial énfasis a este respecto, la realidad es que la incidencia de sugerencias y propuestas por parte de pueblos, organizaciones indígenas y no indígenas; especialistas, etcétera; fue muy restringida, y con escasas posibilidades de incidir en aspectos sustanciales como la gestión escolar; lo cual sigue evidenciando un mapa de inequidad cultural y educativa, y un cerco para avanzar hacia la interculturalidad en la educación.

Finalmente, aunado a las propias carencias limitaciones y vacíos, nos encontramos con una serie de incongruencias, de entre las que destacan el hecho del insuficiente apoyo recibido a las instancias encargadas de traducir en acciones la política intercultural.

Es significativo, pero no sorprendente, el hecho de que durante la administración del presidente Vicente Fox, el presupuesto asignado a la CGEIB, disminuyera de manera drástica. Tan sólo en el periodo 2002- 2005, el gasto destinado a la CGEIB, se redujo en alrededor de un 50%, lo cual representó de manera evidente, que la asignación de recursos con el objetivo de fortalecer los trabajos encomendados a la dependencia, no figuraron entre las prioridades del gobierno federal, la SEP o el poder legislativo.⁶⁷

Más aún, el compromiso que en 2003, ofreció el gobierno ante las recomendaciones del relator Especial de Naciones Unidas sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Rodolfo Stavenhagen⁶⁸, en el sentido de fortalecer institucional y financieramente el sistema de Educación Intercultural y Bilingüe; no se tradujo en respuestas coherentes. Contrariamente, pese a dichos mandatos y a las varias solicitudes que la CGEIB, dirigió al Congreso en el sentido de una reorientación presupuestal⁶⁹; la respuesta se tradujo en la omisión, indiferencia y falta de cumplimiento de acuerdos y compromisos.

En suma, es claro que en este sexenio el discurso relativo a la promoción, reconocimiento y valoración de las diferentes culturas y sus relaciones, se hizo más presente en la política educativa. Sin embargo, las acciones en el terreno educativo, así como la creación y atribución de responsabilidades a instancias de reciente creación o transformación, reflejaron un contrasentido

⁶⁷ "(...) En 2002 el presupuesto asignado por el Congreso de la Unión fue de \$83.592,600; en 2003 descendió a \$60'334,337; en 2004 disminuye a \$38'474,339.00 para finalmente en 2005 registrar un monto total de \$36'052,207." Informe del Observatorio Ciudadano de los Pueblos Indígenas, 2006. (2006) Recuperado el 27 de enero del 2011. En: <http://amdh.org.mx/ocpi/educacion/docs/Cap5.pdf>

⁶⁸ Véase, *Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas*. (2004).

⁶⁹ En dichas solicitudes, la titular de la dependencia, Silvia Schmelkes, hacía un recuento de acciones realizadas y metas no cumplidas a razón de la reducción presupuestal.

en tanto, las condiciones jurídicas, económicas, políticas, sociales y educativas, no fueron signos que figuraran como bases genuinas para una convivencia democrática y pluralista.

Como hemos revisado, las acciones se enmarcaron en una ley que fue rechazada por la mayoría de los pueblos y organizaciones indígenas de nuestro país, dada la poca correspondencia con los intereses y aspiraciones de la población indígena organizada.

En este sentido, desde nuestro punto de vista, los logros son magros -y no tanto por los alcances como tal- sino a consecuencia de que las acciones se articularan con un discurso falaz y contradictorio de la administración foxista para con los pueblos indios y la población que demandaba la necesaria transformación de los marcos jurídicos y normativos, encaminados hacia la igualdad y la justicia.

Desde este punto de vista, no todos los trabajos, aunque sí un gran número de ellos, se derivaron de una respuesta política que desafortunadamente se aproxima y coincide con una visión parcial y conservadora de la diversidad; apegada en sus fundamentos, a experiencias educativas de otros países, concretamente a visiones multiculturalistas de los casos español y canadiense, respectivamente, y en mucho menor medida a los casos latinoamericanos.⁷⁰

Para finalizar, consideramos que la creación de la CGEIB, la promulgación de la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la transformación y creación de organismos como la CDI y el INALI, obedeció más bien a un paquete de buenas intenciones y “acciones afirmativas” circunscritas al discurso de la tolerancia y autoindulgencia -propias al discurso multicultural euro céntrico- y no a un verdadero compromiso histórico y político con los pueblos indígenas, mucho menos a la desestructuración del orden de explotación y dominio.

En consecuencia, dichas acciones lo más que hacen es revelar la incapacidad y falta de voluntad por parte de los gobiernos para entender y abordar la complejidad de nuestra diversidad étnica, lingüística y cultural desde las distintas esferas del Estado. Exteriorizan también, la inconsecuencia de los compromisos suscritos con los pueblos indígenas y el resto de la sociedad. A la vez, que revelan la imposibilidad de garantizar esa pluralidad política de la que se hizo tanto alarde, y en el caso que estamos revisando, de hacer efectivo el derecho a la gestión, planeación, organización y participación de los pueblos indígenas y población no indígena en la educación, lo cual se traduce en una reproducción de la inequidad y desigualdad en esta y otras materias, y la obstaculización para delinear nuevos y alternos marcos sociales y de convivencia entre los diferentes grupos étnicos y las culturas.

⁷⁰ Millán (2008), hace notar que en el “Proyecto Educativo Intercultural”, documento en el que se manifiesta la postura de la CGEIB, es claro un punto de vista predominantemente occidental, en tanto los conceptos que se desarrollan están basados en su mayoría en autores y experiencias de esta matriz cultural. En: Millán, 2005: 86.

3.3 Continuidad de una política poco comprometida con la diversidad étnico-cultural

3.3.1 Del Foxismo a los años de Calderón

A finales del sexenio foxista, en el contexto de nuevas elecciones y en el marco de una nueva administración, tuvieron lugar episodios de ignominia para el pueblo de México. Los hechos de represión en Sicartsa, Atenco, Oaxaca; el fraude electoral; el desinterés expresado en reformas lesivas a la educación y la profundización de medidas dictadas por organismos internacionales de financiamiento en perjuicio de la clase trabajadora y del pueblo de México; así como un recrudecimiento de los mecanismos de violencia, a razón de la bárbara y sumamente costosa guerra contra el narcotráfico, se convirtieron en la norma a partir del año 2006.

Así, el primer acontecimiento que marcó la violencia que ha caracterizado a este régimen, fue la represión de centenares de trabajadores de la Sección 271 del sindicato minero metalúrgico en la planta de Sicartsa en abril del año 2006; evento que dejó un saldo de por lo menos dos trabajadores muertos y más de 100 heridos.

Más adelante, tuvo lugar la represión en San Salvador Atenco, pueblo que habiéndose organizado en el Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra (FPDT), por la defensa de sus tierras ante las intentonas de construcción de un aeropuerto 2001-2002 -en el marco del Plan Puebla Panamá- fue brutalmente reprimido en los vergonzosos acontecimientos del 3 y 4 de mayo del año 2006.⁷¹

No pasó mucho tiempo para que en otro escenario modelo del autoritarismo, se presentara la violencia del Estado en toda su expresión, pues para junio del 2006, el plantón sostenido en el zócalo de la capital oaxaqueña por maestros de la sección 22, fue severamente reprimido; lo que derivó en un estallido social que el gobierno de Ulises Ruíz, fue incapaz de contener, y al cual pretendió darse fin mediante una salida represiva por parte de la fuerza pública y de grupos parapoliciales.⁷²

⁷¹ Durante estos dos días, quienes participaban en un movimiento social por el derecho a la tierra y al trabajo, así como quienes se solidarizaron con el mismo o quienes simplemente se encontraban ahí, fueron reprimidos en un operativo en el que participaron policías municipales, estatales y federales de los tres órdenes de gobierno. El saldo fue de más de dos centenares de detenidos, un sinnúmero de violaciones a los derechos humanos y condenas a los principales líderes hasta por 120 años de prisión. Estos datos, se encuentran debidamente registrados en los informes de la Comisión Civil Internacional de Observación en Derechos Humanos: *Informe preliminar sobre los hechos de Atenco*, México. IV Visita, 29 de mayo a 4 de junio 2006. Barcelona, España. En el informe, *Atenco: Estado de derecho a la medida* del Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez; *Informe de observación del 3 al 10 de mayo de 2006*. Prodh, OMCT, CLADIM; *Violencia de Estado contra mujeres privadas de libertad en México*. Informe alternativo al CEDAW, 36ª Período de sesiones. agosto 2006; también en: "Condenan a 67 años de cárcel a líderes del FPDT de Atenco." *La Jornada*. 6 de mayo de 2007; y en: "Corte ordena libertad para los presos de Atenco, *El Universal*, 1 de julio de 2010.

⁷² El balance final de la represión ocurrida en el marco del movimiento social oaxaqueño de 2006, es todavía incierto, aunque algunos informes realizados por diferentes organismos de derechos humanos refieren una violación sin precedentes a los derechos humanos. De hecho, la CNDH y la Comisión Civil Internacional de

Otras acciones funestas, fueron las perjudiciales medidas emprendidas en relación con el marco laboral de los trabajadores, tales como las intentonas de imposición de la Nueva Ley del ISSTE en 2007, calificada como "joya del pensamiento neoliberal"⁷³, y el indignante episodio del "plumazo", decreto con el que se estableció en el mes de octubre del 2009, la desaparición de la empresa *Luz y Fuerza del Centro*, y el consecuente despido de más de 40 mil trabajadores electricistas.⁷⁴

Finalmente, la bárbara guerra contra el narcotráfico -lucha sumamente cuestionada a razón de aparecer como estrategia del presidente para afianzarse en el poder; del emplazamiento del Ejército en todo el territorio como fuerza de ocupación represiva; de las desacertadas estrategias empleadas por el gobierno en turno; del enriquecimiento de ciertos sectores particularmente castrenses, policiacos, políticos, religiosos, y empresas dedicadas a la guerra y al tráfico ilegal de drogas y armas, concretamente norteamericanas; la criminalización de los movimientos sociales, jóvenes y pobres⁷⁵- ha desvertebrado al país, dejando un saldo sangriento y crisis social sin precedentes.⁷⁶

Observación por los Derechos Humanos, dieron a conocer entre sus informes el conjunto de violaciones a los derechos humanos, así como una larga lista de repercusiones en la sociedad oaxaqueña. Para información detallada consultar los mencionados informes, así como el texto *Crisis Política y represión en Oaxaca*, en: Martínez, Vázquez, Víctor Raúl. (2008) *El Cotidiano*, marzo-abril, año/ vol. 23, número 148, Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco, México, pp. 45-62.

⁷³ García Sainz, Ricardo. "Nueva Ley del ISSSTE: neoliberalismo ejemplar", *La Jornada*, 27 de marzo del 2007.

⁷⁴ Cfr. "Decreta Calderón la extinción de Luz y Fuerza: es inconstitucional: SME", *La Jornada*, 11 de octubre del 2009; "El gobierno desprestigia a Luz y Fuerza y SME en busca de liquidar la empresa", *La Jornada*, 3 de octubre del 2009.

⁷⁵ López y Rivas, Gilberto. "Glosario de la guerra contra el narcotráfico en México." *La Jornada*, 21 de enero del 2011. En: <http://www.jornada.unam.mx/2011/01/21/opinion/023a1pol>

⁷⁶ En el marco de enfrentamiento entre cárteles y fuerzas del Estado se han cometido miles de asesinatos, levantones, tortura, desapariciones forzadas, detenciones y ejecuciones extrajudiciales, entre los involucrados y la población civil dejando secuelas de violencia y sangre, nunca antes vividos por la sociedad mexicana. ("Fracasó lucha anticrimen de Calderón: HRW", *El Universal*, 09 de noviembre de 2011. En: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/807510.html>) Hasta el año 2011, se estimaba que la cifra de bajas humanas superaba los 40 mil muertos, sin embargo dicha información es incierta a razón de que las cifras oficiales y las de organizaciones civiles difieren en decenas de miles de muertos; y de la consecuente negativa del gobierno para abrir esta información, el cual ha comunicado en meses recientes que dada la naturaleza de dicha información, ésta "permanecerá bajo "reserva" ya que divulgar los datos sin ser verificados por las autoridades causaría un detrimento en lugar de informar con veracidad." (*Gaceta Parlamentaria*, número 3437-IV, miércoles 25 de enero de 2012 en: <http://gaceta.diputados.gob.mx/Black/Gaceta/Anteriores/61/2012/ene/20120125-IV/DictamenD-6.html>)

De acuerdo con el recuento de los diarios nacionales como *Reforma*, *Milenio* y *la Jornada*, y las cifras publicadas hace un año por el gobierno de Calderón, la cifra total de muertos a cinco años de declarada la guerra contra el crimen organizado ya ronda los 50 mil.

Por último, para el caso de la educación podemos mencionar que en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), se han acentuado y dado una serie de acciones sumamente perjudiciales y lesivas hacia este ámbito -particularmente hacia el sector magisterial- por lo que especialistas reconocidos, no han dudado en describir a la administración calderonista como el sexenio en que la educación enfrenta un “embate abierto y sistemático sin precedente.”⁷⁷

En este apartado se presentan las acciones más relevantes en relación con la política de atención a la diversidad e interculturalidad en la educación para esta administración, en tanto una problematización para esta administración una problematización, valoración y discusión más puntual sobre la política educativa en general para este sexenio, se lleva a cabo en la segunda parte de este capítulo, como parte de la contextualización del quehacer de los docentes.

◆ CGEIB

Pues bien, para este sexenio, y pese a los cada vez mayores recortes a su presupuesto, la CGEIB ha continuado centrado su actividad en la promoción, el diseño, la capacitación, la elaboración de materiales, la investigación y la evaluación de la política intercultural, con el propósito de instrumentar propuestas que coadyuven al cumplimiento de sus objetivos.

Sus estrategias de trabajo, se han focalizado en desarrollar modelos educativos interculturales en coordinación con instancias del sector educativo encargadas de su operación posterior. Asimismo, la CGEIB, “da seguimiento, asesora y supervisa la instrumentación de estos modelos y los acompaña en su operación inicial.” (Cfr. *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Informe para el CONADEU*, 2010)

Ya en el apartado anterior mencionábamos algunos de los proyectos que en referencia a sus atribuciones había puesto en marcha para el sexenio 2001- 2006. A continuación haremos el recuento de las acciones que para el nuevo sexenio y con un nuevo titular, Fernando Salmerón Castro, se han llevado a cabo.⁷⁸

◆ Educación básica

Entre los proyectos que han tenido continuidad se encuentra el *Programa de Atención a niños indígenas en Escuelas Generales*, el cual se ha llevado a cabo en escuelas generales del D.F. y en estados como Chiapas, Hidalgo, Veracruz, Yucatán, Puebla, Oaxaca, San Luis Potosí.

⁷⁷ Navarro, César. “Enfrenta la instrucción pública embate abierto y sistemático sin precedente:” La Jornada. 4 de marzo de 2012. Recuperado el 10 de noviembre del 2011. En: <http://www.jornada.unam.mx/2012/03/04/sociedad/037n1soc>

⁷⁸ En este caso, dados los alcances de la investigación, únicamente nos enfocamos en las acciones llevadas a cabo en el nivel básico, aunque es de nuestro conocimiento que existen importantes acciones a nivel medio superior y superior, como es el caso de los Bachilleratos Interculturales y las Universidades Interculturales respectivamente.

También el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el D.F.*, cuyo objetivo ha sido fomentar que niños y niñas de primarias y preescolares de esta circunscripción, conozcan y valoren los aportes culturales, tanto propios como de otros grupos; así como lograr que los recintos educativos orienten su proyecto escolar desde un enfoque intercultural, incorporando contenidos de manera transversal en planes y programas de estudio.

Por otra parte se encuentra el *Programa de Apoyo a Innovaciones en Educación Intercultural Bilingüe*, el cual por un lado, está orientado al diseño de innovaciones educativas, y por otro, a la identificación, apoyo y sistematización de innovaciones que sean impulsadas por organizaciones de la sociedad civil e instituciones educativas del país en todos los niveles y modalidades. (Cfr. *Rasgos de nuestra diversidad*. México: SEP- CGEIB, 2008: 8)

En cuanto a educación secundaria se refiere, el *Proyecto de Desarrollo e instrumentación de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria*, ha tenido como objetivo incorporar la lengua y cultura de la región en aquellas escuelas situadas en municipios que cuentan con 30% y más de población indígena. Para el año de 2008, se habían desarrollado programas de estudio para las 16 etnias numéricamente más importantes, con el propósito de que la lengua y la cultura de las diferentes regiones tuvieran espacios de estudio formal y sistemático, aspecto que ha sido señalado y criticado con frecuencia por diversos especialistas en materia de educación y de educación indígena.⁷⁹

◆ *Formación docente*

Ya hablábamos en el sexenio pasado de la existencia de proyectos para la formación de maestros en escuelas normales, bajo el enfoque intercultural. Así, para este periodo se ha consolidado el diseño e instrumentación de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB), en escuelas normales de 18 estados del país. La meta enunciada por la CGEIB, es que paulatinamente se arribe a generalizar en todas las normales una formación desde el enfoque intercultural.

Por lo que corresponde a los maestros en servicio, se ha dado continuidad a las actividades de capacitación y actualización docente, en cuanto al diseño y producción de materiales de lectura, guías y cuadernos de trabajo; así mismo, la capacitación a través de Diplomados (Diplomado Formación de Formadores con Enfoque Intercultural Bilingüe; Educar en y para la Diversidad) y

⁷⁹ La ausencia de espacios en el currículum para el conocimiento, aprendizaje y estudio sistemático de las lenguas maternas, en éste y en otros niveles educativos, ha sido uno de los grandes lastres de la educación indígena y no indígena en México y América Latina. Este aspecto ha sido señalado desde estudios muy tempranos, y no es sino hasta entrado el nuevo siglo que se han abierto canales en el sentido de flexibilizar los currículos de cada país para que las lenguas y las culturas se conviertan en contextos, objetos y materias de estudio. Así, adoptando un enfoque comunicativo y funcional, esta asignatura aborda el estudio de la lengua, con énfasis en lo mesoamericano y en las prácticas culturales actuales de los pueblos indígenas. (Cfr. CGEIB, 2010)

Cursos regionales de Formación Continua (CRFC), Cursos Generales de Actualización (CGA), Talleres Generales de Actualización (TGA) y Desarrollo Profesional de Equipos Técnicos (DPET).

Lo anterior a fin de que “maestras y maestros de educación inicial y básica de todas las modalidades educativas existentes en el SEN, indígenas y no indígenas, reflexionen en la diversidad existente, tanto en lo social como en la escuela y el aula, que exploren los elementos y estrategias útiles para la atención pedagógica de la diversidad presente.” (*Rasgos de nuestra diversidad*, 2008: 60)

Por último, en esta línea encontramos el *Programa de Educación Intercultural para Escuelas Generales* que atienden a población indígena, el cual “proporciona a los maestros y directivos de estas escuelas las herramientas teóricas y metodológicas que les ayuden a tomar conciencia de la diversidad presente en sus aulas y les permita llevar a la práctica estrategias didácticas para atender con equidad a todos sus alumnos.” (*Rasgos de nuestra diversidad*, 2008: 7), así como el *Proyecto Educación Intercultural y Bilingüe* en el estado de Hidalgo, el cual se basa en capacitación a docentes de educación inicial y básica de los subsistemas de educación general y educación indígena, en telesecundarias, secundarias generales y técnicas.

◆ Otros proyectos

Otros trabajos como el *Proyecto de Lengua, Cultura y Educación en Sociedades Multilingües*, se han venido trabajando con el objetivo de desarrollar estrategias de intervención pedagógica mediante la apropiación de las tecnologías de la información y comunicación por parte de grupos indígenas y no indígenas.

En colaboración con el CIESAS, ILCE, DGEI, DEI de Michoacán y el Centro de Lenguas y Culturas Indígenas de Hidalgo, el proyecto se orienta a desarrollar una plataforma informática multilingüe que permita a los alumnos conocer aspectos de diversas culturas del país, desarrollar textos multimedia sobre aspectos de su propia cultura en su lengua y/o en español (ídem, 2010: 10)

Asimismo, se han diseñado proyectos piloto de software educativo para la enseñanza de idiomas, y se colabora en la construcción de plataformas multimedia como *Uantakua*, hasta la fecha disponible en español, purépecha y hñähñu.

Con respecto a la producción de materiales y otros mecanismos de difusión para la convivencia intercultural, se ha continuado el trabajo sobre el diseño y producción de recursos como las series *Ventana a mi comunidad* y *Pueblos de México*, muestras fotográficas, antologías en CD de textos y documentos, cápsulas de radio, portal de internet, entre lo más importante. De igual modo, se han editado publicaciones, libros y materiales didácticos y se ha conformado un centro de documentación con acervo bibliográfico, hemerográfico, videos, etc.

La CGEIB, también fomenta la investigación en Educación Intercultural en tres líneas principalmente: Investigación vinculada a la interculturalidad y la educación intercultural y bilingüe; Investigación aplicada sobre temas de EIB que conduzcan al logro de los objetivos de la

CGEIB; Evaluación de Proyectos de la CGEIB. (*Líneas de Investigación en educación Intercultural, dirección de Investigación y Evaluación, 2008*)

Por otra parte -con el objetivo de generar espacios de convivencia que eliminen discriminación, racismo y exclusión- han tenido lugar encuentros infantiles entre niños y niñas. También actividades de promoción del enfoque intercultural bilingüe en otras instituciones y enmarcadas en la *Campaña Nacional por la diversidad Cultural*, tales como foros, encuentros, eventos y muestras artísticas y culturales, campañas de difusión y comunicación dirigidas a los jóvenes, concursos de fotografías, habilitación de una página de internet con recursos para el conocimiento de la diversidad y la convivencia intercultural y espacios para compartir experiencias.

Pues bien, hasta aquí hemos revisado las principales acciones emprendidas en el marco de las políticas de atención a la diversidad lingüístico- cultural y al enfoque intercultural en la educación básica para este sexenio. En general, se destaca la continuidad dada a la postura reduccionista sobre la diversidad etnocultural en nuestro país, apegada en sus fundamentos -como ya se ha dicho- a un multiculturalismo etnocéntrico, que en el caso de la educación ha optado por soluciones pedagógicas "transversales".

Para nuestro caso, resulta significativo este punto, en tanto dicha postura es la que ha permeado en la capacitación y formación docente; la organización, instrumentación y operación de programas y proyectos educativos en educación básica; por tanto en los saberes que nutren y fundamentan las perspectivas de los docentes respecto a estos temas, como podremos advertir con mayor nitidez en el capítulo cuatro de este trabajo.

II. EL MAGISTERIO ANTE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

3.4 La formación en las Escuelas Normales y el perfil docente en el contexto actual

En este segundo apartado se presenta un recuento sobre el proceso de configuración del perfil docente en México en relación con las políticas instrumentadas en la educación normal y la formación del magisterio. De esta manera se ofrece un corte que va de la década de los setentas al presente con el objeto de posibilitar la comprensión y contextualización del perfil del docente que al presente se expresa a nivel institucional, así como las condiciones en que los maestros de secundaria de la asignatura de español desarrollan su práctica educativa.

Así, en retrospectiva tenemos que para el sexenio de Luis Echeverría, se dieron algunas acciones relevantes en el plano de la formación docente con el objetivo de modificar el perfil y de reestructurar el normalismo con miras a ejercer un mayor control sobre las escuelas normales. En este sentido, es que la noción curricular de *práctica profesional* cambió por el de *práctica docente*, entendiendo que ésta tendría que realizarse a partir del objeto-teoría, en consonancia con la moda de la tecnología educativa. (Cfr. Juárez, 2002, citado en: Loo: 32)

Desde este enfoque, la profesionalización del docente se relacionó puramente con el dominio técnico en la enseñanza, cuestión que tuvo consecuencias significativas para el proceso de enseñanza- aprendizaje y formación de los maestros, en tanto que un énfasis en el aspecto meramente técnico de la docencia -entendido como un repertorio de procedimientos fijo, homogéneo y unívoco para todas las situaciones y contextos- tendía según algunas opiniones, a favorecer la desvinculación del docente con respecto a los contenidos, a la población atendida, pero sobre todo al contexto histórico social.

Así, el rol impuesto desde la formación en las Escuelas Normales por parte del Estado hacia los maestros como *técnicos de la enseñanza*, respondió sí en parte a las tendencias en educación, pero sobre todo a la finalidad de contrarrestar el activismo estudiantil y político de los maestros, en un escenario en el que los principales protagonistas contra el Estado y sus instituciones, fueron de hecho los propios normalistas y el magisterio.⁸⁰

Bajo la misma orientación y con el objetivo de posibilitar mayores oportunidades de mejora salarial y escalafonaria⁸¹ se emprendieron durante esta década acciones relacionadas con la

⁸⁰ La participación e importante activismo político al interior de las Escuelas Normales, particularmente del magisterio indígena y las normales rurales derivó en una respuesta por parte del Estado en el sentido de transformar el perfil del docente por uno que estuviera a su servicio, y no uno que le cuestionara o confrontara, como de hecho sucedió, particularmente durante las décadas de los años sesentas y setentas con ejemplos como los de los profesores Arturo Gámiz, Pablo Gómez, Genaro Vázquez y Lucio Cabañas, por mencionar los más notables.

⁸¹ El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), creado en 1945 y la SEP, crearon en 1974, el Programa Escalafón, el cual valora actividades que en varios rubros desempeña el trabajador de la

creación de opciones de profesionalización tales como la licenciatura, maestría y doctorado en pedagogía para los docentes en servicio. (Arnaut, 1996, citado en: Loo: 64) El ejemplo más notable es este sentido, fue la creación hacia 1978 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con el propósito de ofrecer servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación.⁸²

Para la década de los ochenta, concretamente en el año de 1984, se estableció que todos los tipos y especialidades de educación normal se elevaran al grado de licenciatura. Lo anterior implicó una consecuente reestructuración y reorganización académica y administrativa; de manera que la educación normal como licenciatura incorporó un nuevo perfil: el de *docente investigador*⁸³, además de un plan de estudios federal (1984) (cfr. Maya y Zenteno, 2001, cit. en: Castro López, 2011: 4) y el establecimiento del bachillerato como antecedente obligatorio de la enseñanza normal.

Villegas Tapia (2004), apunta con respecto a estas acciones que, pese a los esfuerzos porque la actividad docente tuviera un rango equivalente al de otras carreras, la realidad estuvo plagada de contradicciones. En primer lugar, porque la nueva concepción en torno al docente, la cual recupera el concepto de *praxis y descripción empírica* de la práctica escolar, implicaba necesariamente cambios en la estructura del propio sistema, y la creación de condiciones para que pudiera realizarse una práctica con estas características. (Cfr. Loo: 34; Villegas Tapia, 2004: 4-5)

En cuanto al aspecto relativo al nivel de escolaridad demandado a los profesores, Del Valle (2005), menciona que sólo hasta 1997 y 1998, se exigió a los futuros docentes el 100% de créditos en la licenciatura para estar frente a grupo, cuestión que resultó bastante paradójica a razón de que una parte considerable de los maestros en servicio, se incorporaron al sistema antes del Plan 84, cuando entonces se exigía únicamente la preparatoria terminada como requisito de ingreso. (Del Valle, 2005, cit. En: Reveles: 64)

A partir de estas y otras contradicciones, se gestaron nutridos debates y discusiones en torno a la educación y la formación en las escuelas normales. De manera que, con respecto al primer aspecto se distinguieron cuestiones relacionadas con la centralización del sistema, el rezago, falta de participación, falta de vinculación de los contenidos con avances, conocimientos y sector

educación. Este programa funge hasta la actualidad como un mecanismo de ascenso vertical cuyo propósito es escalar en la estructura organizativa del sistema de educación básica.

⁸² Dadas las orientaciones en la política a que hemos hecho alusión, la creación de la UPN, generó en un primer momento, bastante rechazo por parte de la comunidad normalista.

⁸³ El perfil de *docente investigador* está relacionado con el enfoque de la investigación acción en educación y la representación del docente como un profesional reflexivo. Las expectativas hacia el docente a la luz de este esquema, implican para el maestro una recuperación de las vivencias en el aula como material indispensable para su propia autoformación, con tareas como la observación de los fenómenos que se producen en el grupo, la reflexión y sistematización de información, la interpretación y comunicación de hallazgos con los colegas, así como la consecuente toma de decisiones para la transformación y mejora en el ámbito pedagógico.

productivo. (Cfr. Castro López: 4) En cuanto a la educación normal se destacó principalmente su estancamiento y rigidez, de modo que las críticas hacia estas instituciones se orientaron a señalar a las normales como sistemas cerrados de producción y transmisión de conocimiento, ya que se afirmaba que en dicho contexto, "la categoría de formación magisterial no pasaba por el debate científico y la apertura de campos disciplinarios que se construyen sobre la riqueza de las vivencias y la sensibilidad creativa que deja la interacción entre el maestro y el alumno en el pasar de los años." (Miranda, 2001, cit. en Loo: 36)

En consonancia con estas observaciones y bajo el supuesto de superar estas y otras carencias, se firmó en 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México, cuyo propósito -como ya se ha revisado en el apartado anterior- fue la transformación del sistema de educación en 3 ejes principalmente: reorganización del sistema (descentralización educativa), reformulación de contenidos y materiales educativos (reformas a planes y programas), y revaloración de la función magisterial (carrera magisterial).⁸⁴

Para las cuestiones que estamos abordando, destaca el hecho de que en el marco de este acuerdo, haya tenido lugar la reforma a la Ley General de Educación (1993) para ubicar al Estado como la suprema autoridad educativa nacional y establecer la obligatoriedad de la secundaria en el ciclo básico; también el que se creara el Programa de Carrera Magisterial⁸⁵, y se iniciara a la par un proceso de descentralización que implicó la desaparición de alrededor de 93 escuelas normales federales quedando en cambio cinco normales oficiales, además de su dirección general.

Por lo que toca a las reformas en planes y programas de formación para maestros, éstos se rediseñaron bajo enfoques constructivistas, contemplando la formación a partir de un tronco básico general y opciones orientadas de acuerdo al nivel y la asignatura a impartir.⁸⁶

⁸⁴ La revaloración magisterial comprendía los siguientes aspectos: formación, actualización, salario profesional, vivienda, carrera magisterial y aprecio social por su trabajo.

⁸⁵ Carrera Magisterial, hasta antes de la reforma de 2011, era un mecanismo de promoción horizontal y mejora profesional y salarial dentro del sistema, que consistía en la actualización constante de maestros en servicio por medio de cursos de carácter voluntario y exámenes de acreditación en el dominio de los contenidos de su asignatura. Entre las deficiencias más significativas de este programa se han señalado, aspectos relacionados con el acceso a resultados del examen; la discrecionalidad en lo que atañe al reconocimiento de los cursos -que por lo general son deficientes, y generalmente carecen de actividades teórico prácticas-; el parco financiamiento al propio programa; el hecho de que la evaluación no se realizara a través de un órgano autónomo, y que en ocasiones fueran autoridades del SNTE quienes intervinieran, y finalmente el importante problema de que muchos profesores ingresaran al programa con la finalidad primaria de aumentar sus ingresos y no por el auténtico interés de superarse. (Cfr. Fernández, 1997, cit. en Loo: 75)

⁸⁶ Los nuevos planes entraron en vigor en 1997, 1999 y 2000; para primaria, preescolar y secundaria, y educación física, respectivamente.

De acuerdo con el enfoque de estas reformas, Villegas Tapia (2004), apunta que para esta década el perfil que parece haberse incorporado en la educación normal fue el de *docente integrador*, el cual pretendía que los futuros maestros realizaran una actividad donde integraran “la teoría pedagógica con la habilidad para enseñar a partir del dominio de los contenidos (...) y de las didácticas especiales para su enseñanza, ello plasmado en los (cinco) campos del perfil de egreso.” Bajo esta orientación, la investigación tomaba “un carácter instrumental”, con la finalidad de que se convirtiera en un medio para construir “en el maestro hábitos para mejorar su formación permanente.” (Cfr. Villegas: 3-5)

Finalmente en los albores del nuevo siglo, concretamente en el sexenio foxista, se plantearon cuatro grandes proyectos en relación con la educación básica y el magisterio: Reforma a la Gestión Escolar (2001); Reforma Integral a la Educación Básica (2002); Ley de transparencia y Acceso a la Información, por ende transparencia en el ingreso a las escuelas normales (2002); y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) para el año 2006. (Cfr. Castro López: 5)

En este marco, el Plan 2001- 2006 (PNE), expresaba que entre los rasgos del docente se esperaba que el docente fuera un sujeto que dominara su materia, lograra una autonomía profesional para tomar decisiones informadas, se comprometiera con los resultados de su acción docente, evaluara críticamente, trabajara en colectivo con sus colegas y manejara su propia formación permanente. (Cfr. PNE 2001- 2006, en Loo: 52)

En consecuencia con estos presupuestos, y las reformas llevadas a cabo en las Escuelas Normales a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, la formación docente se perfiló en el sentido de responder primeramente a las necesidades del Sistema Educativo (Cfr. Meneses, 1991; cit. en: Loo, 2005), situando a los maestros como agentes socializadores, a los que se encomendaba la transmisión de valores sociales, políticos y nacionales hacia sus alumnos. Más aún, el futuro profesor de educación básica, según se expresaba debía ser uno que habiendo “estudiado aspectos relacionados con el conocimiento del Sistema Educativo Mexicano, su organización y su funcionamiento”; dirigiera su quehacer a la realización de “procesos de desarrollo infantil, propósitos, contenidos y formas de enseñanza que favorecieran el aprendizaje de los niños y el logro y finalidades de la educación en su nivel”. (Cfr. LOTR, 2000, en: Loo: 39-40)

Por lo que toca a la reestructuración de los planes de estudio de formación de maestros en este contexto, Loo (2005) señala que entre los aspectos importantes, se encuentra el hecho de que en el nuevo diseño, aparecieran prácticas profesionales durante periodos prolongados; así como asistencia a seminarios de análisis del trabajo docente y un espacio para la elaboración del documento recepcional; cuestiones que anteriormente no figuraban en la formación de los futuros maestros.

Atendiendo a esta revisión, se observa en primera instancia que los rasgos y prácticas que constituyen el perfil deseado de los mentores tienen una cierta continuidad con los de un *docente integrador*. En este punto habría que señalar el hecho de que ni en este ni en el anterior sexenio

se ha correspondido con planes y programas de las normales, menos aún con una reorganización y transformación en otros ámbitos del sistema como condición que posibilite una formación y ejercicio profesional de esta índole.

De hecho, estudios recientes sobre las representaciones acerca de la enseñanza y las normales en México, apuntan a que pese a los cambios que hemos revisado, la realidad es que prevalecen graves insuficiencias en aspectos nodales de la formación magisterial. Se observa en este sentido que a partir de los hallazgos, pareciera que en estas instituciones se educa no para un pensamiento reflexivo y crítico, una autoformación y compromiso social por parte de los futuros docentes. Contrariamente, existen indicios que permiten vislumbrar que la concepción de la enseñanza en los estudiantes de Escuelas Normales, transluce perspectivas circunscritas en gran medida a la transmisión del conocimiento, el dominio sobre un área o asignatura en particular, un accionar técnico y poco reflexivo, y con una práctica poco o nada vinculada con la investigación. Por estas razones, como menciona Fortoul (2008), estudios como los de Calvo (1991), Reyes Esparza y Zuñiga (1995), y propiamente el de Fortoul (2008), coinciden en concluir que el maestro que desea formarse en las escuelas normales, o sea desde el propio seno del Estado mexicano -de acuerdo con las propias concepciones de maestros y estudiantes de estas instituciones- es desafortunadamente uno que realice una **enseñanza tradicional**. (cfr. Fortoul, 2008: 82)

Por lo que corresponde al contexto actual hemos de subrayar para el presente sexenio 2006-2012, la manera tan acertada, en que se han instrumentado acciones poco favorables a una verdadera profesionalización y revaloración del quehacer del magisterio en educación básica y del normalismo en particular.

Comenzando por una revisión del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE), se avista una cierta continuidad y profundización de estrategias anteriores, con el propósito de emprender acciones dirigidas a una educación de calidad, con equidad, ampliando oportunidades hacia los sectores marginados y con mayor rezago; todo lo anterior con gran énfasis en la evaluación. De este modo, en el Programa se enfatiza la pertinencia de emprender la Reforma Integral a la Educación Básica basada en competencias⁸⁷ "que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI", y la evaluación del proceso educativo en su conjunto.

Por lo que toca al perfil del docente que se menciona en el PSE (2007-2012), encontramos que en el contexto de "responder a las necesidades de nuestro país", el Estado se compromete a "revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser *facilitadores y promotores* del aprendizaje de los alumnos (...)". (cfr. PSE 2007-2011: 23)

Es así que la concepción del maestro según lo expresado en el propio PSE, coincide con el perfil que Tenti Fanfani (2005), había mencionado como prevaleciente para la región en el contexto de la globalización neoliberal: el de *facilitador*, esto es, un mediador entre la

⁸⁷ En el apartado anterior se habló de la introducción del enfoque por competencias en la educación básica a propósito de la orientación neoliberal de las reformas emprendidas en la región en la década de los noventa y concretamente en nuestro país a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (1992).

información/conocimientos y las necesidades de los propios alumnos. Una “especie de gestor” en el proceso de aprendizaje. (cfr. Fanfani: 127)

En consonancia con esta orientación, el documento *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011, para todos los maestros de educación básica en servicio*, señala que el profesor es un *profesional de la educación* que situado en el contexto del siglo XXI, requiere el desarrollo de *competencias* adecuadas con la finalidad de *formar seres humanos y la sociedad que se necesita*.

Figurados como agentes que “fortalecen las capacidades intelectuales de los estudiantes, potencian aprendizajes significativos, favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y científico e intervienen para adquirir nuevas formas de convivencia democrática el aula multicultural y diversa”, se indica que, “su finalidad es desarrollar en los estudiantes que cursan la educación básica, las competencias que son necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida, buscando así un entendimiento más integral con el mundo.” En este sentido se demanda del propio docente la revaloración sobre su profesión “como medio para lograr un posicionamiento social que responda a una educación dirigida al desarrollo humano integral (...) involucrando acciones afectivas y éticas.” (*Curso Básico, 2011: 10- 11*)

Por otra parte, se insiste en la necesidad de una práctica reflexiva como puerta a su profesionalización, crecimiento personal, renovación de saberes y transformación sobre su práctica. (*Curso Básico, 2011: 10*)

En conjunto los rasgos expresados en el perfil, aparentemente aluden a la figuración del docente como un *profesional reflexivo de la educación* que en el contexto de la globalización, se compromete y revalora socialmente; se autoforma de manera constante a partir de la reflexión, como condición para promover el desarrollo de competencias para la vida y el aprendizaje permanente en los estudiantes; que es sensible, contempla y nutre su práctica, desde contextos de diversidad sociocultural, así como desde las diferentes necesidades de sus alumnos.

Sin embargo, acciones a nivel laboral y administrativo vienen a contradecir y restringir un ejercicio docente con estas características como se verá a continuación.

3.5 Factores que condicionan y tensan el ejercicio docente en el contexto actual

En el Objetivo 1, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE), enumera algunas estrategias y líneas de acción relacionadas con la profesionalización del magisterio en educación básica como: programas de capacitación en gestión, innovaciones curriculares y uso educativo de nuevas tecnologías de la información; formación continua y actualización por medio de instituciones de educación superior; ofertar programas de formación continua, pertinente, relevante y de calidad, que incluya opciones diversas, adecuadas a las necesidades específicas de los profesores y escuelas; creación de mecanismos de reconocimiento social a la labor de los maestros; promover participación de los docentes en los exámenes nacionales de actualización; abrir nueva fase de Carrera Magisterial, entre lo más importante. (Cfr. PSE 2006-2011: 23)

Pues bien, ha interesado recuperar y destacar estas acciones, puesto que en el transcurso del sexenio, sobre todo en la segunda mitad del mismo, aquéllas han sido fielmente instrumentadas en el marco de la *Alianza por la Calidad de la Educación*, convenio signado en 2008 -como un “acuerdo complementario” o especie de “transitorio” a la propia Ley General de Educación y PSE- entre la SEP y las cúpulas del SNTE, con el supuesto objetivo de transformar el Sistema Educativo Nacional y elevar la calidad educativa.

En relación con la política dirigida hacia el magisterio, la Alianza (ACE) distingue dos puntos a saber: a) profesionalización de maestros y autoridades educativas (nuevos mecanismos de ingreso y promoción, profesionalización e incentivos, y estímulos); y b) evaluación para estimular la calidad educativa, favorecer la transparencia y rendición de cuentas, conformar bases para el diseño de políticas educativas (cfr. Alianza por la Calidad de la Educación, SEP- SNTE, 2008)

De modo que las acciones impulsadas en este marco han sido:

- ✓ Concurso Nacional Público de Oposición para la Asignación de Plazas Docentes, el cual se ha llevado a cabo a partir del 2008, y se ha erigido como el único mecanismo para otorgar plaza a los docentes. Entre las cuestiones que se pueden distinguir con respecto al examen de oposición son:
 - a) Empezó como una convocatoria abierta para otorgar plazas en el Sistema Educativo Nacional (SEN), para maestros en servicio y aspirantes de nuevo ingreso. Gradualmente el perfil se ha cerrado, pues en las últimas convocatorias se advierte que serán candidatos a concurso sólo egresados de las escuelas normales.⁸⁸ Aunque coincido con la idea de que son los normalistas, quienes deberían estar primordialmente en las aulas, la realidad es que en nuestro país la composición del cuerpo docente, sobre todo en el nivel secundario, ha sido heterogénea y se ha distinguido por la convivencia entre normalistas y egresados de otras instituciones de nivel superior como universidades, politécnicos, etcétera; con resultados que en otro apartado se discutirán, pero que en general se ha considerado, favorece el intercambio de aprendizajes y reflexiones a partir de los diferentes enfoques y preparaciones.
 - b) Sólo se otorgan plazas a maestros en servicio y concursantes que ostenten título de licenciatura, lo cual ha significado un importante filtro para aquellos profesores que ingresaron al sistema antes de que estar titulado fuera un requisito; es decir, cuando el plan 1984, permitía a los normalistas incorporarse al sistema sin acreditar un documento recepcional. Al

⁸⁸ Un ejemplo al respecto, puede corroborarse en el Anexo Técnico para el Distrito Federal, disponible en: http://www.cumplimientopof.sep.gob.mx/CONAPD10/docs/at/at_09_isd2.pdf Datos del INEE para 2004, indican que tres de cada cuatro docentes se habían formado como maestros en instituciones Normales; sin embargo, en estados como Jalisco, Tabasco, Durango, Baja California y Tlaxcala, se observó que tan sólo una tercera parte había tenido esta formación, mientras que entidades como el D.F., eran únicamente la mitad de los docentes los que habían tenido una formación como normalistas. (Cfr. tabla RS03-7, en: http://www.inee.edu.mx/tei/file//usr/local/tei/repositorio/contenido/2005/PanoramaEducativoDeMexico/RS/RS03/2005_RS03_.pdf).

presente, existen muchos docentes en el sistema que bajo este esquema y dado el trámite inconcluso, se les imposibilita concursar en la asignación de plazas.

- c) Política de cero plazas de nueva creación. Esto es que no se han creado nuevas plazas en el sistema sino que las ofertadas son las que quedan por jubilación, pensionados, difuntos o maestros desplazados;⁸⁹ ante esta situación, las plazas son por demás limitadas en comparación con el número de demandantes. Así, tan solo para el ciclo 2010- 2011, fueron alrededor de 21, 000 plazas ofertadas, frente a un total 137,254 personas que participaron en el examen, de los cuales 3,110 no fueron aceptados. En el estado de Tabasco, por ejemplo, sólo fueron ofertados 66 espacios en contraposición con los 6 mil aspirantes a una plaza docente.⁹⁰ Esto significa que existe un fuerte desequilibrio en el sistema, pues los egresados, particularmente de las normales están por encima de la capacidad del sistema para su contratación.⁹¹
- d) La asignación de plazas no obedece estrictamente a criterios de calidad. Se supone que los aspirantes deben presentar un examen de 80 preguntas distribuidas en cuatro áreas de conocimiento distintas. Los sustentantes pueden obtener tres resultados: "Aceptable", "Elegible" (condicionado a nivelación académica) y "No aceptable". Pues bien, en primer lugar sostenemos que esta estandarización expone a los aspirantes a condiciones desiguales entre las entidades y dentro de las mismas, pues la preparación pese a la homogeneidad del currículum, difiere enormemente de acuerdo con la población atendida, la experiencia y el contexto. Por tanto, los criterios nos parecen arbitrarios, obedecen más a la lógica de un "perfil único" que a cambios necesarios en el seno de la formación de los docentes.
- e) Los resultados de las evaluaciones han sido muy bajos. Como ha sido expresado en distintos medios "hasta ahora se mantiene la tendencia de que 7 de cada 10 profesores obtienen bajos

⁸⁹ Santibañez (2008), menciona que como es sabido, hasta hace poco las autoridades educativas tenían derecho a asignar la mitad de las plazas de nueva creación, aunque en la práctica era el SNTE quien participaba en la adjudicación de casi todas. A partir del concurso, esta situación cambió. Más, es claro que la mayor parte de las vacantes se han venido "generando por "incidencias"—es decir, bajas por motivo de jubilación, licencia o deceso." (Santibañez (2008), en: Nieto de Pascual, 2009: 33)

⁹⁰ Cfr. Valencia, 2011.

⁹¹ En este sentido, Nieto de Pascual (2009), ha apuntado que: "Las cifras del examen para otorgar plazas docentes, celebrado en 2008, muestran que de los 8,239 lugares sujetos a concurso para el ciclo escolar 2008-2009, solamente 2,847 estuvieron disponibles para jóvenes egresados recientemente de la licenciatura. Si consideramos que la cifra de egreso es del orden de los 28,700 al año, vemos que quienes logran entrar representan menos del 10 por ciento de los aspirantes potenciales. Una primera conclusión es que no existen mecanismos eficaces de regulación del ingreso a las escuelas normales alineados a la demanda real de profesores. Por otra parte, el hecho de que más de 65 por ciento de las vacantes (5,392 de las más de 8000) se cubran mediante la promoción de maestros que ya están en el servicio indica que el sistema de formación de profesores es ineficiente. Ello resulta todavía más grave si tomamos en cuenta que de los más de 5,300 profesores en servicio que se contratan en un año, 36 300 provienen de universidades, 1,500 de escuelas normales particulares y solamente 800 de normales públicas" (Nieto de Pascual, 2009: 35)

resultados. En 2008, 67% reprobó; en 2009 y 2010, 75% se ubicaron en bajo desempeño. (...) En los rangos más bajos de desempeño se encuentra 69.49% de los maestros concursantes. Si esos rangos o niveles de aciertos se trasladan a un esquema de evaluación equivalente al que reciben en lo cotidiano los niños en el salón de clases, equivale a que 7 de cada 10 profesores se colocaron por debajo del rango de 5; lo cual nos permite enunciar dos conclusiones: la primera es que no hay una correlación entre la prueba y la realidad en las aulas; y segunda que la formación en las normales no se corresponden del todo con la propuesta de evaluación. Lo cual nos lleva al siguiente punto.

- f) La prueba tiene deficiencias y se presenta como poco adecuada sobre todo para docentes que han estado poco tiempo frente a grupo y en función de la multiplicidad de soluciones a una misma problemática.⁹² En este sentido, podría calificarse al examen como “amañado”, ya que aunque existen recién egresados y maestros en servicio que han obtenido notables resultados, la realidad es que existen diversas formas de trabajo, estrategias y solución de conflictos; por tanto soluciones múltiples a una situación similar en el aula. Por otra parte, algunos de los rubros, sobre todo para aquellos aspirantes que nunca han estado frente a grupo se tornan complejos pues requieren de saberes experienciales, fruto de situaciones y experiencias vividas en el aula, más allá de las prácticas profesionales contempladas en los planes y programas de estudio de las escuelas normales. Por lo que toca a la parte de la normatividad, sostenemos que en los planes y programas de las normales son escasas las materias en las que estos contenidos se abordan con la profundidad requerida. Con respecto a los docentes en servicio, es claro que deberían manejar de mejor manera todas estas áreas, sin embargo, la realidad es que muchos aún en la actualidad, carecen de capacitación adecuada sobre los enfoques más recientes. Un último aspecto es que el tiempo destinado para el estudio, la guía para los sustentantes y los materiales se tornan una combinación tortuosa. La bibliografía, no se entrega físicamente sino que tiene que ser conseguida por docentes en un lapso bastante corto, imaginemos la situación de aquellos docentes que no tienen fácil acceso a recursos y bases de datos en internet, Centros de Maestros o instituciones de educación superior, ¿de qué manera podrían conseguir ediciones de Paidós, Morata, Plaza y Valdés, Grao entre otras, que

⁹² El examen consta de cuatro áreas: 1) dominio de contenidos curriculares; 2) habilidades intelectuales específicas; 3) competencias didácticas; y 4) normatividad, gestión y ética docente. En la mayoría de estas áreas se proponen situaciones hipotéticas frente a grupo, así como la aplicación de medidas para resolver casos comunes como la discriminación por orientación sexual, robo entre alumnos, etcétera. De igual modo, se contempla la determinación de acciones para evitar situaciones que se presentan en las aulas como bajo rendimiento o mala conducta, reprobación y deserción. Este tipo de reactivos, se califican a partir de varias combinaciones de pasos posibles, para determinar cuál es la respuesta correcta. Por lo que se refiere a la parte de normatividad, ésta se refiere básicamente al manejo del marco legal y lineamientos de la educación, así como al dominio de ciertas competencias en la gestión, cuestiones que también son evaluadas mediante situaciones hipotéticas. (Cfr. En: Poy, Solano, 2011.)

dicho sea de paso, son materiales poco accesibles económicamente? Más aún, ¿cómo se hace posible que toda esta bibliografía sea estudiada en un lapso de 2 a tres meses?⁹³

- g) Falta de Seriedad y compromiso de la SEP y SNTE. Resulta sumamente vergonzoso, el hecho de que en gobiernos que enarbolan “la transparencia” y seriedad, se hayan presentado una serie de denuncias en torno al tema de la venta de exámenes estandarizados entre el personal que trabaja en el área de la educación. Estas situaciones se han dado a conocer a partir del supuesto tráfico de versiones, tanto del examen de ENLACE como del último examen de oposición; cuestiones que evidencian la falta de seriedad, equidad, transparencia y, en cambio, la persistente corrupción dentro del propio sistema.⁹⁴
- h) En vinculación con la corrupción, se ha mencionado incluso que algunas plazas siguen siendo “apadrinadas”, esto es, que continúan asignándose mediante mecanismos distintos al examen de oposición.⁹⁵

Retomando otras acciones emprendidas en el sexenio con respecto al magisterio tenemos que,

- ✓ En el año 2010, se dio a conocer el documento preliminar *Estándares de Desempeño para Docentes de Educación Básica*, en el cual se establecen referentes para la práctica docente. Los estándares, son medidas “tendientes a determinar qué se debe aprender y qué se debe enseñar en las escuelas; cómo se deben evaluar los logros educativos, qué acciones se deben desarrollar en función a los resultados de la evaluación y seguimiento de éstos, y en qué tiempo y plazo se deben cumplir las metas señaladas” (*Estándares de Desempeño para docentes de Educación Básica*, 2010.)

En síntesis, diremos que este programa ya se ha piloteado en aproximadamente 600 escuelas, y gradualmente, pretende llevarse a cabo a nivel nacional. Los ámbitos o categorías que se evalúan son: planeación, gestión del ambiente de clase, gestión curricular, gestión didáctica, evaluación. Los indicadores de evaluación constan de 4 niveles: N1, N2, N3, N4; que van desde un desarrollo elemental hasta una práctica que se desarrolla conforme a lo descrito en el estándar. Dicha evaluación se plantea desde la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; durante tres momentos: inicio, intermedio y final del ciclo escolar. (Cfr. *Estándares de Desempeño para docentes de Educación Básica*: 44-45) Hasta la fecha no se ha

⁹³ Corrobórese esta información en las guías para el examen de oposición en diferentes áreas. Los materiales están disponibles en :

<http://www.encuentra.gob.mx/resultsAPF.html?q=gu%C3%ADa%20para%20el%20sustentante&client=sep>
[14-12-11]

⁹⁴ Más detalles en Poy, Solano, 2011.

⁹⁵ Según Nieto de Pascual (2009), “hay indicios de que algunos gobernadores y líderes de secciones sindicales locales siguen otorgando plazas al margen del concurso, para acallar a grupos de presión de reconocida beligerancia, tales como los egresados de las escuelas normales rurales, o atender compromisos de carácter político. Esto indica que persisten formas de evadir la disposición del gobierno y que la corrupción no ha sido paliada mediante el nuevo procedimiento.” (Nieto de Pascual: 48)

dado a conocer oficialmente a partir de cuándo se llevará a cabo este programa en el resto de los planteles del Sistema Educativo Nacional, sin embargo en el marco de la Evaluación Universal, ya ha causado cuestionamientos y discusiones serias entre el magisterio mayormente informado.

- ✓ Otro de los programas puestos en marcha a partir de 2010, ha sido el de *Estímulos a la Calidad Docente*. En este marco podemos encontrar primeramente los estímulos recibidos vía Carrera Magisterial, así como los otorgados últimamente a partir de los resultados de la prueba ENLACE.⁹⁶
- ✓ En el año 2011, también se dio la Reforma *de los Lineamientos del Programa de Carrera Magisterial*, programa que hasta antes de la última reforma, figuró como un mecanismo importante en la promoción horizontal y mejora salarial para el gremio, pese a todas las contradicciones y malos manejos por parte de las cúpulas del SNTE.⁹⁷

Esta reciente reforma a Carrera Magisterial, ha causado un clima de confusión, malestar y preocupación entre los docentes, pues los nuevos lineamientos fijan parámetros a calificar que no favorecen ni respetan las condiciones de trabajo del gremio. Así, en los nuevos lineamientos se han modificado los puntajes de manera sumamente perjudicial para los mentores, pues rubros como la antigüedad o la preparación profesional quedan en un plano bastante marginal, en contraposición con el desempeño profesional y el aprovechamiento profesional, ambos centrados en resultados de los alumnos a partir de ENLACE, y actividades extracurriculares o extraclase, es decir fuera de su horario de trabajo; lo cual como menciona Navarro (2011) puede en un momento dado, prestarse a un uso poco relacionado con las actividades pedagógicas.⁹⁸

⁹⁶ Hasta antes de la reforma a Carrera Magisterial en 2011, el estímulo a los profesores se daba con base en los requerimientos de estar inscrito en el programa y haber acreditado un cierto puntaje a partir de: cursos, actualización, antigüedad, evaluación en los alumnos, preparación académica y resultado de exámenes estandarizados. Había cinco categorías, de la A a la E, cada una representaba un estímulo proporcional que podía ir desde 24% hasta 197% del salario nominal (Cfr. Castro, et. al.: 12)

⁹⁷ En el contexto de creación del programa, la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación), y otras instancias calificaron el diseño de Carrera Magisterial como un sistema ficticio y discriminatorio que abría las brechas de inequidad e individualismo entre los maestros. En el 2011, las cifras para este programa quedaron como sigue: de un total de 1 millón 170 mil maestros de educación básica, 774 mil 115, en este año, se encontraban en el programa de Carrera, de los cuales 421 mil 477 se ubicaban en categoría A; 205 mil 408 en categoría B; 91 mil 462 en categoría C; 37 mil 491 en la D; 18 mil 277 en la E; y 395 mil 885 fuera de CM. El 70% de los docentes, se ubicaban así en la categoría A y "en la menos A", mientras que sólo el 1.55% estaba en la categoría E. (Fuente: *Boletín Especial del Comité Ejecutivo Nacional Democrático del SNTE*, Época 1, junio de 2011, p. 3)

⁹⁸ El investigador afirma en este sentido, que dichos espacios pueden manejarse de manera amañada, forzando a los maestros a participar en actividades político electorales del charrismo sindical, a cambio de una "buena" calificación. Cfr. Poy Solano, 2011.

Otras cuestiones respecto a los nuevos lineamientos, han sido enfatizados, Santizo Rodall (2011), sostiene por ejemplo que se ha priorizado una visión gerencial del problema educativo, al considerar únicamente un esquema individual de incentivos, "dejando de lado el contexto de las relaciones de cooperación entre los actores", lo cual evidentemente perjudica y no contribuye a una comprensión y toma de decisiones pedagógicas que verdaderamente incidan en la transformación de situaciones que entorpecen y dificultan la mejora y calidad educativa. (Cfr. Poy Solano, 2011.)

Por su parte, Díaz Barriga (2011), afirma que dicho esquema refleja la ignorancia pedagógica de los gobiernos, en tanto otorga una confianza ciega y gran valor a los exámenes estandarizados. (Cfr. Poy, Solano, 2011.)

- ✓ Para mayo del 2011 se acordó la Certificación de Competencias Profesionales o la llamada *Evaluación Universal de Profesores y Directores en Servicio de Educación Básica*, la cual se pretende aplicar cada 3 años a cada uno de los tres niveles. Este es un proceso obligatorio para todos los maestros en servicio del nivel básico, mismos que se supone empezarán a ser evaluados a partir del ciclo escolar 2011- 2012, comenzando por los maestros de primaria. Para 2012- 2013, se habla de evaluar al nivel secundaria, y en 2013- 2014 corresponderá la evaluación a docentes de educación preescolar, especial e inicial.

De acuerdo con algunas opiniones del magisterio y de expertos como Díaz Barriga, Hugo Aboites, Tatiana Coll, César Navarro entre otros, en el contexto de una política orientada a que la basificación y definitividad en el magisterio se elimine de manera gradual; la evaluación universal, significará el despido de miles de profesores, pues como se indica en la ACE, la recontractación dependerá de procesos de evaluación y desempeño profesional. De esta manera, aquellos que no sean "elegibles" o rechacen ajustarse a los nuevos esquemas, -lo que puede incluir la participación en actividades político electorales del PANAL (Partido Nueva Alianza) de la maestra Elba Esther Gordillo-, muy posiblemente quedarán fuera del sistema, lo cual viola flagrantemente los derechos conquistados históricamente por el gremio, pues en los hechos significa desdibujar el contrato colectivo y en cambio llevar a los maestros a la eventualidad.⁹⁹

Más aún, como apunta Aboites (2011), la evaluación presenta aristas importantes, como el no haber nacido del seno de las necesidades del Sistema Educativo Nacional; el contraponerse a la idea de educación como construcción colaborativa en tanto el esquema de evaluación es individual y no está pensado para retroalimentar ni medir el compromiso real de los docentes, sino que se encuadra en orientaciones neoliberales que ubican al maestro como capital humano y en consecuencia proponen un nuevo perfil del docente, más aún un cambio en el *perfil histórico del magisterio mexicano* (Navarro, 2011). Díaz Barriga (2011), apunta en el mismo tenor que esta evaluación significa "una violencia hacia la escuela y los maestros,

⁹⁹ Cfr. Avilés, 2011.

porque se pone en entredicho lo que se hace en los centros educativos” y no hace sino contribuir aún más al desprestigio del trabajo docente.¹⁰⁰

- ✓ En julio del 2011 se suscribió entre la SEP y SNTE, el *Acuerdo 590* relativo a la titulación expedita para los docentes egresados de las distintas normales del país y que se encuentren en servicio o bien que se hayan jubilado máximo hace cinco años.¹⁰¹ Dicho convenio, se enmarca en la ACE, concretamente en el aspecto relativo a la profesionalización de los docentes y propone diversas modalidades de titulación.

Sin embargo, resulta claro que el programa responde al nuevo perfil del docente que, como profesional de la educación -inserto como trabajador en una secretaría de Estado- debe cumplir una serie de requisitos como condición de permanencia en el puesto y derecho a la promoción. Dado que la política laboral que impera en el magisterio como ya ha sido visto es la de los despidos, el hecho de no contar con este requisito - cuestión todavía muy común entre los mentores- legitimará la descalificación, la ausencia de promoción y eventualmente el despido de miles de profesores.¹⁰²

Por último, mencionaremos las acciones y orientaciones del sexenio con respecto a las normales.

Posterior a los desafortunados comentarios de Elba Esther Gordillo, en torno a la caducidad de las escuelas normales como instituciones formadoras de profesionales de la educación¹⁰³; en junio del año 2011, se dio una intentona por imponer la llamada Reforma de la Educación Normal impulsada por la SEP, centrada en la regulación de la matrícula y el incremento a cinco años de duración de las carreras o licenciaturas en educación primaria y preescolar, para posteriormente aplicar esta

¹⁰⁰ En los últimos meses del 2011 y principios del 2012, se han dado importantes movilizaciones de algunas secciones sindicales del magisterio para exigir la discusión y replanteamiento de los esquemas de evaluación.

¹⁰¹ Acuerdo 590. Recuperado el 31 de mayo del 2012. En:

<http://www.seg.guanajuato.gob.mx/CEducativa/Instituciones/Documents/2011/Agosto/Acuerdo%20590%20OSEP.pdf>

¹⁰² Interesa mencionar es que si bien en el acuerdo se estipula que será la Normal quien acredite este requisito, se ha verificado que instituciones de educación superior, distintas y ajenas a las normales, también estarán en condiciones de certificar y otorgar constancias de titulación. Lo más grave en este sentido es que la titulación se vuelve un negocio pues cursar los seminarios y sus variantes tiene un costo que varía de una institución a otra. Todo lo cual significa que en los hechos la puerta a la certificación privada se ha abierto.

¹⁰³ En el contexto de la ceremonia de inicio del ciclo escolar 2008-2009, y tomando como pretexto los bajos resultados de los profesores en los exámenes de oposición, Elba Esther Gordillo argumentó que “el sistema de normales había sufrido un quiebre y que por ello, la SEP debía buscar vocaciones más cercanas al empleo, en lugar de las licenciaturas de pedagogía.” Así, expresó, “queremos que las normales sean instituciones para técnicos en turismo, técnicos en actividades productivas.” Gordillo, apuntaba así, la propuesta de abrir cinco centros de excelencia académica con el esquema de responder al mercado de trabajo. Dos años después remachó: No se olviden que las normales rurales han sido semilleros de guerrilleros, pero si no hacemos esto (cerrarlas) van a seguir con lo mismo. (Cfr. Hernández, Morales, 2011.)

misma disposición (agosto del 2012) a las licenciaturas en educación secundaria, física, especial e intercultural. (Cfr. Hernández: 2011)

En cuanto al fortalecimiento de las normales, lo que puede advertirse es que en lo que va de estos sexenios, la matrícula en estas instituciones se ha reducido de 200 mil alumnos que había en 2000, a 128 mil en el ciclo 2009-2010; es decir 72 mil alumnos menos. De igual forma, se ha dado una reducción de más de 200 escuelas normales, incluidas particulares, y una cantidad aproximada de 3000 docentes. (Cfr. Hernández: 2011) Según Hernández, la tendencia se perfila a la desaparición de 265 escuelas como parte del proceso de privatización de la educación pública.

Pues bien, el recorrido por las acciones emprendidas a lo largo de la presente administración en vinculación con el magisterio, así como con la educación normal, nos permite entrever que aunque dichas acciones podrían tenerse como efectivamente benéficas y necesarias para el desarrollo y profesionalización de los docentes, así como para el mejoramiento de la comunidad escolar; dadas las condiciones actuales del sistema y en tanto los mecanismos de evaluación no son todavía adecuados, dichas cuestiones tal como están planteadas, pueden derivar en una denostación y desprestigio mayor del magisterio mexicano; y por lo tanto en una desvalorización de la educación pública, de los saberes docentes y de esta profesión en particular.

Desde este punto de vista, se abre la puerta de par en par a la descalificación sobre la función social de los mentores y en línea directa, la legitimación sobre la capacitación por parte de empresas o instituciones privadas; el despido de miles de trabajadores del sistema educativo nacional y la consecuente pérdida de derechos humanos -como la educación- y laborales, reconocidos y conquistados, respectivamente en el transcurso de la historia de nuestro país.

Es por estas razones que numerosos actores del gremio han expresado malestar y emprendido acciones como forma de oposición a los nuevos mecanismos de intervención, coerción y constricción, pues como refiere Navarro, todos estos se articulan en uno de los golpes más graves y profundos contra la enseñanza pública y el magisterio mexicano¹⁰⁴ (Cfr. Navarro, César, et. al.; en: *La Jornada*, 2011)

En relación con este estudio, debemos destacar que tales condiciones -como parte de los factores que influyen en la práctica educativa de los maestros- inciden primeramente en que los maestros

¹⁰⁴ Desde 2007, el magisterio en distintas expresiones contrarias (particularmente la CNTE), a las cúpulas del SNTE, han emprendido diversas acciones en oposición a los acuerdos unilaterales entre la SEP-SNTE, y en defensa de la educación pública y los derechos laborales del gremio. Así, entre las más importantes destacan: acciones legales como demandas y amparos contra la Ley del ISSSTE (2007); contra la SEP por la ACE (2008); oposición a examen ENLACE como mecanismo único, evaluador de alumnos y profesores (Michoacán y Oaxaca); acciones por la restitución de turnos y plazas a maestros desplazados como consecuencia de cierre de turnos y ampliación de jornadas; oposición y revisión a los mecanismos del Concurso Nacional de Oposición(2009--2010); demandas contra la SEP por la Evaluación Universal (2011), entre otras. Todas estas son acciones, que de acuerdo con los actores que participan en ellas se realizan con el fin de demandar la cancelación de los efectos laborales derivados de acuerdos político- administrativos entre SEP-Gordillo, y en defensa de la educación pública en nuestro país.

observen los aspectos pedagógicos y relativos al currículum en una relación de subordinación con respecto a cuestiones administrativas y político- laborales en la educación. En consecuencia, y para el caso concreto de este estudio en que presten poco interés a la problematización y tránsito por contenidos y temas relacionados con la diversidad lingüística y cultural e interculturalidad.

En segunda instancia y quizá más significativo aún, es que de manera clara se avista que este tipo de medidas son contrarias a un discurso que enarbola la equidad y el respeto a las diversidades étnicas y socioculturales del país, ya que desde estas acciones se revela una tendencia clara a homogeneizar el perfil de los docentes y el de la propia educación, cuando la realidad es que ambas dimensiones por su complejidad no pueden ni podrían homogeneizarse.

Un enfoque así, cumple en todo caso con evadir que el proceso de enseñanza aprendizaje es una construcción activa de significados en el que los agentes se posicionan y actúan en la interacción y de acuerdo con negociaciones y luchas de sentidos y significados en contextos diversos, inestables y dinámicos.

3.6 *El profesor de Educación Secundaria en México*

◆ *Panorama*

La educación secundaria es el nivel que atiende alumnos de entre 12 y 15 años. Antes de la reforma de 2011, se definía como el último nivel de la educación básica obligatoria. Este nivel educativo, tiene sus antecedentes más remotos en el siglo XIX, y no fue sino hasta que Moisés Sáenz, creó el departamento de secundaria en 1925, que este nivel de enseñanza se institucionalizó formalmente. Desde entonces, la educación secundaria se concibió "como prolongación de la educación primaria con énfasis en una formación general de los alumnos. (Zorrilla, 2004:3)

La consolidación y desarrollo de este nivel ha atravesado por varias etapas y procesos de reforma que culminaron en 1993 con su obligatoriedad, y las consecuentes reformas de los planes y programas de estudio en los años de 1993, 2006 y 2011 respectivamente.

Pues bien, para el ciclo escolar 2009- 2010, el 90.8 % de los alumnos que cursaban la educación básica, asistía a escuelas públicas. Los servicios coordinados por los gobiernos estatales y federales eran aproximadamente 84.2 % y 6.6 %, respectivamente. Mientras que el 9.2 % correspondía a escuelas particulares. [cfr. *Sistema Nacional de Información Educativa. (2011)*]

En el mismo ciclo escolar, el 95.7 % de los egresados de escuelas primarias, ingresó a primer grado de la educación secundaria. Sin embargo, fue en este nivel que persistió el grave problema de deserción escolar, ya que tan sólo alrededor del 60% de quienes ingresaron, lograron concluirlo. Por lo que toca a los aprendizajes en este nivel, se encontró que tan sólo un tercio de la población egresada es decir, alrededor de 32.7% registró habilidades básicas en español y matemáticas respectivamente. (cfr. Backhoff *et al.*, 2006; en: Santibañez, Lucrecia: 2007: 306)

En la actualidad, la matrícula en este nivel educativo, es de más de seis millones de alumnos, lo cual representa alrededor del 95% del total de los adolescentes en edad de cursar este nivel educativo. Dicho porcentaje es atendido en cuatro opciones de servicios: secundarias generales, telesecundarias, secundarias técnicas y secundarias para trabajadores. Las secundarias generales y telesecundarias concentran la mayor población, casi un 60% de la población en este nivel.

A diferencia de la educación preescolar y primaria, donde a cada grupo de alumnos corresponde un maestro, en la educación secundaria un grupo es atendido por diferentes maestros, uno por cada materia cursada. Así, según los datos presentados para el ciclo 2009-2010, el número de docentes en servicio era de alrededor de 374 363, de los cuales la población femenina aventajaba a la masculina en casi 2000 miembros más.

Según las estadísticas del Sistema de Información Educativa de la SEP (SNIE), en el Distrito Federal -entidad en la cual se sitúa nuestro estudio- la población total de alumnos de secundaria al presente, es de alrededor de 461 252 estudiantes, quienes son atendidos por más de 34 mil maestros, distribuidos en 1,400 centros de trabajo.

En razón de que la presente investigación se realizó para el caso de docentes que laboran en escuelas secundarias generales en el Distrito Federal, mencionaremos que esta modalidad en dicha localidad, agrupa actualmente, 318 143 alumnos, atendidos por 27 269 docentes que prestan sus servicios en 1 099 escuelas. (Cfr. SNIE, 2011)

3.7 *Formación de los maestros de educación secundaria*

◆ *Formación inicial*

Ahora retomaremos algunas de las cuestiones que hemos revisado en relación con el perfil del docente que ha prevalecido en los últimos sexenios, y su vinculación con la formación inicial y continua.

La formación inicial se puede entender como la formación que reciben los docentes para obtener su certificación como profesionales de la educación, ya sea en escuelas normales o en instituciones de educación superior, públicas o privadas.¹⁰⁵

Por lo que toca a la educación o desarrollo profesional continuo, éste se considera como la capacitación y actualización que reciben los maestros que ya están en servicio, por medio de cursos, talleres, seminarios, diplomados, principalmente organizados por la SEP.

En el año de 1936, el Instituto de Preparación de Profesorado de Enseñanza Secundaria fue creado como antecedente de la Escuela Normal Superior, institución que en la actualidad se encarga de la formación de docentes para este nivel educativo. En el caso del Distrito Federal, es la Escuela Normal Superior de México (ENSM), ubicada en la delegación Azcapotzalco, el recinto que ha

¹⁰⁵ Para 2009- 2010, existían alrededor de 480 escuelas normales y alrededor de 403 instituciones que impartían alguna de las carreras para certificarse como profesor a nivel normal licenciatura. De estas opciones, alrededor de 300 eran particulares.

formado desde 1942, a una considerable parte de los profesores que han laborado y laboran actualmente en las escuelas secundarias del D.F.

Sin embargo, según hemos revisado, existe una importante cantidad de docentes en este nivel que no han sido formados en las normales, sino que provienen de instituciones diversas de nivel superior: universidades, politécnicos, educación tecnológica etc.; de modo que "aproximadamente 40% de los maestros de las secundarias no asistieron a ellas (escuelas normales), y las cifras pueden alcanzar hasta 60% en zonas muy urbanas como la Ciudad de México." (Cfr. SEByN, 2002, en: Santibañez, Lucrecia, 2007: 309. Los paréntesis y cursivas no se encuentran en el original)¹⁰⁶

Esta condición del magisterio en educación secundaria, es una cuestión que muchos achacan como factor por demás importante en cuanto a los resultados en el aprendizaje de los alumnos, pues se considera de manera general que quienes no han cursado las licenciaturas en las normales carecen de elementos didácticos y pedagógicos en torno a la enseñanza.

En este sentido, interesa recoger visiones menos maniqueas, y que nos aproximen a advertir a través de los hallazgos de estudios recientes que si bien los normalistas reciben elementos didácticos y metodológicos importantes, también reciben una educación cuya calidad deja que desear, en tanto la enseñanza a diferencia de otras instituciones de educación superior, se ha centrado en mayor medida, "en la docencia y no en la investigación" (Tatto y Vélez, 1999, en: Santibañez, Lucrecia, 2007: 308), es decir, se ha circunscrito sobre todo últimamente a la transmisión del conocimiento, el dominio sobre un área o asignatura en particular; en una concepción más aproximada al accionar técnico, que a una práctica reflexiva orientada a la investigación y la producción científica cuestiones que derivan en consecuencias importantes para el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Lo anterior, efectivamente da para reflexionar y mirarlo a trasluz de la <<ausencia de evidencias respecto de la asociación que guarda el tipo de formación de los maestros con el aprendizaje de sus estudiantes, pues a la fecha no existen estudios en ese sentido. Por ahora es preciso reconocer que no hay datos que indiquen que un profesor normalista en secundaria *enseña mejor* que un profesionista que no ha recibido formación inicial para ejercer la docencia.>> (INEE: 169)

En cuanto a la escolaridad de los profesores, el grado de licenciatura es el que desde hace más dos décadas se estableció como mínimo para ejercer la actividad docente en secundaria. Datos del INEE, indican que hasta 2003, nueve de cada diez profesores cumplían con dicho requisito; siendo los maestros más jóvenes quienes presentaban perfiles de escolaridad más altos con respecto a los de mayor edad, así para este año <<entre quienes tenían 25 años o menos sólo el tres por

¹⁰⁶ Como ya se revisó, estimaciones del INEE, refieren que <<cuando menos una tercera parte de los docentes de Jalisco, Tabasco, Durango, Baja California y Tlaxcala y alrededor de la mitad de los del Distrito Federal no se han formado profesionalmente en Instituciones Normales>> (INEE, 2005: 168) Por su parte, Sandoval (2001), afirma que en el caso del Distrito Federal, los no normalistas, constituyen el 70% de la planta docente (Cfr. Sandoval: 91)

ciento incumplía el estándar de escolaridad, pero la quinta parte de los profesores con 55 ó más años sólo había certificado estudios equivalentes al nivel medio superior>> (INEE, 2003: 167; las cursivas y los copretéritos no aparecen en el original)

◆ *Plan de Estudios para la formación de docentes en educación secundaria*

En 1999 se realizó la última reforma al plan de estudios para la formación de maestros de educación secundaria. Dicha reforma se realizó con el objetivo de fomentar un conocimiento más específico de los contenidos de cada una de las áreas o disciplinas, así como de la metodología de la enseñanza pedagógica y práctica. En el Plan, se otorga especial importancia a la observación y la práctica educativa en las escuelas secundarias, como forma de procurar el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente. (Cfr. *Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Secundaria 1999*: 22 [Plan, 1999])

Para obtener el grado de licenciado en Educación secundaria Plan 1999, los futuros docentes deben cursar ocho semestres de licenciatura y transitar por un plan que atiende tres dimensiones principalmente:

- a) Formación general en el ámbito pedagógico, que agrupa conocimientos generales para todos los estudiantes de escuelas normales, futuros profesores de educación básica.
- b) Formación común a todos los licenciados en educación secundaria, incluidas sus distintas especialidades.
- c) Formación específica por especialidad/ disciplina; desarrollo de competencias en la metodología y didáctica de cada especialidad.

La formación específica se desarrolla en 14 cursos que contemplan por una parte, contenidos disciplinarios; por otra parte, actividades didácticas; y por último, actividades de observación y acercamiento a la práctica docente como componente esencial en la formación de los futuros maestros. (Cfr. *Plan 1999*)

Así, a partir del segundo semestre los alumnos realizan prácticas orientadas a la observación y análisis de la vida escolar, mientras que del tercer al sexto semestre se realizan prácticas de enseñanza, durante dos o tres semanas en alguna escuela secundaria. Para los últimos semestres, los normalistas no sólo visitarán y practicarán en las escuelas, sino que deberán crear lecciones, formular estrategias, tomar acuerdos e intercambiar observaciones con el titular de la asignatura y con su asesor en la escuela normal, para finalmente entregar un documento recepcional que los acredite como licenciados de educación secundaria en su especialidad. (Cfr. *Plan 1999*; Santibañez: 308)

Entre los aspectos que destacan de este plan, son en primer lugar, el hecho de que se haya modificado la definición de “maestros investigadores” por la de “educadores de adolescentes” y con ello una mudanza en el perfil del docente y el enfoque sobre su quehacer. De manera que

según estudios realizados, se encuentra una importante saturación de contenidos relativos a esta etapa de la vida, durante los primeros semestres de la carrera (Cfr. Santibañez: 308), en detrimento de materias y asignaturas relacionadas con la metodología y la investigación.

Un segundo hecho es que mientras la modernización educativa de 1993, trajo como consecuencia la reforma a los Planes y Programas de Estudio del nivel secundaria, con una consecuente modificación de enfoques y métodos, el plan de estudios para la formación de profesores continuó siendo el mismo, hasta el año de 1999, aspecto que resalta pues significa que hasta antes de 2004, los profesores normalistas fueron formados en enfoques y bajo programas distintos a las orientaciones de la modernización educativa. (Cfr. Zorrilla: 8; Santibañez: 308)

◆ *Perfil de Egreso de los maestros*

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria 1999, expresa que “las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.” (*Plan, 1999: 10*)

Para nuestro estudio, resulta importante destacar que es a partir de estas reformas (1999) que la diversidad étnico-cultural, su conocimiento y aprecio, aparecen por primera vez como parte de las competencias a desarrollar en los futuros maestros de este nivel y modalidad, por tanto en el perfil del docente que se desea formar.

Es así que, en la competencia *Capacidad de Percepción y respuesta*¹⁰⁷ aparece mencionada la dimensión de **respeto y aprecio por la diversidad regional, social, cultural y étnica del país**. No obstante, es claro que dicho planteamiento ha quedado en el nivel de una “buena intención”, puesto que espacios y asignaturas orientados hacia este propósito no aparecen en el programa de manera clara. Más aún, como hemos advertido a partir de los hallazgos de este trabajo, en los hechos esta “supuesta formación” no se corresponde -la mayoría de las veces- con las relaciones que tienen lugar de manera cotidiana en las aulas.

◆ *Formación continua*

La formación continua en nuestro país, toma la forma de cursos y talleres, los cuales están organizados por la SEP.

Mediante los Centros de Maestros (CAM), estos cursos se ofrecen a los docentes de educación básica con la finalidad de fortalecer el dominio de los contenidos curriculares y los enfoques de enseñanza. Dichos cursos tienen una duración de 120 hrs. y se ofertan en función del tiempo libre y las motivaciones personales de los maestros. Los cursos pueden ser nacionales o estatales y se trabajan por medio de “paquetes didácticos”, consistentes tanto en lecturas como en una guía de

¹⁰⁷ Cfr. Competencias enumeradas en el *Plan de estudios, 1999*.

estudio. Se caracterizan por estar diseñados con un enfoque de “capacitación en cascada”¹⁰⁸, y ser impartidos en la modalidad presencial o semipresencial, aunque últimamente se han diseñado cursos en línea, bajo la premisa del autoaprendizaje y la actualización voluntaria y autodidacta. En general, los cursos suelen ser uniformes, independientemente del nivel en que laboren los docentes o/y su antigüedad. (Cfr. Santibañez: 310; Sandoval, 2001: 85)

Entre las mayores críticas a estos cursos encontramos que el personal no esté capacitado adecuadamente, los temas no respondan a las verdaderas demandas y necesidades de los maestros en servicio; así como que la calidad, particularmente de los cursos estatales resulte inferior en comparación con los nacionales, de modo que muchos resultan repetitivos y aburridos. Otro hecho que destaca es el que últimamente sean editoriales, instituciones o empresas privadas las que se encarguen de presidir y brindar este tipo de capacitación. (Santibañez, 2007; Sandoval, 2001; Nieto de Pascual, 2009; INEE, 2003)¹⁰⁹

Por lo que corresponde a los talleres, son los denominados Talleres de Actualización para los Docentes en Servicio -realizados en los Centros de Maestros (CAM)- así como los impartidos al inicio del ciclo escolar TGA (Talleres Generales de Actualización), las formas conocidas que se adoptan en la enseñanza básica.

Los llamados Talleres Generales de Actualización (TGA), se realizan en las escuelas, previo al arranque del ciclo escolar y son impartidos por otros maestros, directivos o apoyos técnicos. Las temáticas en estos talleres son diversas, aunque en los últimos años ha habido gran énfasis en la educación y enfoque por competencias.¹¹⁰ Estos talleres, así como los que se llevan a cabo en los Centros de Maestros, se realizan con la finalidad de abordar temáticas variadas y están diseñados supuestamente con el objetivo de fomentar el trabajo colaborativo, la reflexión y el aprendizaje entre docentes. (Santibañez, 2007)

Otra de las modalidades que adopta la formación continua para maestros en servicio es a través de los cursos ofrecidos en el marco del programa de Carrera Magisterial. Antes de la reforma a los lineamientos de este programa (2011), los cursos podían significar hasta 17 puntos de un total de 100. Bajo el nuevo esquema de Carrera Magisterial, la formación continua para la profesionalización de los maestros, se enlaza con Creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, en las que participan instituciones de educación superior que imparten cursos y realizan exámenes, certificados por la SEP o de manera independiente, con un valor de 20 puntos.¹¹¹

¹⁰⁸ Esto quiere decir que los primeros en capacitarse son pequeños grupos de maestros, directivos o apoyos técnicos, que a su vez son encargados de reproducir temas y cuestiones abordadas con el resto del cuerpo docente.

¹⁰⁹ Los indicadores del INEE, refieren que de la totalidad de estos cursos, sólo el 35.5 por ciento de los docentes de secundaria ha acreditado alguno, lo que debería llevar a una reflexión profunda sobre la pertinencia de los cursos, así como sobre la propia estrategia de capacitación.

¹¹⁰ Cfr. Talleres Generales de Actualización; materiales disponibles en la página de internet de la SEP.

¹¹¹ Ver tabla descriptiva y de puntajes, bajo el nuevo esquema de Carrera Magisterial, disponible en línea.

Algunas observaciones respecto a los cursos que hemos venido mencionando, giran en torno a que muchos docentes los tomaban únicamente en función de aumentar su puntaje en el esquema de carrera magisterial, y no de una genuina convicción de desarrollo profesional. Partiendo de estos criterios dichas formas de actualización se cursaron por lo general, independientemente de su relevancia o contenido, y más bien bajo la orientación de cumplir con un trámite e incrementar sus ingresos. (Cfr. Santibañez: 311, Reveles: 77)

Finalmente, en relación con nuestro estudio -concretamente a partir de los últimos dos sexenios- se han diseñado algunos cursos sobre educación intercultural y educación en valores para la convivencia intercultural; así como cursos de actualización y acreditación de exámenes sobre temáticas relacionadas con la diversidad cultural. (Cfr. *Educación Intercultural Bilingüe, Cuaderno de trabajo foros regionales*, 2005: 9-10; *Políticas educativas de Atención*, 2005: 441; y en *Catálogo Estatal de Formación Continua 2011-2012* disponible en: http://www2.sep.gob.mx/formacion_continua/archivos/catalogo_estatal_FCSP.pdf)

3.8 *Condiciones laborales particulares de los docentes de educación secundaria*

Es una idea compartida, el hecho de que los maestros de secundaria son, en todo el sistema educativo mexicano, quienes enfrentan las condiciones de trabajo más complejas (Cfr. Sandoval, 2001; Santibañez, 2007; Zorrilla, 2004)

Las razones de esta situación son varias entre las que destacan un desconocimiento importante por parte de las autoridades de las necesidades y condiciones laborales de estos actores; una desvalorización social del trabajo de los docentes en general y del maestro de secundaria en particular; carencias en la formación inicial y permanente; falta de participación en el currículum, por lo que se les encomienda la tarea de trabajar bajo propuestas difíciles de realizar en las condiciones actuales; alto número de alumnos; inestabilidad laboral; salarios bajos en relación con el trabajo realizado; aislamiento en su trabajo; falta de apoyo institucional tanto en lo material como en lo pedagógico.

En cuanto al desconocimiento de necesidades y condiciones en que se ejerce la actividad en este nivel, es claro que las autoridades en sus diferentes niveles no poseen una visión del acontecer y desarrollo de las actividades cotidianas en el nivel secundaria. El desconocimiento se manifiesta desde el momento en que los planes y programas de formación inicial, no responden efectivamente al perfil de egreso que se manifiesta con respecto al educador en este nivel, y al perfil que se espera de los propios educandos. En realidad, los futuros maestros reciben una formación que a duras penas y solo bajo iniciativas propias, les permite lidiar con un contexto por

demás complejo dada la población que atienden: adolescentes¹¹²; pero sobre todo, dadas las condiciones de cambio sumamente acelerado que se presenta como efecto de la utilización de nuevas tecnologías de la información y comunicación, la transformación permanente y acelerada en los intereses de los estudiantes, etcétera; resulta bastante atinada la afirmación de Ynclán (2003), en el sentido de que en nuestro país “la secundaria es una escuela de ayer para jóvenes de hoy.” (Ynclán, 2003, en: Zorrilla: 18)

Relacionado con el punto anterior, Quiroz (2003), observa que la estructura académica de las asignaturas del currículo del Plan de Estudios de 1999, no son flexibles y condicionan las prácticas de enseñanza tanto en planes como en libros de texto y para el maestro, “enfatan un saber especializado en las áreas de conocimiento y ponen al margen el sentido que para la vida presente o futura de los estudiantes tienen los contenidos escolares, los cuales presentan diversas necesidades, intereses y expectativas.” (Quiroz: 2003, cit. en: Reveles: 144)

En cuanto a la desvalorización social del trabajo docente, habríamos que apuntar tres cuestiones. La primera, está relacionada con el estatus que el maestro de este nivel tenía hasta por lo menos la década de los setentas; cuando quienes ingresaban a la Normal Superior, eran alumnos que por lo general ya eran maestros de primaria o tenían cursada la Normal básica. Esta condición los hacía ser valorados como “catedráticos”, especializados en un área del saber, en función de lo cual tenían una remuneración distinta a docentes de primaria. (Cfr. Martín del Campo, 1990; en: Sandoval, 2001)

Tras el acuerdo que en 1984, elevó la formación de maestros de primaria y otras carreras, al rango de licenciatura, y que en los hechos igualó a todos los maestros en formación y salario, el “catedrático” pasó a ser simple y sencillamente maestro, pero del nivel secundario. (Cfr. Sandoval: 90)

El segundo factor en la desvalorización de su trabajo, está relacionado con cuestiones como el hecho de que la formación sea de una calidad “media”, y que los jóvenes, intenten cada vez menos ingresar a escuelas normales por auténtica vocación. Esto quiere decir que como un círculo vicioso, el hecho de que los maestros sean atacados de manera constante por los medios de comunicación en cuanto a la inconsistencia o carencias en su preparación, ha creado un imaginario en torno al docente, (cfr. Ortiz, 1995, en: Reveles: 60) que no motiva a los egresados de las preparatorias a ingresar en estas carreras, pues la profesión docente en México, se ha venido figurando últimamente como una profesión “mediocre”.¹¹³

¹¹²“Zorrilla (2004), menciona al respecto que “(... *Los profesores*) no cuentan con herramientas de conocimientos profesionales que les permitan atender a los adolescentes y tal vez por ello se refugian en actitudes autoritarias y represoras.” (Zorrilla, 2004: 17-18)

¹¹³ También se ha contribuido a lo anterior, en tanto que la oferta en educación superior es cada vez más reducida, muchos aspirantes a estudiar en instituciones como en Universidades o el Politécnico, son rechazados y ven la opción de las normales y el magisterio como tabla de salvación, en la lógica de que “es mejor estudiar para profesor que quedarse sin estudios superiores”.

Por último, el tercer factor, es el que está relacionado con la campaña de desprestigio que sobre todo en los sexenios panistas se ha orquestado en contra del magisterio mexicano. Como en ninguna otra administración, a los maestros se les ha tachado públicamente de “burros”, “mediocres”, “flojos”, “privilegiados”, y tantos otros adjetivos que han venido a denostar su imagen ante la sociedad.

Los golpes en este sentido, han sido mucho más claros a partir de las evaluaciones y certificaciones que se han venido realizando en los últimos años. De modo que la norma ha sido encontrar en titulares y primeras planas de noticieros y periódicos leyendas sumamente agresivas y lesivas contra el magisterio. Todo esto en perjuicio de la imagen del profesor mexicano ante los alumnos, los padres de familia y la comunidad en general, para la cual el maestro ya no tiene ningún valor, no merece respeto, ni admiración o consideración por la labor que realiza diariamente en las aulas.¹¹⁴

En este sentido, cabe retomar algunas de las consideraciones expresadas en el anterior apartado sobre la desvalorización de los saberes y el quehacer de los maestros, según las cuales, en la actualidad llegan al extremo de suponer que el acceso a la información, conocimientos y aprendizajes puede ser de cierto modo subsanado mediante otras vías, como por ejemplo las nuevas tecnologías.¹¹⁵

En el mismo tenor, Villegas Tapia (2004), advierte que el panorama se agrava en tanto “los padres de familia consideran que los profesores no están respondiendo a las expectativas de educación que esperan para sus hijos, y los estudiantes a la vez no encuentran atractivo en asistir a la escuela, se sienten cautivos en ella, además de que con las nuevas tecnologías tienen acceso inmediato a un sinfín de informaciones en el momento, cosa que la escuela ya no otorga, además de que un gran porcentaje de egresados no tiene acceso a las instituciones que ellos desean de nivel medio superior o superior y esto se revierte contra la imagen del profesor.” (Villegas: 2)

Un último factor que ha contribuido a la desvalorización, está relacionada con la propia composición en la planta docente de este nivel, cuestión que también se enlaza con el punto de las carencias en la formación inicial y permanente.

Los maestros en secundaria, ya hemos dicho tienen distintos orígenes en su formación, algunos provienen de normales otros de universidades, politécnicos u otras instituciones de nivel superior. Esta condición se debe al tema del desplazamiento de docentes en secundaria hacia las primarias, a partir de 1984, de modo que “el normalista de carrera que predominó en la educación

¹¹⁴ Quizá el mejor ejemplo en torno a la campaña de desprestigio hacia los docentes es la producción del documental “De Panzazo” (2011), el cual financiado desde la iniciativa privada, expone una serie de argumentos sumamente parciales en torno a la calidad de la educación, que en realidad cumplen con denostar y desprestigiar la actividad profesional de los maestros mexicanos. Si se desea profundizar a este respecto, se sugiere la revisión del debate que tuvo lugar en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (FFyL); disponible en: <http://vimeo.com/38348909> [Accesado el: 18-04-12]

¹¹⁵ Tardif, et. al. (1991), en su interesante trabajo, reflexionan a este respecto cuando hablan de la desvalorización de los saberes de los maestros y la consideración social sobre su rol y quehacer.

secundaria fue cediendo su lugar a un profesional distinto: al egresado de otras instituciones de educación superior" (Sandoval: 91. Los dos puntos no parecen en el original)

En los hechos, esta situación derivó de entrada, en presencia de identidades distintas, con enfoques y visiones diferentes acerca de los estudiantes, de los contenidos y las propias finalidades de la educación. Resultó también, en que la preparación en cuestiones didácticas o de conocimientos del área en particular, no ha sido ni es homogénea, varía e incluso presenta importantes carencias en una u otra dimensión.

Esta cuestión sin embargo, puede no resultar un problema "en sí", si se le mira desde una óptica que considere en todo caso que dichas cuestiones podrían subsanarse si quienes están a cargo del diseño de la formación permanente e incluso inicial, atendieran justo a esta condición de heterogeneidad; aprovecharan los conocimientos tan ricos y variados entre los docentes; potenciaran las diferencias para la generación de conocimientos en la colaboración entre pares. Lo anterior, en consideración de que ni tener las habilidades didácticas y metodológicas ni poseer un dominio importante sobre un área en particular, garantiza *per se* al "buen maestro". Contrariamente, la habilidad de enseñar y estar frente a un grupo, coordinar actividades y establecer un ambiente de trabajo y respeto, es algo que se aprende primordialmente con la experiencia, la práctica y el intercambio entre pares.

Así, de Sandoval (2007), se recupera (visión de una maestra):

<<Nosotros tenemos más técnica, pero eso no basta, la experiencia es la que te va permitiendo ser buen maestro y eso no depende de si eres normalista o no (...) La experiencia, la escuela de la calle te enseña mucho>>" (Sandoval: 96-97)

En este sentido, muchas de las estrategias pedagógicas son producto de la experiencia, y del propio aprendizaje en el intercambio con colegas, lo que habla de un "proceso de socialización para la docencia que existe en las escuelas y que se agrega a la formación previa de los sujetos (...) *La generación de estrategias* parecen ser incluso más importantes que la formación previa: se adquieren con la experiencia y están vinculadas al contexto del trabajo y a la motivación individual del docente." (Sandoval: 97 Las cursivas no aparecen en el original).

Lo anteriormente enumerado se vincula entonces, con la tarea de los diseñadores de los programas de actualización, pues en efecto, resulta por demás necesario, atender "qué tipo de actualización requieren los maestros de secundaria que son distintos a los de primaria, no solamente por su formación profesional sino también por sus expectativas profesionales y condiciones laborales (...) es decir pensar en la particularidad de a quienes van dirigidos, y esto parece dejarse de lado bajo la consideración de que al promover un solo ciclo básico todos sus maestros son iguales y enfrentan las mismas condiciones." (Sandoval: 87) Es decir, superar la visión de programas de actualización "uniformes que no responden a sus necesidades y a la heterogeneidad de experiencias y conocimientos". (Santibañez: 328)

Otra cuestión que parece importante destacar en cuanto a factores que condicionan el trabajo docente en este nivel, es el que atañe a la intervención y participación en el diseño elaboración del currículum. Desafortunadamente, en este como en otros niveles, la norma ha sido la marginación, poca participación y desconocimiento de los maestros, en relación con su diseño y construcción. Lo anterior sucede por varias razones, entre las que destacan el hecho de que desde la formación inicial, los futuros docentes no han sido familiarizados con la investigación- reflexión sobre la práctica educativa ni con materias que se centren en el diseño curricular, como ya se ha visto en la discusión sobre la formación que los futuros maestros reciben en las escuelas normales.¹¹⁶ Por otra parte, el sistema y la propia forma de organización y operación en las escuelas, nunca ha enfatizado la intervención del colectivo docente en el diseño y elaboración curricular, lo cual podría fungir como una especie de formación entre pares sobre este campo en particular.

A las cuestiones previas habría que añadir la ignorancia de las autoridades educativas en materia pedagógica o la omisión intencionada de las mismas, pues la política que prevalece en torno a la relación docentes- currículum, ha sido deliberadamente de poca atención, incluso podríamos decir de negación de los saberes que poseen los propios profesores, en función de la poca valoración sobre materiales de gran riqueza y significación para la construcción de currículos pertinentes y adecuados que respondan a las necesidades de maestros y la población (Cfr. Torres, 2010)

Todo esto, como apunta Reveles (2005), deriva efectivamente en varias cuestiones: la primera, una ruptura entre la realidad y el currículo formal; la segunda, en que el currículo nacional de los diferentes niveles, se caracterice en general por la homogeneización y univocidad contrapuesta a la diversidad de sujetos sociales, particulares y heterogéneos; otra, en la aceptación de lógicas enajenantes por parte de los maestros; también, en una relación de escisión con respecto al saber y consecuentemente poca legitimidad de los diseños institucionales; finalmente, en una marcada indiferencia hacia nuevas propuestas curriculares por parte del gremio.¹¹⁷

Lo anteriormente dicho se relaciona estrechamente con la implantación de reformas, por ejemplo, la RIES 2006, y la capacitación sobre nuevos enfoques, lo cual aparece como insustancial para la mayoría de los maestros, pues ellos no se sienten parte de las mismas. Por el contrario, a estas disposiciones se les ve como descontextualizadas, impuestas, abstractas, arbitrarias y sobre todo

¹¹⁶ Véanse los estudios de Fortoul, 2008; Santibañez 2007, entre otros. Reveles (2006) en su investigación, retoma a Abraham (1992), para quien una de las carencias en la formación docente, es precisamente el hecho de que a los maestros no se les forme adecuadamente en dicho campo, y que por tanto la definición que tienen del currículo se limite a un conjunto de asignaturas y dejen de lado los demás componentes. (Cfr. Abraham, 1992; en Reveles: 139)

De hecho, de acuerdo con los estudios aludidos, entre docentes en formación y de servicio, son comunes las visiones estereotipadas en torno al currículum, el cual se figura como la pura seriación de materias y organización – dosificación de contenidos y aprendizajes.

¹¹⁷ Así, se apunta que la falta de participación, en el caso de la reforma de la educación básica de 1992, derivó en inercias y dificultades del magisterio para asumir el nuevo conocimiento y la tendencia al verbalismo y a continuar con prácticas educativas anteriores. (Barba, 2000; cit. en Díaz Barriga y Lugo, 2003, cit. en Reveles: 136)

como “tomadas de pelo”, pues en general son propuestas difíciles de llevar a cabo en las condiciones y bajo mecanismos poco adecuados para su realización.

Abraham (1992), menciona en este sentido que a razón de la producción de conocimientos se desarrolla generalmente en otro ámbito, el maestro se enfrenta con un contenido mediatizado por la construcción y percepción de la realidad que no le es propia, pero que a la vez tiene que hacer suya, otorgarle un sentido de legitimidad y presentarla al alumno como un estatus de verdad. Esta relación que establece el maestro con el saber puesto que, por un lado, la posesión de un saber le confiere autoridad frente a los alumnos, pero por otro, tiene que comunicar un contenido no producido por él mismo que no cuestiona ni problematiza.” (Cfr. Abraham, 1992, en Reveles: 137)

En cuanto a las condiciones laborales de los maestros en secundaria, primeramente hemos de mencionar la cuestión relativa al *limbo* laboral.¹¹⁸ Esta condición, se presenta a razón de que más del 20% de los maestros en este nivel, no tiene definitividad en el puesto, es decir, no está “basificado”.¹¹⁹

Contrariamente se encuentran contratados bajo el régimen de “interinatos” algunos ilimitados, otros limitados; por tiempos que van de un año a seis o tres meses dependiendo del tipo de código, razón por la que no se puede hablar de una estabilidad en el empleo. A lo anterior, habría que añadir el que este tipo de nombramientos al caracterizarse por la eventualidad, se encuentren sujetos a “necesidades del sistema” y formas de operación que no necesariamente siguen criterios de tipo pedagógico.

Aunada a la falta de estabilidad en el empleo, encontramos que el trabajo resulta insuficientemente remunerado en relación con el desgaste que implica la atención a alumnos adolescentes, que en ciertos recintos pueden sobrepasar la cantidad de 50 por grupo. Si además, contemplamos que el profesor en secundarias, trabaja por horas, un solo profesor puede llegar a atender hasta 600 alumnos o más. (Sandoval: 90; Reyes: 2007)

Con respecto a Carrera Magisterial, ya se ha mencionado en otro apartado que dicho programa ha sido el mecanismo principal a partir del cual los docentes pueden obtener mayores incentivos o estímulos económicos por su trabajo. Sin embargo, en secundarias no es generalizado el hecho de que los docentes participen en el programa, dados los requisitos como antigüedad, tipo de código y número de horas. Datos del INEE (2003) indican que <<De los 213 mil profesores encuestados sólo el 30.3 por ciento está incorporado a Carrera Magisterial. En telesecundaria el porcentaje es ligeramente mayor (32.5) y disminuye a 28.4 entre los docentes de la modalidad general (...)>>

¹¹⁸ (Cfr. INEE, 2003: 179)

¹¹⁹La basificación y condiciones de contratación entre el profesorado de educación básica, se ha caracterizado a través del tiempo por no ser del todo favorable para la gran mayoría de los mentores. Lo anterior, a razón de la gran influencia que el sindicato ha tenido por más de 60 años en la asignación y promoción de plazas. Influencia que en los hechos se ha traducido en el tráfico de influencias y venta de plazas por parte de las cúpulas de la SEP y el SNTE. (Cfr. Reyes, 2002; cit. en Martínez 2005; en: Reveles: 62)

(INEE: 173) En el caso del Distrito Federal, Santibañez (2007) indica que para el año de 2007, sólo la mitad de los maestros de educación secundaria en la ciudad de México participaban en Carrera Magisterial. (Cfr. Santibañez: 318)

En la actualidad, consideramos que con los cambios a los lineamientos y la reasignación de puntajes, la motivación entre los mentores para el ingreso al programa podría tornarse todavía más a la baja.

Otra característica del trabajo docente en las secundarias es la carencia de recursos e infraestructura y equipamiento en las escuelas.

En el estudio del INEE (2007), *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México*, se menciona que en general las escuelas secundarias del país tienen, en promedio una mejor dotación de servicios básicos de infraestructura que las primarias. Pese a ello, la realidad es que muchos docentes de este nivel se enfrentan con espacios que no están equipados o no funcionan de manera adecuada para tener mayores logros en el aprendizaje.

Es una realidad que muchos de los recintos educativos no fueron diseñados para albergar espacios como salas de cómputo, auditorios o aulas de usos múltiples. Justamente el estudio del INEE (2007) se centra entre otros aspectos, en la medición de la existencia de espacios distintos a los salones de clase que sirven de apoyo a la enseñanza como: salón de cómputo, laboratorio de física, química o biología, biblioteca y salón de usos múltiples.

Los datos recabados refieren que en el país seis de cada 10 secundarias tiene salón de cómputo; <<alrededor de 55 por ciento tiene laboratorio de física/química/biología y 57 por ciento cuenta con biblioteca. No obstante, estos porcentajes varían notablemente de una modalidad a otra (...)>> (INEE: 51-52)

Por último hemos de mencionar un aspecto que parece neural en cuanto a las condiciones en que los maestros de secundaria desarrollan su trabajo, y éste es el que se relaciona con el aislamiento en su trabajo y la falta de unidad entre este colectivo docente en particular.

Se ha señalado en diversos estudios, que en este nivel se presentan las mayores dificultades para el trabajo colaborativo y la constitución de comunidad educativa escolar, en virtud de las condiciones laborales particulares de los docentes y de las formas de organización y gestión en las escuelas secundarias. (Cfr. Sandoval, 2001; Santibañez, 2007)

De esta manera tenemos en primer lugar, que el hecho de su formación inicial y consecuentes afinidades e identidades dificulta la reunión y proyectos colectivos. En este sentido, la especialización por áreas, favorece el aislamiento y trabajo individual en detrimento de construcciones conjuntas. (Cfr. Sandoval: 87,98)

Así mismo se ha mencionado que la contratación por horas, divididas muchas veces en varios centros de trabajo -lo que implica necesidad de desplazarse de un centro de trabajo a otro en una misma jornada- obstaculizan el que los maestros se comprometan con proyectos en cada una de sus escuelas. (Cfr. INEE, 2003; Sandoval: 2001)

Otras cuestiones que dificultan la unidad dentro de la escuela, se relacionan con barreras institucionales, formas de organización y estructura de la propia escuela secundaria. "Existen barreras institucionales en contra del trabajo colectivo. Lo más importante es el tiempo; "los maestros secundarios no tienen tiempo para reunirse con otros maestros (...)" (Autoridad educativa, GFP2, cit. en: Santibañez: 327; cfr. Ortiz (2005) y Mancera (2005), cit. en: Reveles: 61; Sandoval: 88) Esto es por demás importante, en tanto, pese a que las reformas enarbolan el trabajo colectivo y la reorganización en las escuelas para estos fines, la realidad es que como anota Sandoval (2001), espacios que estaban diseñados o podrían ser utilizados en este sentido: consejos técnicos, servicios, colegiados; se han marginado o simplemente se han aprovechado con finalidades distintas.

Así, resulta común que en las escuelas las reuniones de Consejo Técnico, mismas que agrupan a la mayoría de la plantilla de maestros, se pierdan en la discusión de asuntos generales, en detrimento de asuntos pedagógicos. Con respecto a las horas de servicio, si bien estas deberían servir para que el maestro reflexionara, sistematizara o complementara su trabajo; es frecuente que estas horas, los mentores sean utilizados como auxiliares de prefectura, pues en estos espacios los maestros son requeridos para atender grupos cuyo profesor titular está ausente. (Sandoval: 88)

Todo lo que hemos descrito nos muestra un panorama en donde resulta evidente la falta de apoyo y omisión institucional tanto en lo material como en lo pedagógico. También nos permite advertir cuestiones que se deben transformar, si en verdad se busca una mejor calidad en la educación.

Avistando, las carencias en la formación inicial y continua, las barreras institucionales para las reuniones entre el colectivo docente, las condiciones de estatus laboral de cada maestros, y el propio aislamiento producto de afinidades y formación previa, resulta efectivamente difícil imaginar e identificar en la realidad cotidiana, un colectivo docente trabajando con un fin común al interior de las escuelas secundarias.

En este sentido, el primer punto sería dejar de soslayar el hecho de que la mejora en las condiciones laborales en que los docentes enmarcan su práctica educativa, es indispensable para el desarrollo del docente como profesional. En tal sentido parece pertinente la siguiente reflexión:

"Considerar al maestro como un factor decisivo de la reforma educativa no puede hacerse al margen de sus condiciones concretas de trabajo; para el caso de los docentes de secundaria es necesario reconocer que, por sus particularidades laborales, algunas de las medidas de cambio presentan dificultades a la hora de concretarse. En primer lugar, la aplicación de nuevos enfoques y formas de trabajo propuestos en los actuales programas de estudio que buscan una mayor participación de los alumnos en la construcción del conocimiento, se ve obstaculizada por la gran cantidad de alumnos que cada docente debe atender. Además, la organización del trabajo escolar que contempla clases de cincuenta minutos, implica para los docentes la realización de múltiples actividades en es tiempo: pasar lista, calificar tareas, controlar la disciplina, dar el tema, poner ejercicios y calificad de manera permanente todas las actividades de los alumnos <<para evitar que se desordenen>>, repitiendo esto en cada uno de los grupos que le correspondan. Muchos alumnos, grupos y actividades es la tónica del trabajo docente en este nivel; en tales condiciones,

los maestros no pueden conocer ni a todos los alumnos a los que atienden (...)” *ni establecer relaciones de trabajo colaborativas y armónicas con sus propios compañeros de trabajo.* (Sandoval: 2001 Las cursivas no se encuentran en el original)

3.8.1 Los docentes de la especialidad de Español

◆ *Plan de Estudios y Perfil de Egreso de la licenciatura en educación secundaria, especialidad: español*

En el *Plan de Estudios de la Licenciatura en Español, 1999 (Plan, 1999)* se expresa que el propósito de formar profesores en esta asignatura, radica en que sean profesionales capaces de promover el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos de secundaria, a partir de un enfoque comunicativo y funcional. (Cfr. *Plan, 1999: 3-4*)

Con estos objetivos, el currículo para esta especialidad se organiza en tres líneas temáticas:

- a) Análisis de las características textuales; cuyo objetivo es que los alumnos adquieran conocimientos para comprender la complejidad y la diversidad de los textos orales y escritos, entendiendo por texto una unidad de significado para la comunicación.
- b) Procesos psicolingüísticos involucrados en la comprensión y la producción de textos orales y escritos, y las estrategias didácticas para promover la producción y comprensión de los textos. Dicha línea se centra en la promoción de habilidades para la comunicación en los educandos, a partir del conocimiento de los procesos psicolingüísticos involucrados en la comprensión y producción, y tomando en cuenta sus intereses, sus preferencias y sus necesidades.
- c) Apreciación literaria, a partir de la cual, los futuros docentes explorarán sus propios intereses y preferencias estético-literarias y descubrirán o re-descubrirán el valor de lo literario, lo cual los pondrá en condiciones de facilitar esta exploración en sus alumnos. (Cfr. *Plan de Estudios de la Licenciatura en Español, 1999: 3-5*)

Por lo que toca al mapa curricular de esta licenciatura, se puede apreciar que son 14 materias las que competen concretamente a la formación específica de la especialidad, centrándose en el análisis de textos (expositivo, poético y argumentativo) y las estrategias didácticas para la comprensión y producción de los mismos.

Esta catorcena de materias, se complementan con 4 de observación y práctica docente sobre la especialidad; dos módulos de Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II; y otro par sobre trabajo docente.

Pues bien, en este sentido podemos observar lo que ya se había señalado anteriormente en relación con las deficiencias -que tanto alumnos como maestros señalan- en torno a la poca formación sobre la disciplina en particular y las consecuencias tan importantes que este déficit

tiene tanto para la propia formación del docente como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, uno de los aspectos que parece pertinente señalar es el hecho de que nuevamente se presenta un desfase con respecto a la reforma en planes y programas de estudio para la escuela secundaria, y los planes de estudio de 1999. Ya que, en el marco de la RIES (2006), los futuros normalistas siguen siendo formados bajo un plan que no ha sido modificado sustancialmente desde 1999.¹²⁰

En este sentido, aunque en los planes y programas para secundaria (2006), el enfoque es también constructivista, basado en una educación por competencias, y en español concretamente centrado en prácticas sociales del lenguaje -por lo que se puede decir, no existe una contraposición como tal- considero que estos programas deberán o deberían tener una profunda revisión, con el objetivo de modificar y emprender los cambios necesarios acorde con los objetivos expresados en el perfil de egreso, los contenidos y temas a abordar, que se plantean para la materia de español en este nivel en particular.

En virtud de esta situación nos parece atinado subrayar -por competir a este estudio en particular- el hecho de que en el mapa curricular para la formación de maestros en esta especialidad, no esté presente la formación específica sobre temas y contenidos relativos a la diversidad lingüística y cultural, así como estrategias didácticas con respecto a esta área en concreto. Lo anterior, pese a que en el perfil de egreso de educación básica y las competencias enunciadas en los nuevos planes y programas 2006, estos temas y las competencias vinculadas con ellos, son expresados de manera por demás clara

De hecho, como se observa en la revisión sobre los *Programas de Español 2006* para los alumnos de educación secundaria, el abordaje sobre la diversidad cultural y lingüística está presente en los contenidos y temas por los que se transita en la asignatura, durante los tres grados de la educación secundaria.

3.8.2 *Los docentes ante el Plan y Programa de la asignatura de Español 2006*¹²¹

En el Plan de Estudios para la educación secundaria 2006, se expresa como perfil de egreso un conjunto de rasgos deseables en los alumnos, destacando la necesidad de fortalecer competencias

¹²⁰ Como en el caso que ya hemos revisado en relación con el desfase entre la reforma curricular de 1993 y la reforma a los planes de estudio en las escuelas normales de 1999; en la actualidad observamos que pese a la modificación en los planes y programas a partir del a RIES de 2006, a la fecha, la consecuente transformación en los planes y programas de estudio para las licenciaturas en las escuelas normales, no se ha presentado.

¹²¹ En este estudio se examina la organización de ámbitos, contenidos y temas, establecidas en el Programa de Estudios de Español 2006, es decir de aquellas modificaciones llevadas a cabo en el año 2006, en el marco de la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES); Por tanto, no observa la organización establecida a partir de la más reciente reforma de 2011.

para la vida, "que no sólo incluyen aspectos cognitivos sino los relacionados con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática." (*Plan de Estudios 2006: 9*)

Concretamente, en cuanto al propósito de la asignatura, en los *Programas de Estudio Español 2006*, se habla de un compromiso para que los estudiantes se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar. Lo anterior a través de procesos dirigidos a "acrecentar y consolidar las prácticas sociales del lenguaje y la integración de los estudiantes en la cultura escrita, así como a contribuir en su formación como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje." (*Programas de Estudio Español, 2006: 13*)

En relación con el objeto de estudio de esta investigación se menciona:

- Se reconozcan como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica; y valoren la riqueza lingüística y cultural de México, las variedades sociolingüísticas del español y del lenguaje en general. (*Español, Programas 2006: 13-14*)

Por lo que toca a los docentes, se enuncia que su papel resulta crucial en el diseño y desarrollo de actividades didácticas que favorezcan la adquisición de todos estos conocimientos y competencias. (Cfr. *Programas de Estudio Español, 2006: 25- 27*)

En cuanto a la organización del trabajo didáctico, se propone desarrollarlo en dos modalidades: trabajo por proyectos y actividades permanentes.¹²² Ambas modalidades, según lo expuesto, deben acompañarse del uso de materiales y recursos variados como forma de enriquecer el trabajo escolar y ampliar perspectivas de los alumnos.

Los temas y contenidos que se abordan en el *Programa de Estudios de Español 2006*, están organizados en tres dimensiones o ámbitos: Estudio, Literatura y Participación Ciudadana.

Para nuestro caso, interesa mencionar que es en el ámbito de *Participación Ciudadana* que las prácticas se dirigen a que el estudiante reflexione sobre la dimensión ideológica y legal de la palabra, además de abrir vías hacia la participación mediada por el diálogo, el desarrollo de una actitud crítica ante la información y la investigación y reflexión sobre la diversidad lingüística y cultural de modo que los estudiantes comprendan su riqueza y valoren el papel que tiene en la dinámica cultural. (Cfr. *Programa de Estudios Español 2006: 17- 19*)

¹²² Los proyectos didácticos son estrategias que integran los contenidos de una manera articulada y dan sentido al aprendizaje (Cfr. *Español, Programa de Estudios 2006*) Un ejemplo de proyecto puede ser la elaboración de una antología de mitos y leyendas, trabajo en el que integran diversos saberes (manejo de información, conocimiento de valores; recreación literaria; prácticas de ortografía; saberes para resolver problemas; relacionados con la convivencia, entre otras). Por lo que toca a las actividades permanentes, éstos son definidas como espacios para la organización de actividades que ocupan un tiempo determinado a lo largo del año escolar, generalmente una sesión a la semana (lectura, cinedebate, teatro, etcétera).

Desde esta óptica, temas y contenidos relacionados con la diversidad lingüística y cultural, se presentan en la asignatura de Español, por una parte como ejes transversales a la propuesta del programa pues se recomienda su observación en prácticas y contenidos asociados con el uso del lenguaje, en el rubro denominado como Participación Ciudadana como se muestra a continuación:

FIGURA 11. Tabla elaboración propia a partir de Programas de Estudio, 2006.

ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE POR ÁMBITOS			
ÁMBITO	ESTUDIO	LITERATURA	PARTICIPACIÓN CIUDADANA
Grados 1°, 2° y 3°	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Obtener y organizar información ❖ Revisar y escribir textos producidos en distintas áreas de estudio. ❖ Participar en eventos comunicativos formales 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Leer y escribir para compartir la interpretación de textos literarios. ❖ Hacer el seguimiento de algún subgénero, temática o movimiento. ❖ Leer para conocer otros pueblos. ❖ Escribir textos con propósitos expresivos y estéticos. ❖ Participar en experiencias teatrales. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Leer y utilizar distintos documentos administrativos y legales. ❖ Investigar sobre la diversidad lingüística. ❖ Analizar y valorar críticamente a los medios de comunicación.

Y por otra parte se expresan también a partir de contenidos, aprendizajes y prácticas específicas que desde distintos focos se repiten a lo largo de los tres años de la formación de los alumnos como se observa en la tabla que sigue:

Ámbito: PARTICIPACIÓN CIUDADANA			
	1º	2º	3º
Leer y utilizar distintos documentos administrativos y legales.	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir cartas para hacer aclaraciones o presentar reclamos. • Explorar, leer y participar en la elaboración de reglamentos de la comunidad escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar los documentos que acreditan la propiedad de bienes o la validez de transacciones comerciales. • Analizar el papel que desempeñan diversos documentos nacionales e internacionales para garantizar los derechos de los ciudadanos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar documentos con el fin de presentar solicitudes. • Participar en la solución de problemas de la escuela o la comunidad.
Investigar y debatir sobre la diversidad lingüística.	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas de México. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos hispanohablantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos del mundo.
Analizar y valorar críticamente a los medios de comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer encuestas sobre el uso de los medios de comunicación. • Dar seguimiento y comentar programas televisivos de divulgación de las ciencias, la cultura y las artes. • Explorar y leer noticias en diferentes periódicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar el seguimiento de noticias en los medios de comunicación y hacer un análisis comparativo. • Grabar un programa en audio o video. • Leer y escribir reportajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar encuestas sobre la influencia de la publicidad en los hábitos de consumo de la comunidad. • Analizar los mensajes publicitarios de diversos medios de comunicación. • Leer y escribir artículos de opinión.

FIGURA 12. Prácticas en torno a los temas de diversidad lingüística y cultural (En: *Programas de Estudio Español, 2006; con adecuaciones*)

La importancia de esta revisión radica desde nuestro análisis en que en virtud de que el tema de la diversidad lingüística y cultural ha sido integrado en planes y programas, ya sea como eje transversal o en forma de prácticas específicas, los maestros han debido entrar en contacto con nuevos saberes y significaciones que seguramente han incidido en la reconfiguración de sus perspectivas sobre estos temas, cuestión sobre la que de hecho se reflexiona en el capítulo siguiente.

Para cerrar este apartado, se ha de señalar entonces que la serie de consideraciones expuestas han tenido la intención de situar y contextualizar de mejor manera las condiciones que han posibilitado el que las perspectivas de los docentes se configuren y direccionen en sentidos diversos. Luego entonces, a partir de la revisión y examen del contexto lesivo en el que se inserta la práctica de los docentes, así como de la política de atención a la diversidad - concretamente en cuanto a la introducción de temas y contenidos relacionados con la diversidad lingüística y cultural e interculturalidad en el currículum y la materia de español en particular- es que se estima conveniente introducirnos al análisis sobre las perspectivas que prevalecen entre los docentes de la asignatura de español, con respecto a los temas de diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El objetivo principal de esta investigación ha sido indagar y comprender las *perspectivas* que los maestros de español del nivel secundaria han configurado con respecto a los temas y contenidos de diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad, a partir de algunos componentes de su práctica educativa.

Recordemos que en este trabajo se ha entendido por *perspectivas* a los *sistemas de orientación y representación que permiten figurar y comprender un problema o realidad a la vez que encaminar acciones en determinada dirección*, y que para el caso específico de esta investigación se encuadraron hacia las concepciones, imágenes, símbolos, orientaciones y actuaciones de los mentores con respecto al abordaje de temas relativos a la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad.

En consonancia con ello, el análisis sobre la información recuperada en el marco de una serie de encuentros con los propios docentes, se emprendió desde el supuesto de que sus reflexiones reflejarían y permitirían acceder por una parte, a los significados atribuidos y construidos por los maestros en correspondencia con dichos temas y contenidos; y por otro, dar respuesta a las preguntas que condujeron la investigación: ¿cómo es concebida la diversidad lingüística y cultural por los docentes?, ¿cuál es la visión sobre la interculturalidad por parte de los maestros?, ¿qué prácticas educativas despliegan en relación con estas representaciones?, ¿qué factores son los que imprimen una determinada orientación a sus perspectivas? Finalmente, atender o dar cuenta de las razones por las cuales los maestros encaminan sus *perspectivas* en una particular dirección.

En este caso, como quedó manifiesto en el primer capítulo de este trabajo, dicha información fue examinada e interpretada a la luz de una postura hermenéutica interpretativa, desde la cual se elaboraron categorías en correspondencia con las dimensiones de la práctica educativa: pensamiento (A), interacción (B), evaluación/ reflexión (C).

Finalmente, en el presente capítulo se exponen los hallazgos que han resultado más significativos en torno a la configuración de las perspectivas de los maestros participantes en este estudio. De este modo se distinguen aquellos aspectos de mayor relevancia en relación con las orientaciones y representaciones sobre la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad y la práctica educativa que los docentes despliegan en correspondencia con ellas.

Resta mencionar únicamente que la sección se ha estructurado de acuerdo con las dimensiones de la práctica educativa, los elementos de la misma y las categorías de análisis explicitadas y desglosadas en el apartado metodológico de este estudio.¹²³

¹²³ Véase. Capítulo 1; cuadro 1.

4.1 DIMENSIÓN A: PENSAMIENTO

Conocimientos, creencias, planeación y expectativas de los maestros en torno a los temas de diversidad lingüística y cultural; relación y convivencia entre diferentes grupos y culturas.

El particular dominio y concepciones sobre los contenidos y temas enseñados por los maestros, definen de manera decisiva la naturaleza y calidad de los aprendizajes promovidos hacia los alumnos. En primera instancia serán estos elementos o saberes, los que enriquecidos con la experiencia, la complejidad e indeterminación de cada contexto impriman un particular tránsito por temas y contenidos a enseñar.

A la par de este dominio, de tomar en cuenta el marco curricular y normativo en el que su quehacer y asignatura se insertan; de ser portadores de intereses y motivaciones diversas, los mentores desarrollan formas específicas de presentar contenidos y hacerlos comprensibles a los alumnos.

Con estos principios en mente, la indagación emprendida en esta dimensión (Dimensión A) se dirigió a ubicar la naturaleza del conocimiento y el dominio que sobre los temas relativos a la diversidad lingüística y cultural, tienen los maestros, así como las formas y estrategias que emplean para hacerlos comprensibles a la población que atienden.

El programa: identificación y dominio de temas; incluye contenidos en su planeación.

- ◆ *Las concepciones y formas de entender la diversidad lingüística y cultural en los docentes se relacionan de manera cercana con las visiones impresas en el programa*

Respecto a la dimensión A (pensamiento), en su categoría de *identificación y dominio de temas, incluye contenidos en su planeación*, un primer elemento que pudo advertirse al inicio del presente análisis es el hecho de que los maestros sujetos de esta investigación, identifican los temas relacionados con la diversidad lingüístico- cultural y son capaces de reconocerlo en su planeación, en virtud de que como unidad temática se encuentra marcada en el programa de la asignatura¹²⁴.

*“Sí, dentro de la planeación es obligatorio, es obligatorio marcar, **trabajar las diversidades lingüísticas porque en los tres grados lo marca el plan de clases**”. (Docente Leonardo)*

¹²⁴ Cfr. Programa Español, 2006.

En razón de esta condición, se ha considerado que para los sujetos de esta investigación, el programa y sus contenidos -en este caso referidos a la diversidad lingüística y cultural- nutren a la par de otras fuentes, los marcos preliminares de entendimiento y comprensión sobre estos temas. Dicho de otro modo, cumplen con orientar y brindar marcos de representación sobre los mismos. Desde esta óptica se puede decir que, la forma en la que la diversidad cultural y lingüística, y su manejo en las aulas es presentada desde la institución, en este caso desde el currículum oficial (planes y programas), tiende a influir en alguna medida en la dimensión del pensamiento de los maestros, puesto que además de moldear conocimientos y creencias, señala también determinadas formas de abordar y trabajar este tipo de contenidos en las aulas.

En consonancia con lo expuesto, en la presente pesquisa se pudo advertir que aunque con sus respectivos matices, las formas de transitar por dichos contenidos se encuentran estrechamente relacionadas con las orientaciones impresas en los propios programas, en este caso con el *Programa de Español, 2006* y el que es su antecedente.¹²⁵

Parece atinado en este punto señalar que aunque en los programas actuales de la asignatura de español se percibe una gradual tendencia hacia la transformación en el abordaje de los contenidos relacionados con la diversidad lingüística y cultural en la enseñanza, en nuestro análisis encontramos que entre la mayoría de los maestros prevalecen concepciones que corresponden a visiones plasmadas en propuestas institucionales.¹²⁶

Luego entonces, de acuerdo con la información recuperada a partir de los relatos de nuestros informantes, el enfoque que presumiblemente encontramos en la dimensión del pensamiento, y consecuentemente en la práctica de la mayoría de las y los mentores de español, es aquel que concibe la diversidad lingüístico- cultural, en relación con las formas dialectales del español en Hispanoamérica y el influjo de las lenguas indígenas u otras hacia este idioma.

“Sí, en segundo grado trabajo temas de diversidad lingüística, primero la que hay en nuestro país y posteriormente la que hay en otros países latinoamericanos, específicamente con el idioma de español (...).” (Docente Eli)

Así, pese a que como ya hemos mencionado, en el *Programa de Español 2006*, se recomienda el manejo de estos temas desde el conocimiento, valoración, reconocimiento y desarrollo de las diferentes lenguas y *culturas*, sean nacionales o no; generalmente lo que encontramos al pedir a los maestros que identificaran estos temas dentro de su planeación, fue una aproximación e indicios sobre una representación o idea superficial sobre la diversidad, y notablemente

¹²⁵ Véanse, *Programa de Español, 2006* y *Programas de Español, 1993*; respectivamente.

¹²⁶ En el Programa anterior a la RIES, ya existían secuencias didácticas orientadas al reconocimiento de las variantes dialectales del español, así como al reconocimiento de los préstamos de palabras de origen indígena a este idioma. Sin embargo, ha sido hasta la reforma de 2006, que en la asignatura de español, la diversidad lingüística y cultural aparece más claramente como un objeto de estudio orientado a un supuesto reconocimiento, respeto, valoración y fomento de las lenguas y culturas indígenas de nuestro país.

circunscrita a la cuestión lingüística¹²⁷ en detrimento de otras dimensiones, las cuales en todo caso aparecen de manera mucho más marginal.¹²⁸

*“Sí, en el segundo grado hay un tema en el que se abordan las variantes lingüísticas regionales y se consideran las poblaciones a través de las **minorías indígenas**.” (Docente Hanna)*

*“Sí, de hecho en el programa de primer año se ve lo de precisamente ubicar en el área geográfica las diversas **comunidades indígenas y la variación lingüística** que tienen estas ¿no? Se ve vinculado con la materia de geografía porque tienen que ubicar dentro de la República Mexicana cuáles son las que tienen más auge y dónde se hablan (...)” (Docente Diego)*

Particularmente, interesa subrayar en estas respuestas –además de lo ya mencionado- las orientaciones que subyacen con respecto a los pueblos indígenas y sus lenguas.

En el caso de algunos mentores, como se puede apreciar a partir de los anteriores fragmentos, los pueblos indígenas pasan a ser representados como minorías o comunidades ubicables en el mapa de la República Mexicana; mientras que sus lenguas son denominadas o entendidas como “variaciones lingüísticas”.

Señalo este aspecto dado que como ya se ha dicho en la parte introductoria a este análisis, las concepciones y conocimientos en torno a los contenidos que se han de enseñar a los alumnos, influyen de manera decisiva en los aprendizajes promovidos en ellos.

En este caso, concepciones falsas, simplistas u obsoletas pueden incidir de manera poco provechosa en el entendimiento de temas y contenidos abordados en una asignatura. De modo que en nuestra opinión, pensar a los pueblos indígenas en términos de minorías, y a sus lenguas en términos de dialectos (desde un enfoque de menor valía) deriva en una falsa concepción de la realidad, lo que es peor en la reproducción de estereotipos y visiones monoculturales sobre nuestro país; cuestión que es de hecho uno de los aspectos a superar desde un perspectiva educativa que contemple la transformación de relaciones asimétricas entre los grupos y la culturas.¹²⁹

¹²⁷ Sobre todo alrededor de los orígenes, variantes y desarrollo del idioma español en concreto.

¹²⁸ Desde una óptica “reduccionista” manifestaciones y rasgos de los diferentes grupos étnicos como filosofía, formas de vida y organización, se relegan y cuando aparecen es de manera descontextualizada o poco vinculada entre sí.

¹²⁹ Cabe recordar a este respecto algunas consideraciones de Stavenhagen (2001), quien menciona que en los estados nacionales modernos, la tendencia es que los pueblos o grupos “étnicos” no dominantes se convierten en minorías –étnicas, raciales, lingüísticas, religiosas - ya sea en cuestión numérica cuando en efecto son cuantitativamente menores o desde un punto de vista político o sociológico cuando se les minoriza aún siendo mayoría en términos numéricos. Señala al respecto que los alcances del reconocimiento de un grupo como minoría o pueblo, tiene implicaciones legales y políticas tanto en las legislaciones nacionales como en el derecho internacional, en tanto advierte que en la normatividad internacional se reconocen derechos a las minorías en tanto individuos pertenecientes a las mismas y no en cuanto

Desde luego, se ha considerado a este respecto la existencia de factores que condicionan este tipo de visiones, entre las que destacan principalmente el que en las concepciones provenientes tanto de la formación inicial como de las propiamente presentes en los programas, prevalezcan orientaciones en las que subyace una desvalorización sobre las cuestiones étnicas, particularmente indígenas; al tiempo que se enfaticen aspectos lingüísticos, concretamente relacionados con la lengua dominante: el español.

En virtud de esta condición, es presumible que dicho enfoque haya incidido en las concepciones y las formas de enseñanza sobre los temas relacionados con la diversidad lingüístico-cultural, presenten un carácter superficial, predominantemente lingüístico, monocultural y con una perspectiva informativa –con énfasis en la investigación documental- más que valorativa, de reflexión o desarrollo de las diversas lenguas y culturas.

“En primero también se ve variantes lingüísticas y se hace una investigación, cuántos países hablan español, por qué hablan en español y se ve un poco de historia ¿no? A través de ello nada más se hace investigación. Ya en segundo se ve el cuento. En tercero también se ve variantes lingüísticas, pero ya se ve igual: investigación ¿no? (...) (Docente Genaro)

Interesa subrayar en función de lo fragmentario que resulta este tipo de abordaje, la necesidad de una reestructuración en la formación inicial de los maestros con el objetivo de posibilitar una visión y conocimiento integral, no sesgado sobre estos temas en función de su importancia, y de que tal como se ha planteado a partir de la propia RIES 2006, son ejes transversales a planes y programas de las asignaturas que imparten; y cuyos contenidos deberían ser trabajados desde nuevos enfoques a lo largo del ciclo secundario.¹³⁰

Así, el hecho de que los mentores continúen siendo formados en visiones anteriores habla de un desinterés por parte del Estado con respecto a la mudanza de concepciones y formas de enseñanza respecto a las cuestiones étnico- culturales en nuestro país.

colectivos; lo que a su vez se relaciona con derechos que tienen que ver con “la supervivencia del grupo étnico como tal, con la preservación de las culturas étnicas, con la reproducción del grupo como entidad y con la identidad cultural relacionada con la vida de grupo y la organización social”; es decir con la utilización de la lengua, la escolaridad y las instituciones culturales y educativas, incluyendo las religiosas; a menudo, también con el autogobierno y la autonomía política (...) (Stavenhagen, 2001: 111). En este tenor, menciona que en el derecho internacional, la libre determinación es un derecho de pueblos y estados, no de minorías. Por lo que toca la concepción de lenguas como dialectos, menciona Stavenhagen que como es sabido, a través de la lengua cada grupo expresa su particular forma de ver y percibir la realidad, y que en el proceso de colonización, “la lengua de los colonizados, sobre todo si carecía de escritura- se rebajaba a mero “dialecto”, término que connota algo menos estructurado que una lengua estructurada (...) y en consecuencia arroja una sombra de duda sobre la cultura que la emplea. Aún hoy en día los pueblos indígenas y tribales llevan, en opinión de la gente poco informada, el estigma de hablar sólo dialectos, no lenguas.” (Stavenhagen, 2001: 184)

¹³⁰ Véase el capítulo tres de esta tesis, en el apartado relativo a la formación de los maestros de educación secundaria.

"(...) Yo recuerdo que cuando salí de la Normal, pues yo salí con el Plan anterior, y esto fue nuevo. Casi, casi te puedo decir que es de lo que yo me he ido apropiando, de lo que yo he podido investigar, de lo que yo he estado leyendo en libros etcétera. Pero propiamente, cuando vamos a una junta de academia u otra relacionada con español, no se han enfocado en enseñarnos el tema en sí o como se debe de trabajar. Como que uno como maestro pues lo va viendo o adaptando como uno ve que puede ayudar a sus alumnos, que puede ser más de provecho." (Docente Eli)

Como podemos corroborar a través del relato de la docente Eli, las aristas y carencias que hemos venido enumerando -en cuanto a la formación inicial y continua sobre estos temas- son una realidad todavía bastante común entre los mentores.

No obstante esta contrariedad, estimamos -de acuerdo con la información recabada y los aspectos examinados en el capítulo tres, que dichos déficits, han podido subsanarse aunque de modo insuficiente, a partir de experiencias de intercambio con otros docentes, y de iniciativas propias, como da cuenta la misma profesora¹³¹. En este sentido, importa manifestar que en este estudio, reconocemos estos saberes como valiosos aunque insuficientes, en virtud de que son una respuesta producto de las necesidades a las que los docentes se enfrentan, en este caso recibir una formación desfasada, incompleta y con una perspectiva simplista.

Si bien hemos reiterado hasta aquí que el punto de vista predominante en el abordaje de estos temas es en primera instancia informativo, la información proporcionada por nuestros entrevistados revela también que a la par de lo informativo, existe una conciencia por parte de algunos mentores, en el sentido de que los contenidos y temas relacionados con este importante asunto dan para una mayor profundización. Esto es que no sólo suponen un abordaje de tipo informativo, sino por el contrario, una perspectiva que integre saberes en las dimensiones del reconocimiento, valoración y reflexión.

En este sentido, el docente que citamos a continuación, refiere que el tema de la diversidad está presente en los programas por lo menos de dos maneras y en dos dimensiones, ambas relacionadas sí con la lengua y su particular desarrollo, pero también con una dimensión valorativa y de respeto.

*"Sí, son cuando menos dos temas, dos diferentes momentos donde se maneja por un lado la diversidad lingüística, y se enfoca a lo nacional y lo local dentro de nuestro propio país. Y la otra es el manejo del lenguaje a nivel internacional, o sea cómo hay que tener **respeto por todas las lenguas**, independientemente del español a nivel internacional e independientemente de su desarrollo de cada lengua." (Docente Fidel)*

De modo que es posible comprender la existencia de diferentes abordajes del tema y por tanto al menos dos perspectivas más o menos claras en el recorrido por estos contenidos. Así,

¹³¹ En el apartado relativo a los saberes de los docentes, mencionamos de acuerdo con Tardif, et. al. (1991), que el saber docente es "un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes del formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales." (Tardif, et.al., 1991)

encontramos que mientras unos docentes se conforman con transitar por los contenidos únicamente desde la cuestión lingüística, la variación dialectal, la ubicación geográfica e información como tal con el aspecto cultural en una visión un tanto marginal; otros mentores son capaces de atender además de las dimensiones anteriores, a la dimensión del reconocimiento, valoración y respeto, particularmente, hacia las lenguas y culturas existentes en nuestro país.

*“(…) Lo que regularmente hago cuando se ven este tipo de temas pues es sí, mostrarles el mapa de entrada y que ubiquen cuáles son las más importantes y las más grandes (lenguas y culturas). Y bueno, básicamente la teoría que se ve ahí, que se maneja ahí, es el respeto. O sea no tanto, el que **conozcan el hecho de que existan posibilidades lingüísticas sino más bien que respeten y que aprendan a valorar esa riqueza cultural de México** (…). En el bloque tres aparece mucho el tema de diversidad lingüística de México, pero **no aparece como una forma de conocimiento, sino como una forma de manejar el respeto hacia esas personas**. A final de cuenta son una **minoría**, y se les intenta enseñar a los niños que **respeten ese tipo de personas**, que no por hablar una lengua diferente tienden a ser menores o peores que nosotros ¿no? (…).” (Docente Diego. Los textos en paréntesis han sido añadidos por parte de la investigadora)*

Opiniones en este tenor dan indicios para pensar que aunque de entrada las concepciones y formas de manejar estos contenidos por parte de la mayoría de los maestros, están muy apegadas al programa en una versión que denominamos “reduccionista” y simplificada; también existen docentes capaces de intuir que el tránsito por estos contenidos debe llevarse a cabo desde enfoques complejos y complementarios al meramente informativo.

En este sentido, estimamos que el factor de la importancia que sobre este tipo de contenidos otorgan los mentores en su planeación, imprime un carácter distintivo a la propia práctica en relación con estos temas, además de ser indispensable y determinante en las formas de transitar y presentar los propios temas y contenidos relacionados con la diversidad lingüística y cultural.

Así, al cuestionar a los docentes sobre la importancia dada a estos temas en su planeación, encontramos que una parte considerable de ellos, acreditaron esta unidad como relevante, a razón de que según su punto de vista, la finalidad de los mismos es la de promover la sensibilización, el reconocimiento y valoración de nuestras raíces (lenguas); la no discriminación hacia grupos distintos, etcétera.

*“Sí, en el programa de español se encuentran contenidos ahora ya desarrollados a través de proyectos que tienen que ver con ese importante asunto, y con el hecho de **sensibilizarnos para tratar de reconocer a distintos grupos ¿no?, y no discriminar también**. Sí, sí existe.” (Docente Leonardo)*

*“(…)Sí, se les planea lo que es el tema y sobre todo **valorar lo que... este tema que es muy importante, el reconocer lo que son nuestras raíces, ver sí lo cultural, pero también lo lingüístico, cuántas lenguas tenemos en nuestro país y que en realidad no son reconocidas y que pues lamentablemente se han perdido con el tiempo**. Reconozco que sí es un tema importante y **tenemos que darle el valor que se debe porque si no se va a perder totalmente**.” (Docente Jimena)*

“Sí, sí, también. Y el otro tanto, es que así lo observé yo que estoy haciendo la planificación y que estoy considerando esos temas específicamente, y que tenga yo también ese objetivo de considerarlo como primordial entre los otros objetivos; primordial en esta parte que le llaman variantes lingüísticas.” (Docente Jade)

Lo anterior quiere decir que pese a la persistencia de las concepciones simplistas; pese a la carencia de un marco conceptual alternativo al ofrecido desde el saber institucional; a pesar de observar ideas -con respecto a tópicos relacionados con la diversidad lingüística y cultural -tergiversadas o cercanas al estereotipo folklórico- los maestros “intuyen” que estos temas son relevantes en su práctica educativa, y en consecuencia les otorgan un lugar significativo dentro de su planeación.

Así parece en tanto como hemos revisado y veremos en adelante, los mentores tienden a relacionarlos con aspectos deseables para el educando como “el conocimiento y aprendizajes sobre la existencia de posibilidades lingüísticas”; “respeto y valoración de la riqueza cultural de México”; “respeto a las personas que hablan lenguas distintas”; “sensibilización para reconocer a grupos distintos”; “evitar la discriminación”; “reconocer las raíces y valorar las lenguas”.

◆ *El factor maestro en el tránsito y promoción de aprendizajes para la diversidad lingüística y cultural, según los propios docentes.*

Hemos revisado, que efectivamente los maestros conocen y ubican los temas de diversidad lingüística en el programa, poseen una representación particular sobre estos temas, y a partir de la misma establecen formas específicas de trabajo en las aulas.

También hemos visto que la mayoría de ellos asume e intuye estos contenidos como relevantes y pertinentes dentro de su planeación y su práctica educativa.

En consonancia con ello, entre las opiniones de nuestros informantes se remarcó de manera constante el hecho de que para lograr los aprendizajes esperados en relación con los temas de diversidad lingüística y cultural, el maestro y su acervo profesional propio -sus saberes- cumplen un papel por demás fundamental.

A la pregunta de si consideraban que tal como estaban planteados los contenidos y temas en los programas, creían que podían incidir en una valoración, conocimiento y respeto hacia los diferentes grupos o culturas, los mentores hicieron ver que como en el caso de otros aprendizajes, los generados a partir de estos contenidos y temas forman parte de un proceso a largo plazo, en el que el acompañamiento por parte de los docentes resulta fundamental.

“A corto plazo creo que es un poco complicado (...) A largo plazo yo creo que sí funcionaría metiendo mucho lo que es la parte del respeto, la tolerancia y todos los valores que se han perdido a lo largo de estos años ¿no? (...) Pero todo tiene que llevar un proceso y ese proceso pues no es tan fácil de decir, -hoy sí de un día para el otro, ya mis chicos cambiaron, ¿por qué? porque yo les enseñe que deben ser tolerantes y respetuosos. (Docente Ireri)

En este proceso, los mentores remarcaron que el docente de español se convierte en un *facilitador*¹³², que además de presentar contenidos, posibilita el que éstos se orienten y dirijan hacia la generación de reflexiones y otros aprendizajes en los alumnos.

“Yo supongo que sí (...) A través de este tipo de actividades, nosotros como profesores ya tenemos la obligación de ir haciéndoles ver a los muchachos cuál es la importancia de respetar este tipo de diversidades lingüísticas y de hacerles entender que no es que esté mal hablado, no es que la gente se exprese de manera incorrecta, sino que cada quien se expresa de acuerdo a la región geográfica donde vive.” (Docente Leonardo)

En este sentido, los maestros son conscientes de que las reflexiones promovidas en los alumnos no surgen de los contenidos en sí, sino que son ellos mismos, como mediadores del currículum quienes a partir de los elementos presentes en su práctica educativa -la cual está nutrida por diversos saberes- estarán en condiciones más o menos favorables de generar dichas reflexiones y aprendizajes.

“(...) Ahora, los programas pueden decir cosas muy bonitas, pero en la vida real no se emplean como tal, eso va a depender también del aplicador o del profesor en este caso de cómo los ejecute, las técnicas que implemente, de su marco de ver, también de los valores que emplee, tanto de la tolerancia, el respeto hacia los alumnos (...)” (Docente Gabriel)

Así, según la opinión de los docentes, los objetivos y aprendizajes que se desean promover desde el ámbito de lo prescrito, tienen que ver entonces con una dimensión en la que están presentes concepciones; intenciones y propósitos de los maestros; formas de ejecución y técnicas; “marcos de ver”; y valores que promuevan ellos mismos en la interacción con la población atendida.

Lo anterior indica, desde esta óptica que algunos maestros son conscientes de que sus saberes conformados por todos los elementos anteriores, no están exentos de contradicciones; sino que se encuentran en un contexto de lucha entre las significaciones propiamente marcadas en el currículum oficial, concretamente en planes y programas, y sus propias experiencias, saberes y objetivos. Que en este sentido, el abordaje de los temas relacionados con la diversidad lingüística y cultural dependerá en todo caso del interjuego entre todos estos factores.

Así, con la conciencia de que sus saberes son valiosos, legítimos y producto de un interjuego constante; encontramos que de entre los mismos, los profesores sujetos de esta investigación, otorgan importancia por sobre otros elementos, a las “formas” de presentar y manejar los contenidos como se expresa en la siguiente opinión.

“Pues, tienen muchos factores que ver (...) Tiene mucho que ver también con la forma en que se imparte la clase o que se da el conocimiento. Yo pensando en mis clases y a mí me gusta ver más allá del tema (...) Hay muchos maestros que se dedican a ver nada más el programa y “san se acabó”, no van más allá. Yo no es por presumir, pero sí me gusta ir más allá, y más

¹³² Cfr. Concepción del profesor como facilitador, según se estableció en el capítulo tres siguiendo a Fanfani, 2007.

con este tipo de temas que sé que son enriquecedores. Por ejemplo, el programa nos pide que veamos la multiculturalidad y la multilingüística (sic) de las zonas indígenas de México, pero porqué no pensar más que nada en los temas de actualidad, por ejemplo tiene poco que se tradujo la constitución a diferentes lenguas, que se tradujo la Declaración Universal de los Derechos Humanos a diferentes lenguas de la lengua indígena, y pues que son temas actuales y que los alumnos a lo mejor por sí solos no los van a ver, pero que si uno se los presenta grabado o bajado de Youtube, en una entrevista con Carmen Aristegui, a lo mejor es más fácil y es lo que yo aplico. Hoy, no nada más me quedo en que -así son estas y tomen un mapita y coloréenlo y ya con eso pasamos al siguiente tema. No, se trata de hacer la conciencia de que sí, son diferentes a lo mejor en cuanto a costumbres, en cuanto a lengua, pero son seres humanos que tienen la misma capacidad y la misma forma de convivir que todos nosotros, entonces los alumnos rara vez entienden eso. Tienden mucho a discriminar por la vestimenta, por la forma de hablar, por el color de la piel, entonces hay que como que... y meterse un poquito más a sus cabeza; tratar de llegar más allá, y la forma en cómo llegamos es diferente, varía de (sic) cada maestro. Digo, no sé si los demás maestros hagan lo mismo, pero a mí me gusta por ejemplo hacer eso, llevarles los ejemplos más gráficos, que lo vean, que lo sientan propio.” (Docente Diego)

El anterior relato, deja entrever que en este caso, la “forma”, “los repertorios” que los maestros utilizan en relación con los temas de diversidad lingüística y cultural, no obedecen a algo fortuito o a una decisión de tipo inconsciente, sino que se corresponden e interrelacionan con factores y decisiones tomadas por los maestros, relacionadas a su vez con la valoración sobre el tema, la visión sobre la pertinencia de los recursos, y finalmente con las intenciones propias de cada docente.

Otros mentores añaden que a la par de estar expresados en programas, de las “formas” propiamente y de la conciencia de que estos aprendizajes forman parte de un proceso; los aprendizajes -en este caso los derivados de los temas relacionados con la diversidad lingüística y cultural- pueden concebirse y ser significativos en función de la existencia de una correlación con el mundo que los alumnos viven diariamente y con el ambiente en que las prácticas sociales se insertan. Es decir, con referentes que pueden o no compartirse en contextos más amplios como otras asignaturas, la propia escuela o incluso la comunidad.

“(…) Un alumno que no aprende a respetar a sus mayores y a sus iguales desde casa, difícilmente lo va a hacer en la escuela, difícilmente. Dicen que la escuela es el reflejo de lo que los muchachos traen de casa. Entonces si por ejemplo ellos ven en casa, por ejemplo, que papá lee, son alumnos que no les cuesta leer. Si ellos ven que papá y mamá se agreden en casa, la agresión va a ser un común denominador en ellos. Pero si ellos ven valores en casa, difícilmente van a venir a reflejar otra cosa dentro de cualquier institución, cualquiera que sea (...) Necesitan básicamente adquirirlos en casa, desarrollarlos con apoyo de los profesores dentro de la escuela (...)” (Docente Leonardo)

Si en efecto nos situamos en una educación orientada a la valoración, respeto y reconocimiento de la diversidad, el maestro asume que algunos de los aprendizajes inherentes a esta unidad temática

estarán mediados y tendrán posibilidades de ser promovidos, en la medida en que se tome en cuenta el contexto de reproducción de los mismos, pero sobre todo en la medida en que él mismo participe en su construcción, producción y fomento.

Finalmente, en esta parte de la investigación encontramos también que algunos mentores consideraron que si bien los maestros y su *performance* resultan imprescindibles en la promoción de prácticas y valores, la organización del programa y la saturación en los contenidos dan pocas oportunidades para profundizar sobre estos temas y abordarlos con la seriedad que se requiere, razón por la cual los objetivos planteados en los mismos no pueden cumplirse a cabalidad.

"(..) Tú puedes buscarle de muchas formas, pero sabemos que tienes escaso un mes para ver este tema, entonces pues abordarlo como que dices, esto da para todo el ciclo escolar ¿no?, entonces dices –No. Tengo que enfocarme a lo que realmente me sirve (...)" (Docente Diego)

Y enfocarse en "lo que realmente me sirve" puede derivar entonces en aprendizajes efímeros, superficiales y poco significativos. En este sentido, la organización del programa y deficiencias como la falta de tiempo y saturación de contenidos, ha sido un aspecto hartamente subrayado cuando analizábamos las características y condiciones en que se desarrolla la práctica educativa de los docentes en educación secundaria.¹³³

En sentido crítico y en vinculación con esta realidad, uno de nuestros entrevistados afirmó que dada la cantidad de contenidos a abordar, los tiempos resultan insuficientes y los aprendizajes un tanto superficiales, por lo que desde su punto de vista, los programas resultan poco congruentes, y los esfuerzos de los maestros insuficientes.

"No, definitivamente no; porque los programas de estudio están muy saturados, tienen demasiada información y no hay posibilidad de desarrollar plenamente el tema de la diversidad cultural, de respeto a las culturas ni siquiera de la apreciación de las culturas, esa es una parte importante. O sea, el tiempo que se les destina es muy poco. Y la otra es la superficialidad con la que los planes y programas de estudio recomiendan al profesor que aborde ese tema." (Docente Fidel)

De acuerdo con la visión del profesor Fidel, el problema o las dificultades para el tránsito y consecuente generación de aprendizajes para la apreciación, valoración y conocimiento de las diferentes lenguas y culturas, aparece entonces –por decirlo de alguna manera- como de tipo estructural y curricular, en tanto que en planes y programas, el espacio y la profundidad con que este tema se presenta es exiguo dada la sobrecarga de contenidos y jerarquización de los mismos. En este sentido, de acuerdo con la opinión del mismo maestro, el tema aparece en cierto modo relegado, pues desde los programas y planes de estudio, no se recomienda de manera prioritaria que el docente transite por los mismos, por lo que entonces se antoja oportuno regresar nuevamente a nuestros iniciales cuestionamientos: ¿Por qué si los planes y programas de estudio

¹³³ Véase el apartado *Condiciones laborales de los docentes de secundaria*; en el capítulo 3 de esta tesis.

no recomiendan de manera prioritaria que el profesor aborde estos contenidos, los maestros los incorporan y valoran como relevantes? ¿En qué sentido los profesores consideran que cumplen con estos objetivos? ¿Cuál es su concepción particular sobre estos temas y por tanto sobre estos aprendizajes?; en consecuencia, ¿cuáles son las actividades, formas o estrategias que utilizan para promover aprendizajes relacionados con su particular forma de entender la diversidad lingüística y cultural?

◆ *Los maestros dan cuenta de la metodología, organización, estrategias y recursos didácticos que utilizan al abordar los temas relacionados con la diversidad lingüística y cultural*

En el capítulo tres, se mencionó siguiendo a Shulman (1986) que los docentes con base en una comprensión sobre las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los alumnos, poseen un *conocimiento pedagógico del contenido*, esto es formas específicas de presentar los contenidos y explicarlos a través de concreciones constituidas por ideas, analogías, ilustraciones, ejemplos, y explicaciones que en conjunto ayudan a tornar la materia comprensible a los alumnos. Mencionamos a sí mismo que dicho conocimiento deriva a su vez del interjuego con otros saberes, y con varios elementos presentes en la práctica educativa.

En consonancia con lo anterior, en este apartado ha interesado dar cuenta justamente de este saber o conocimiento docente, en relación con los temas vinculados con la diversidad lingüística y cultural.

Como primer aspecto a subrayar, hemos de decir que en la indagación sobre dicho saber, encontramos bastantes similitudes a la vez que diferencias importantes. A partir de las entrevistas, fue posible recoger estrategias sumamente originales e interesantes dado que según los propios docentes, son “repertorios” que les han permitido transitar y conducir los temas, contenidos y aprendizajes relacionados con la diversidad cultural y lingüística, con resultados satisfactorios.

Habría que recordar sin embargo, el hecho de que según hemos constatado y reiterado en el presente análisis, las particulares concepciones y creencias sobre la diversidad lingüística y cultural en la mayoría de los sujetos de esta muestra, está relacionada con una visión a la que hemos denominado “reduccionista”, en virtud de ser una visión que calificamos de estereotipada y folclórica, a razón de ser una concepción que disocia la dimensión cultural con respecto a ciertas manifestaciones la cultura; dando primacía a algunas de ellas en detrimento de otras; y cuyo abordaje se contempla desde una perspectiva predominantemente informativa que destaca a las culturas indígenas en su versión más tradicional e incluso distorsionada.¹³⁴

Con esto en claro, tenemos que, al abordar temas relacionados con la diversidad cultural y lingüística, la investigación documental, la indagación de vocabulario, la exposición y el engarce

¹³⁴ Se conciben las lenguas como dialectos y a los grupos y pueblos indígenas como minorías.

con la materia de geografía en primeros años, son prácticas que los maestros realizan de manera común con sus alumnos.

*“Siempre se debe partir de la cuestión de investigación (...) Siempre hay un proceso de investigación (...) Se dividen en equipos, se ven temáticas, se ven formas de vida, se ven grupos especiales, investigación sobre ellos, y los equipos exponen; por ejemplo, junto con los maestros de geografía en cierta ocasión se trabajó grupos étnicos, y con los maestros de geografía se distinguieron grupos en Puebla, en Tlaxcala, Chiapas y cada equipo (fueron los mismos en geografía y en español) hablaba particularmente de ellos, mostrando **fotografías, imágenes de internet, preparando guisos, distinguiendo en el mapa la localización, la ubicación, el clima.**” (Docente Eleazar)*

*“(...) Les estoy dejando a ellos que investiguen, les estoy complementando en clase con algunos detalles, información. Ellos están ubicándose en el mapa de la República Mexicana, están ubicando que de todos los estados, **cada estado tiene –de acuerdo a su historia- diferentes tipos de lenguas indígenas**(...) Están investigando la lengua indígena, cinco vocablos en purépecha, cinco en otomí, cinco en maya y ese tipo de temas que ellos tienen que reflexionar.” (Docente Carolina)*

*“Una vez identificados en el mapa de la República Mexicana, por equipos investigan **una minoría indígena**; investigan el número de personas que pueblan este tipo de comunidad, a qué se dedican, de qué manera viven, cuáles son sus costumbres y tratan los chicos de identificar **por qué motivo todavía resisten a la modernidad o a la globalización y por qué motivo hay comunidades que de manera muy sencilla son destruidas por esta globalización también.**” (Docente Hanna)*

Como puede observarse, a partir de estos relatos, el enfoque dado a los aprendizajes y en consecuencia las “formas” de detonarlos, se dirigen más a la adquisición de información en ciertas dimensiones de la cultura como la ubicación geográfica, el vocabulario, las costumbres, que a la recuperación histórica, reflexión y valoración en primera instancia; para finalmente direccionarse hacia los objetivos que según su punto de vista son los que se encuentran establecidos para esta asignatura en particular.

*“Bueno, yo primeramente, hago que mis alumnos, primero realicen un mapa en donde ubiquen todos los países latinoamericanos, **porque si bien es cierto los países latinoamericanos son los que fundamentalmente tienen grupos étnicos o indígenas.** Y bueno de ahí desprendemos nuestro país. En nuestro país, ¿cuántas lenguas se hablan? Y se investigan, -No, que tantas lenguas. Bueno, aterricemos que son aproximadamente 64-68-. Bueno, entonces los niños las ubican en un mapa (...) De ahí se desprende que cada grupo étnico o también llamado grupo indígena, tiene una lengua y tiene una costumbre. Entonces **tratamos de verificar su lenguaje, sus lenguas, sus costumbres, para de ahí aterrizar a lo que en realidad quiere el español, que extraigamos las palabras de origen indígena y sean dadas a conocer que se adoptaron al idioma español.**” (Docente Nuri)*

Observemos que la perspectiva de esta docente en torno a los contenidos de diversidad lingüística y cultural, se relaciona con objetivos encauzados hacia un abordaje lingüístico parcial y fragmentario: *“extraer palabras de origen indígena y darlas a conocer conforme se adoptaron en el idioma español.”* Visto así, el conocimiento y abordaje de la diversidad lingüística y cultural, parece entonces que sirve de “puente”. Es decir, más como una forma de contextualizar los cambios sufridos en el idioma español que como una forma de aproximación, valoración y reconocimiento hacia las lenguas y culturas propias y distintas de nuestros países.

En este sentido, cabe preguntarse si en realidad el objetivo de la asignatura ha sido expresado como tal, o en todo caso cuáles son las razones por las que así lo han venido entendiendo una parte considerable de los docentes.

Para dar respuesta a estos cuestionamientos resulta necesario mover de nuevo el foco hacia la formación inicial, como primer factor. En este sentido, se puede responder de manera preliminar, que como ya se ha revisado en líneas anteriores, los fundamentos de este particular entendimiento tienen su raíz en una visión procedente de la formación inicial, misma que se caracteriza por estar orientada hacia aspectos relacionados con la cultura en su versión más tradicional. Esto es, con énfasis en la investigación sobre aspectos relacionados con ella, para el abordaje de una dimensión lingüística parcial y limitada.

Desafortunadamente, la manera específica en que están diseñados los programas, dados los tiempos y espacios otorgados a estos importantes temas, también abona su parte, pues como hemos visto tampoco permiten una profundización ni recomiendan un recorrido prioritario por estos temas. De ahí que el tránsito por estos contenidos quede justamente en este nivel, y los maestros se vean con pocas posibilidades de nutrir y alterar sus perspectivas.

No obstante sea ésta es la forma de trabajo y la perspectiva que prevalece, podemos apreciar que algunos docentes procuran también -en la medida de sus posibilidades, y en relación con la flexibilidad de sus horizontes- retomar los aspectos de orden “informativo”, para dirigirse no sólo hacia *“los objetivos propios de la materia”*, sino a la profundización y detonación de aprendizajes orientados a la reflexión, conocimiento, valoración y respeto.

En este sentido, además de las generalidades o prácticas comunes que hemos presentado, durante la indagatoria encontramos novedosas y distintas formas de presentar y trabajar estos contenidos, en función de los intereses, conocimientos, intenciones y objetivos de maestros que aluden a un avistamiento *“más allá”* de lo *“lineal”*.

Así, en este caso algunos de los mentores como el profesor Diego, manifestaron preocupación por la diversificación de estrategias para presentar los contenidos relacionados con la diversidad lingüística y cultural, de manera más atractiva, adecuada, pertinente e interesante a los alumnos.

“(…) Yo los llevo a la sala de audiovisual y les proyecto tres proyecciones. La primera es una entrevista de Carmen Aristegui (...) la bajé de Youtube, donde está entrevistando al encargado o secretario de no sé qué, del Comité Nacional Indigenista (sic) y presenta precisamente la Declaración Universal de los Derechos Humanos en distintas lenguas

*indígenas, y yo lo que les pido es que tomen nota, que pongan atención en lo que hablan, cómo se expresan. Y lo que causa más impresión en los alumnos es que es una persona pues de color de piel rubia, y lo ven hablando en náhuatl y pues no dan crédito (...). En la segunda parte les presento una clase grabada de una primaria, no perdón, un kínder por así llamarlo, preescolar, de la zona de... ¡Ay, no me acuerdo! De la zona de Morelos, este... y dónde las maestras les enseñan a los niños a hablar en náhuatl, mezclan el español con el náhuatl, y los colores, los animales, los números y tienes a los alumnos de secundaria maravillados con una clase de kínder, de preescolar. Y la última son los números, hay una grabación en Youtube (búscala cuando tengas tiempo) y viene así con música que les llama mucho la atención, así tipo tecno, electrónico, ya sabes... y empiezan ce, ome, yei; y empiezan a contar y les digo, a ver van a contar como si fueran niños de preescolar y empiezan: ce, ome, yei... y es fácil para ellos y les llama mucho la atención, y te digo es más que nada ir **más allá** de lo que nos piden.” (Docente Diego)*

Otras secuencias y actividades descritas, en relación con el abordaje de temas vinculados con la diversidad lingüística y cultural – aunque en un sentido un tanto más ligado al folclor- fueron la elaboración de juegos, dramatización, utilización de canciones, realización de “ferias”, etc.

“(..). Si ellos deciden hacer una lotería, entonces tendrán que buscar la palabra barril, en internet en la lengua purépecha, maya, zapoteco, y ellos anotan la palabra en esa lengua indígena y ponen de dónde o de qué lengua viene (...) Puede ser un memorama incluso con esas palabritas (...) Otra niña, también trajo objetos, como también abordamos los indigenismos, entonces ella dijo, pues sí un indigenismo es el molcajete, entonces yo traigo el molcajete.” (Docente Manuel)

Los sociodramas y representaciones también figuran entre las estrategias utilizadas para que los contenidos sean significativos y atractivos a los alumnos.

*“Por ejemplo, se traen algunas palabras de distintas formas de hablar, de distintas jergas, de cómo se utiliza el español en distintos lugares. Y por ejemplo, a los muchachos les agrada esa práctica porque se les hace gracioso escuchar cómo se dice cierta palabra en otra región, y al principio este... lo ven con cierto... Con cierta broma, con cierto juego, pero conforme van pasando los días y la práctica continua, al final ellos logran elaborar diálogos, cómo se comunicarían si ellos fueran de tal región y lo ven con... ya no lo ven con burla, hacen una representación y ellos lo ven con cierto respeto. **Tienen que guardar respeto hacia sus compañeros** y la indicación se les da una vez, y con el paso de los días ellos ya lo van asimilando y sí ya cuando hacen su representación cada quien, **las presentaciones son bien aceptadas, ellos son respetuosos.** (Docente Gabriel)*

En la siguiente descripción, la maestra Jade, relata otra experiencia “ilustrativa” al trabajar estos temas.

*“Recuerdo uno que es muy ilustrativo. Usé una canción, y cuando yo conseguí ese disco, lo conseguí porque **me gustaron algunas canciones, son chilenas, son de Guerrero, yo soy de Guerrero.** Y esa canción me gustó por la historia que cuenta, fue lo primero (...) Entonces a la hora de llevar la letra a la clase, trabajamos esas palabras específicamente y fue ese el*

*objetivo de que los alumnos observaran, pues palabras de origen diferente al español y que en ciertas regiones de nuestro país se utilizan cotidianamente (...) Primero oyeron la canción completa, luego de eso les pase la letra completa, y ya luego les entregué (...) una hoja en la que faltaban las palabras. **Estas palabras que son de origen, pues no sé si zapoteco, no sé de qué... ajá,** y entonces ellos oían la canción otra vez e iban anotando; yo detenía la canción para que les diera tiempo a ellos de recordar qué palabra habían escuchado y de intentar escribirla(...) De repente les daban risa algunas palabras, pero la misma canción y los mensajes de la canción, y la misma actividad hacía que ellos mismos por su cuenta dejaran de reírse y volvieran a poner atención a lo que era el trabajo(...) Había una palabra en especial: chimeco, porque así se llama la canción, se llama, "Negrito chimeco", y pues ellos estaban cantando esta canción, precisamente esta palabra que era la que más decían." (Docente Jade)*

Desde un abordaje más profundo, actividades como testimonios, árboles genealógicos, investigación de la toponimia, los lazos familiares y el origen; actividades orientadas a recuperar la memoria y la palabra, así como al conocimiento y reconocimiento de las raíces propias y de la comunidad figuraron también como estrategias importantes al trabajar la diversidad, el conocimiento de lo propio y de los otros.

En el caso de nuestra indagación fue posible recuperar información con indicios de este tipo de actividades en las prácticas docentes como la del profesor, Manuel.

"Primero trato precisamente como tarea que ellos traigan dentro de su contexto familiar, cuáles son los orígenes que ellos tienen en su familia. Ese es por decirlo el anclaje, y ya al traer la tarea, nosotros vamos ubicando nuestras raíces, a qué raíz pertenecemos dentro de nuestras culturas, si son de raíces mixtecas, zapotecas, si pertenecen al náhuatl.(...) Después nos trasladamos directamente a su contexto a dónde ellos pertenecen, en este caso que sea una familia que pertenece al náhuatl, con raíces náhuatl, ya vamos profundizando de manera mayor, más puntual, nos dedicamos a hacer la búsqueda de la información, a hacer exposiciones de ello, a traer testigos didácticos que evidencien precisamente. Me gustó mucho una actividad, que una de mis alumnas hizo. Precisamente grabó a su abuelita hablando náhuatl, en donde ella comentó – mi abuelita nos dirá unas frases en náhuatl-, y ella interpretaba, -bueno, mi abuelita dijo, buenas tardes-, y así sucesivamente. Tratar siempre de que no sea a veces tan lineal. También eso, que utilicen diferentes formatos, no sé como el audio, el video, o sea que no sea tanto escrito. Y al finalizar precisamente con la exposición de todo su contexto estamos abarcando lo que son regionalismos." (Docente Manuel)

En síntesis, de acuerdo con las opiniones de nuestros entrevistados y con la revisión de las estrategias empleadas, las formas en que los maestros presentan y detonan aprendizajes, van desde lo más "tradicional y lineal", hasta prácticas más lúdicas, atractivas y encaminadas al fortalecimiento de la identidad de los estudiantes. Los maestros, así ponen de manifiesto que su profesión es más compleja de lo que muchos han dado en mal considerar, y que por el contrario, efectivamente es labor que implica y requiere la conjunción de saberes curriculares, experienciales

y pedagógicos, que en el tránsito por este tipo de contenidos, como hemos visto resultan por demás necesarios.

Resulta muy interesante observar que al referir sus experiencias de trabajo sobre estos contenidos, los mentores entrevistados permiten apreciar de manera más nitida a ese sujeto portador y emisor de significados, y en algunos casos incluso al profesional reflexivo al que siguiendo a Schön (1998) hemos aludido a lo largo de este estudio. En este sentido, aunque sus perspectivas en relación con los temas de diversidad lingüística y cultural se relacionan con una versión un tanto “reduccionista” de estos temas, los docentes como hemos dejado manifiesto, no se limitan a presentar contenidos sin razón o intención alguna, sino que aparecen como capaces de intuir y reflexionar sobre la importancia de integrarlos en su práctica docente, de diseñar un repertorio de “formas” que hagan comprensibles y significativos estos contenidos, en tanto los “encuadran” como aprendizajes enriquecedores y valiosos para sus alumnos y su sociedad.

- ◆ *En la materia de español hay contenidos que no están enfocados únicamente en la valoración y el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, sino que están orientados a promover ciertas prácticas para una mejor convivencia entre la sociedad; prácticas como la escucha, la participación, la equidad. En la asignatura y concretamente en tu clase, ¿cómo se propician o favorecen estas prácticas?*

Maestra (M): Yo entiendo esta pregunta como hacia la formación ética de los alumnos ¿no?, es así como lo estoy entendiendo.

Hasta aquí hemos hecho el recuento de algunos relatos sobre perspectivas y experiencias de los maestros al trabajar contenidos y temas relacionados con el conocimiento y aprecio de la diversidad lingüística y cultural.

Sin embargo, la presente investigación se interesó también en aquellos contenidos de la asignatura orientados hacia la “formación ética” de los alumnos. Concretamente, los encauzados a la promoción de prácticas, que en el marco de una educación hacia la valoración y reconocimiento de la diversidad y nuevas relaciones entre las culturas, resultan deseables: el conflicto, la escucha, participación, acuerdo, horizontalidad, equidad, etcétera.

En este sentido, interesaba de manera particular, recoger información en torno a cómo los maestros a partir de la propia asignatura y los contenidos presentes en los programas, asumen la formación ética de sus estudiantes con estos propósitos.

“La materia de español es una de las más bonitas materias de la secundaria porque es un fin pero también un medio para abordar cualquier situación, ¿sí?, cualquiera, cualquiera de distinta índole. En el ámbito de Participación Ciudadana, que es uno de los tres ámbitos en los que se divide la materia de español, sí se trata de buscar el crear conciencia de muchas

situaciones, de muchas problemáticas en las que se maneja el país (...) lo único que tiene que hacer el maestro es propiciar para que los chicos se desborden y saquen adelante un mundo de propuestas que ellos pueden dar. A mí me parece que los que limitamos a la asignatura somos los maestros, nuestra falta de preparación, nuestra falta de compromiso, nuestra falta de interés en nuestro propio trabajo, nuestra falta de amor. La limitamos y no queremos poner en práctica actividades que tienden a la conciencia de los chicos". (Docente Eleazar)

Si bien para la investigadora y algunos docentes fue clara la existencia de contenidos orientados a la promoción de prácticas encaminadas a una mejor convivencia entre grupos y culturas, tales como la escucha, la participación, el diálogo, la equidad, a la vez que valores como el respeto; al cuestionar a los docentes sobre estos aspectos, encontramos que por lo menos en la mitad de los casos, los maestros no atinaron en primera instancia a ubicar de manera concreta el engarce entre los contenidos, la asignatura y la dimensión ética aludida. En estos casos, fue preciso un trabajo de contextualización sobre temas y proyectos en los que estas prácticas se plasman de manera más clara tales como la mesa redonda, el análisis de noticias, el debate, entre otras. Fue sólo de este modo que entonces sí, varios docentes atinaron en señalar que es justo en el ámbito de Participación Ciudadana, en el que de manera puntual se observa el trabajo sobre situaciones que llevan a dinámicas que propicien la crítica, el conflicto, la toma de acuerdos, la solución de problemas, la reflexión y la participación de los alumnos.

"Dentro de lo que es este ámbito están marcados los debates, las mesas redondas, precisamente para que los niños tengan esas prácticas sociales y las lleven a su vida o a sus problemáticas sociales." (Docente Carolina)

Así, cuando los maestros refieren el trabajo en una dimensión ética, lo hacen identificando aprendizajes concretos como la escucha, la crítica, el diálogo y la réplica.

"Bueno, pues en estos temas de comunicación formal como son la mesa redonda y el debate por ejemplo, son elementos que sí ayudan a que los alumnos este... tengan respeto hacia sus compañeros. Por ejemplo, el simple hecho de que haya un moderador, y que el moderador sea respetado; que los muchachos estén de acuerdo en que hay que levantar la mano para que nos den la palabra, que no podemos hablar sin que se nos ceda la palabra. Que tenemos que guardar silencio, escuchar y replicar, eso es muy importante para los muchachos eeh... nos va creando... nos va ubicando dentro de una sociedad con reglas". (Docente Leonardo)

Otros aprendizajes que los docentes señalaron como relevantes en esta dimensión señalaron son el análisis, la discusión y la participación.

"Hay muchas actividades, no solamente lo de prácticas que tienden hacia el debate o a la polémica. Por ejemplo, viene la situación del periódico o del noticiero. Hemos hecho noticieros televisivos, en donde los chicos dan a conocer las problemáticas sociales y ellos toman el papel de periodistas, de reporteros. Hemos hecho debates, conferencias, mesas redondas en donde también se discute y se analiza." (Docente Eleazar)

Por otra parte, algo que parece importante subrayar es que desde la perspectiva de los docentes, el trabajo dirigido hacia la formación ética, necesariamente implica una visión por parte de estos profesionales, que atine a ser significativa, esto es desde el trabajo con experiencias y problemáticas que resulten propias, adecuadas y relevantes a los alumnos y alumnas.

Sí de hecho sí trabajo eso que me estás diciendo, lo acabo de abordar en mesa redonda. Les pedí que investigaran un tema de acuerdo a sus intereses o a su contexto. No me gusta imponerles un tema ¿no? porque a veces sale contraproducente, pero ellas buscaron precisamente grupos, más bien tribus urbanas. Entonces algunas investigaron acerca del dark, rockeros, darketos, skaseros, varios grupos ¿no?, y expusieron qué pensaban. De hecho hicieron entrevistas dentro de para poderlas mostrar en la mesa redonda y se generó una especie, no de debate específicamente, pero sí de algunas opiniones acerca de esto. De hecho, yo creo que me resultó muy bueno hacerlo porque habían muchos prejuicios, incluso hubo muchas peleas acerca de lo de ahorita, que es lo del reggaetón contra otros grupos ¿no?, que para ellas no es música y los problemas que se daban dentro de, al pertenecer a un grupo de estos ¿no? Pues sí, esto es lo que he trabajado hasta ahorita. Ah, y también hicieron folletos informativos acerca de los comienzos de esa cultura, y también con ayuda de CD's, en la misma mesa redonda expusieron la música que escuchaban. Sí, se respetaron etcétera, cada quien su turno. Hubo polémica también". (Docente Eli)

Para la mayoría de los docentes, el papel del maestro, sus objetivos, intereses y las formas particulares de ejecución, serán en el caso del trabajo con temas relativos a la diversidad lingüística y cultural, lo que permitirá que en un momento dado favorecer prácticas y aprendizajes dirigidos a una mejor convivencia entre los individuos, los grupos y culturas.

"Bueno, esos objetivos aunque vienen de alguna manera en los planes de estudio, pero como todo insisto, no se pueden desarrollar, uno los tiene que llevar a cabo. Es lo que llaman el currículum oculto, donde el profesor para poder mejorar la convivencia de los alumnos dentro del grupo y la vida propia de la escuela tiene que establecer estrategias, mecanismos, y tiene que infundirle a los alumnos el respeto por sí mismos, el respeto para los demás, el respeto a sus compañeros, y sobre todo la tolerancia y el diálogo." (Docente Fidel)

En este caso, un aspecto por demás acentuado es el hecho de que los valores a fomentar y fortalecer deben ser puestos en práctica por los propios docentes como ellos mismos expresan.

"Nuevamente, confirmo en que depende mucho de cómo el profesor maneje esto. (...) Porque el profesor es el que pone el ejemplo acerca de la tolerancia, el escuchar, de la posibilidad de que opinen a pesar de que él no esté de acuerdo con ellos. En poner en práctica este ejemplo de la tolerancia y respeto que imponga él (...)" (Docente Hanna)

Veamos sin embargo, que aunque exista voluntad por parte de los maestros para llevar a cabo este tipo de dinámicas, muchas veces existen factores que obstaculizan su realización. En este caso, la falta de tiempo o la cantidad de alumnos, específicamente, son cuestiones que tornan estas prácticas como complejas y poco adecuadas para realizarse al interior de las aulas.

“Son importantes estos temas del debate, y mesa redonda; muy poco los trabajamos porque los grupos son numerosos (...) Entonces a veces sí es complicado. Si se llega a hacer, se hace a lo mejor con muy poquitos alumnos y a lo mejor los demás como público, por qué, porque entonces las intervenciones serían muy tardadas y muy difíciles, pero de que se llega a realizar sí, muy pocas veces. (...) Entonces sí se llega a hacer en algunas ocasiones, a veces yo lo veo un poco complicado, te digo por lo numeroso que son los grupos (...) (Docente Jimena)

Justamente la cantidad de alumnos se relaciona con la imposibilidad o dificultades en el control y manejo de situaciones didácticas que requieren de la participación en común. En consecuencia con una valoración de dichas prácticas -por parte de algunos docentes- como “desgastantes” y poco fructíferas.¹³⁵

“El problema para mí, es que yo soy muy... a lo mejor poco de tradicional o a veces no tanto, pero si por ejemplo se trata de que cuando te marcan un tema y someterlo a discusión dentro del salón, prefiero evitarme ese tipo de problemas porque tú y yo sabemos que es, pues no una pérdida de tiempo, pero sí te lleva mucho y es muy desgastante a la hora de que los alumnos, en primera quieren hablar, y en segunda te digan lo que tú quieres o lleguen al tema que tú quieres. Cuando se ve el tema del debate hay que escoger bien los temas porque sabes que se te pueden salir del huacal y sale peor ¿no?” (Docente Diego)

◆ *Dimensiones del pensamiento relacionadas con las concepciones de los maestros en torno a la interculturalidad*

E: ¿Cómo definiría el concepto de interculturalidad?

M: ¿Interculturalidad?

En la indagación sobre el concepto de interculturalidad encontramos que los docentes entrevistados expresaron una definición de interculturalidad haciendo referencia al concepto de cultura, ya fuera como parte de una contextualización o bien atribuyendo a la interculturalidad el mismo significado que al de cultura. De manera que, para algunos docentes la interculturalidad tiene ciertamente una vinculación con el concepto de cultura; mientras que para otros, aparece representada como sinónimo de éste término, el cual dicho sea de paso es comprendido en una

¹³⁵En el apartado relativo al *Profesor de secundaria en México*, del capítulo tres de esta tesis, se apuntó que es una idea compartida el hecho de que los maestros de secundaria, son en todo el sistema educativo mexicano quienes enfrentan las condiciones de trabajo más complejas (Sandoval, 2001; Roger y Pech, 2007; Santibañez, Zorrilla) y que entre las razones que destacan a este respecto están las relacionadas con la cantidad de alumnos –de 35 a 40 por grupo, cada 50 min.- así como la encomienda de trabajar propuestas difíciles de realizar en estas condiciones.

dimensión descriptiva y tradicional: "bagaje de valores", "conocimientos", "usos y costumbres", "tradiciones", "rasgos de la población" que componen los "perfiles de la cultura".

No obstante, otras opiniones reflejaron representaciones sobre la interculturalidad un poco más profundas, pues se aproximaron a la idea de culturas y grupos en contacto, con referencia a la valoración, reconocimiento, enriquecimiento e intercambio cultural, pero todavía en un nivel superficial.

Así, a la pregunta, ¿cómo definiría la interculturalidad?, algunos mentores respondieron:

*"Pues es, son **las costumbres que traemos nosotros, es el bagaje que tenemos tanto de valores, tanto de conocimientos**, tanto de aprendizajes cómo lo llevamos las personas. Eso es lo que entiendo."* (Docente Gabriel)

*"Yo entiendo interculturalidad **como una gama diversa de culturas, entendiendo la cultura como los usos y costumbres de una región. Entonces sí hablamos de interculturalidad, hablamos de los diferentes usos y costumbres, de las distintas regiones** en este caso de habla hispana. Eso yo entiendo."* (Docente Leonardo)

*"Interculturalidad lo comprendo como la integración de muchos aspectos que pueden complementar los aspectos culturales, no solamente hablando de un aspecto como de preparación académica, sino de todos **los rasgos que componen tradiciones, costumbres, rasgos de la población, costumbres antiguas y demás que van componiendo todos estos perfiles de cultura**, no solamente en la cuestión de lo intelectual, **sino del arraigo, el apego, el tratar de continuar todos estos elementos** que para los chicos desgraciadamente en secundaria y por la falta de ese apego intercultural, tienen como cierto desapego y cierta incompreensión al respecto."* (Docente Hanna)

La recuperación de las definiciones en torno a este concepto, permitió advertir que la aproximación a la interculturalidad, a la par de ser entendida como sinónimo de cultura, es leída también como sinónimo de diferencia o heterogeneidad. En este caso en la visión de la siguiente docente se manifiesta que la interculturalidad es representada como análoga a variación o diferencia cultural, concretamente a la que está presente en las aulas.

*"¿Interculturalidad? Pues es que al final de cuentas sigue siendo una **mezcla de todo** lo que tenemos ¿no? **En el salón** igual tenemos niños pequeños, niños de mayor edad; tenemos niños de distintos niveles sociales, diferente tipo de familia. Entonces la interculturalidad es un **mundo de variantes** ¿no? Al final sigue siendo un mucho de una cultura, y **la cultura pues todos la tenemos, pero no la tenemos todos igual** ¿no? (...) Yo creo que ahí es donde se ve la multiculturalidad, ¿por qué? Porque tenemos mucho de todo (...) Pero multiculturalidad, pues sí es un **mundo de culturas dentro de una que sigue siendo la misma** ¿no? Pero que hay **diferentes variantes en ella** ¿no? **Da lo mismo que en las variantes lingüísticas** ¿no? Es una misma lengua con diferentes acentos, con diferente pronunciación, con diferente escritura, pero que al final sigue siendo la misma esencia de la palabra ¿no?, cambiada a otra forma de escribir probablemente (...) Pero igual multiculturalidad es mucho de todo, y que **al final es con lo que trabajamos todos los días.**"* (Docente Ireri)

El concepto compartido por la maestra Ireri, parte de que todos tenemos una cultura y que ésta presenta diferencias, o “variantes”, como las “variantes lingüísticas”. En el contexto escolar, según su punto de vista, estas diferencias socioeconómicas, experienciales y culturales, convergen, se manifiestan y se “mezclan”; para al final constituir la materia con la que se trabaja “todos los días”.

Dicha orientación como vemos apunta por un lado, a que los maestros son conscientes de la diversidad presente en las aulas y hacen referencia a la misma como el contexto en el que se inserta y a partir del cual se desarrolla una determinada práctica educativa. Por otra parte, da indicios de una tendencia a visualizar la interculturalidad como sinónimo de *variación o diferencia cultural*.

Interesa destacar en la opinión de la maestra Ireri, la analogía hecha con las variantes lingüísticas, pues desde nuestro punto de vista, ésta puede leerse como una expresión más de la influencia que el programa, sus contenidos y enfoques han ejercido en las aproximaciones de los mentores a ciertos campos de conocimiento. En este caso al concepto de interculturalidad.

Pues bien, obsérvese también que a la par de las anteriores simbiosis, la interculturalidad en algunos otros docentes se figura sí en el marco de la diferencia – nuevamente enmarcado en aspectos lingüísticos y culturales- pero con énfasis en el reconocimiento.

*“Bien, yo creo que es **reconocer** no nada más lo nuestro sino reconocer **las diferentes culturas, diferentes idiomas**, el que no nada más nosotros como mexicanos. Eso sí te puedo decir, **en México existen muchas, muchas, muchas lenguas que a veces no son reconocidas** y yo creo que es importante que aparte de reconocer la de otros países... Bueno ¿interculturalidad, mencionabas? Eh, **reconocer cómo somos, digo no nada más en cuestión lingüística, sino las tradiciones, lo que conserva cada población (...)** Entonces **yo creo que es reconocer todo lo que forma parte de la cultura, y que también no somos iguales y ver las diferencias que hay.**” (Docente Jade)*

La interculturalidad, en este sentido, alude para algunos maestros a una dimensión de reconocimiento de los elementos que forman parte de la cultura y de los aspectos que en este sentido la distinguen de otras. Como vimos en el caso de la maestra Jade, ella primero hizo énfasis en el aspecto lingüístico para después reconsiderar que no sólo debe ser un reconocimiento de la cuestión de la lengua, sino también de otros aspectos de la cultura como las tradiciones.

En el mismo tenor, se observa que si bien el reconocimiento de diferencias figura significativo, la interculturalidad implica para algunos profesores también una dimensión actitudinal más profunda en la que el acercamiento, entendimiento y respeto entre culturas distintas; se muestran como aspectos importantes.

*“La entiendo como ese **acercamiento de todos a culturas distintas** ¿no? (...) Yo creo que la cultura implica todo ¿no? que somos distintos, pero a la vez tenemos que **entender que somos distintos** precisamente, sin dejar de lado muchas cosas. **Respetar** y todo eso. **Es eso básicamente, que somos distintos, somos diversos.**” (Docente Eli)*

Hasta aquí las aproximaciones al concepto de interculturalidad hacen referencia predominantemente a una situación o característica en el plano factual: la heterogeneidad cultural.

Sin embargo, en el marco de la heterogeneidad cultural -la diferencia entre culturas, y su reconocimiento- algunas orientaciones apuntan a comprender la interculturalidad como contacto cultural relacionado con la interacción, la construcción de la identidad y la influencia que el entorno u “*otros ámbitos sociales*” tienen, para terminar “*definiéndonos*”. Finalmente, el que estos aspectos permiten a los seres humanos “*interactuar con el mundo*”.

*“Identidad y respeto a la identidad de las diferentes personas. ¿Interculturalidad?, pues en las sociedades, como individuos, pues nos forma una familia y sin embargo **el contacto que llegamos a tener con otros ámbitos sociales termina definiéndonos**, y pues esa identidad que nos determinamos ya a fin de cuentas, pues es la definitiva y con esa andamos en el mundo moviéndonos en donde nos corresponda, en donde nos es posible y **con esa tabla de valores que implica también una identidad pues interactuamos con el mundo.**” (Docente Jade)*

Como apreciamos, en la opinión de esta docente y en las que presentamos a continuación, se observa que en la definición de interculturalidad aparecerán ya elementos que enriquecen las ideas tenidas sobre el concepto. A partir de aquí, aparece de manera constante la noción de *relación e intercambio* entre culturas. Lo cual desde nuestro punto de vista da cuenta, por un lado de un entendimiento de la cultura, menos apegado a la visión puramente descriptiva y tradicional; y por otro, de una aproximación a la diversidad que rebasa la idea de “mosaico de diferencias” para en cambio interpretar y reconocer a las culturas como dinámicas y en constantes movimientos de contacto, apropiación e intercambio recíproco.

*“(…) Entonces, mi concepto es así de pronto, podría yo darlo así: es “inter” de **relación, se relacionan diferentes culturas.**(…) **Es esa relación, ese intercambio** que se da dentro de pues de un grupo ¿no?, y ahí van a aterrizar todo lo que en el caso de nuestros alumnos han recibido a través del tiempo por medio de su educación, **por su cultura familiar o por su mismo contexto, lo van a venir a traer aquí, y aquí ¡imagínate toda la mezcla de, ora sí que de culturas!**” (Docente Carolina)*

Veremos que para ciertos profesores, la “lectura” de estos términos se relaciona con la cotidianeidad de sus experiencias. Como advierte la profesora Carolina, en el caso de la escuela, las diferencias de orden cultural y social, convergen, se manifiestan y mezclan en las aulas. En el mismo tenor, el profesor Fidel, apuntará que, “(…) *efectivamente sí hay una diferencia de culturas dentro de los propios grupos*”, en tanto:

*“(…) Hay chicos que vienen de familias, es decir de colonias populares y hay chicos que viven en unidades habitacionales con un nivel económico medio, entonces **hay una diferencia de culturas**. Sin embargo, **uno trata de respetar** las formas y los chicos aprenden a respetarse, y además **hay un intercambio muy interesante a través de la escuela**. O sea, el chico se va*

moldeando, se va adaptando, a un medio, y bueno en sí, cada generación es diferente porque cada generación de acuerdo a esa mezcla intercultural que tienen los chicos, estoy hablando de una cultura local o culturas locales, el chico tiene una idea diferente a cómo él ingresó.”
(Docente Fidel)

Ambas opiniones dan cuenta como vemos de que la norma en las aulas mexicanas es la heterogeneidad de situaciones de orden económico, cultural y social, entre la población que acude a ellas. En el contexto actual, dicha heterogeneidad ha venido a ser ceñida o “encorsetada”¹³⁶, como ya hemos revisado, una idea distorsionada de “diversidad”; la cual enmascara y suaviza los mecanismos de marginación, exclusión y explotación, bajo la idea de diferencia cultural.

Lo interesante en este sentido es justamente reparar en qué medida los maestros son capaces de advertir dichos enmascaramientos o por el contrario de “contener” inconscientemente en la idea de “diversidad cultural” toda una serie de diferencias en órdenes distintos al meramente cultural. En este sentido, fue muy significativo observar que muchos maestros hicieron alusión a los distintos orígenes y situaciones entre sus alumnos como fundamento de la diversidad a la que en este caso ellos se enfrentan. Una diversidad, entendida desde el origen étnico, la procedencia de un lugar o de una colonia determinada, el nivel de estudios de los padres, los intereses y afinidades entre los alumnos, la identificación de éstos mismos con grupos o tendencias juveniles distintas, la preferencia sexual, la socialización o falta de socialización temprana con valores y prácticas fundados en el respeto, valoración y convivencia no violenta con otros. Es decir una diversidad fundada en una multiplicidad de factores.

Esta cuestión es sumamente interesante, puesto que como se ha visto, la visión del Estado con respecto a la diversidad cultural, ha quedado circunscrita a cuestiones étnicas, particularmente indígenas desde un enfoque parcial, fragmentario y simplista, en el que la cuestión de la desigualdad estructural aparece totalmente diluida.

Considero en este sentido que los elementos en este análisis, por lo pronto sólo permiten sugerir que los maestros sí son conscientes de que existen diferencias sociales, económicas, étnicas y culturales; más no de que la idea o el discurso de la diversidad manejado por ellos y proveniente de los ámbitos institucionales, cumple con enmascarar o tamizar dichas diferencias. De hecho, al hablar de temas relacionados con la diversidad cultural, los docentes de esta pesquisa no se dirigen a la problematización de lo que puede o no encerrar este concepto, sino a la exposición sobre lo que ellos entienden a partir de su contacto con la cotidianeidad: pobreza, culturas y situaciones socioeconómicas distintas de acuerdo a los diferentes contextos, culturas juveniles, formas de expresión distintas, etcétera.

No obstante el hecho de que los docentes no distinguen bien a bien dichos enmascaramientos, interesa recalcar el que los mentores sean conscientes de que la escuela como crisol de esta variedad, posibilita intercambios entre los alumnos que trastocan, alteran y moldean la identidad

¹³⁶ Entendida como una palabra derivada de *corsé*, y con el sentido de señalar una situación de límite o margen.

de cada uno, pues como menciona el profesor Fidel, en el proceso educativo y de formación - caracterizado por el contacto permanente con formas distintas de pensar, sentir, etc.- *“cada generación”* experimentará cambios, de modo que los alumnos egresan de manera distinta a como entraron.

Este punto resulta interesante en virtud de que dicha conciencia y apertura resulta una ventaja si acaso se tuviera efectivamente el propósito de impulsar, promover y desarrollar como política de Estado, proyectos educativos con un enfoque de relacionamiento cultural distinto entre los diferentes grupos y culturas.

Por otra parte, la presencia de la noción de relación e intercambio entre culturas y grupos, llevó al maestro Fidel, a advertir también que la diversidad cultural siempre ha existido, pero es en el marco de la globalización neoliberal que se intensifican las problemáticas y desigualdades, particularmente en cuanto a la validez de los diferentes referentes culturales, a las formas de ser estar y desarrollar la vida.

*“Bueno, originalmente cada pueblo fue **desarrollando su cultura, porque bueno no habían las formas de comunicarse como en la actualidad. Hoy la globalización ha permitido que las culturas intercambien formas de pensamiento y de las propias contribuciones. Para mí la interculturalidad es fundamentalmente el intercambio y el respeto de las propias culturas. El intercambio, y bueno, yo tengo una idea de que finalmente la humanidad va a llegar a un punto donde va a tener una cultura casi, podríamos decir este... homogénea; que sería lo indeseable porque la cultura de cada pueblo es muy valiosa y sería lamentable que se perdiera en el tiempo y en el espacio, esa creación humana.**” (Docente Fidel)*

La reflexión de este docente, atina en revelar como vemos, que en el marco de la globalización neoliberal, el predominio e imposición de una cultura sobre otra ha derivado o ha podido derivar en un intercambio desigual y un respeto o tolerancia *sui generis* que finalmente conduce a la desaparición de pueblos y culturas, tenidas por valiosas por el solo hecho de ser *“creaciones humanas”*.

En consonancia con ello, encontramos que entre las diferentes culturas y grupos, una relación en la que no predomine la imposición de una cultura sobre otra, es calificada por los docentes como positiva y deseable, en tanto figura como oportunidad de enriquecimiento recíproco.

*“Pues **relación entre diferentes culturas, en donde nos enriquecemos con las aportaciones de las diferentes culturas, eso es lo que yo entendería por interculturalidad.**” (Docente Manuel)*

Así, la interculturalidad desde la perspectiva de estos últimos mentores, no sólo es contacto o relación *“a secas”*, sino *“relación”* caracterizada por un encuentro *“en donde nos enriquecemos con las aportaciones de las diferentes culturas.”*

Y aunque dichas aportaciones o enriquecimientos quizá sean sólo atendidos en el nivel de aquellos aspectos más *“visibles”* o cuantificables de la cultura -pues no son bien a bien especificados por los docentes-; en la *“relación”* establecida entre los grupos y culturas, se concibe un proceso de

fortalecimiento de la identidad a la vez que de modificación y trastocamiento de nuestros "referentes" y esquemas; una superación de los estereotipos, y un avance hacia la eliminación de prácticas perjudiciales como la discriminación y el racismo.

*"Yo pienso que interculturalidad es **no olvidarte de tus costumbres, tu cultura, todo tu antepasado, pero además de no olvidarte de él, relacionarte con otras personas de tu misma nacionalidad que le vas a aportar grandes situaciones y que a lo mejor él te va a aportar también grandes enseñanzas (...)** Porque **aquí el Distrito Federal también tiene demasiada cultura y demasiadas costumbres, pues ahí tenemos el de la virgen de Guadalupe ¿no?** Entonces por eso, **la interculturalidad para mí es intercalar la cultura más allá de estar haciendo menos a alguien y estereotipando a la gente. No ser racista, eso para mí es interculturalidad, mezclarse unos con otros.**" (Docente Nuri)*

Finalmente, la interculturalidad como concepto que ha de aterrizar en el contexto en el que tiene lugar la práctica educativa de los maestros, es también vista como una orientación para integrar a alumnos de diferentes culturas a la escuela y como un aprendizaje para la convivencia con otros grupos y personas desde las aulas, pasando por el reconocimiento, respeto y valoración del otro.

*"Yéndonos a lado, o pensando de lado pues más formal y de lo de la SEP que nos pide que sea, pues más bien es eso, **darle el espacio dentro de las aulas a las personas con una cultura, con una riqueza cultural diferente a la capitalina, que sabemos que en el D.F., conviven muchísimas personas de muchas partes de la república (...)** **La interculturalidad, más bien, yo pensaría que es eso, el hecho de convivir, de múltiples formas de pensar, entre diferentes culturas, muchos bagajes que se traen de la infancia o de la adolescencia y venirlos a mezclar aquí con las personas que pues que no tienen esa característica, no diría esa cualidad o dicha, no característica. (...)** **que los alumnos sean conscientes de que existen múltiples personas, múltiples culturas, que no nada más se te dice cultura porque sí, que suene a lugar común, sino se dice que es cultura porque es algo con lo que se nace, que se hereda, que se va enriqueciendo día con día (...)** creo el enfoque intercultural de la educación es eso, saber que convives todos los días con personas así, y en primera el respeto y la tolerancia y en segunda, ya también conocer más de ellos." (Docente Diego)*

Como hemos revisado hasta este momento, existen diversas formas de entender la interculturalidad que van desde versiones poco claras y "enredadas", hasta consideraciones un tanto más reflexivas al respecto. El maestro Eleazar, menciona en este sentido que entre el magisterio existe una fuerte confusión al hablar de estos temas, y que dicha confusión radica entre otras cosas en la dificultad que los docentes presentan al momento de "*distinguir plenamente*", algunos términos y conceptos relacionados con estos asuntos. Es así, que el profesor acepta y reconoce que él es "*uno más de los que están en la confusión*".

*"Interculturalidad, multiculturalidad **son conceptos que se confunden** y que sí vivimos confundidos con ellos. También vivimos confundidos con los conceptos de multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, entonces, no los alcanzamos a distinguir*

plenamente. Ojalá y la idea que tengo sea acertada y sí, soy uno más de los que están en la confusión (...) Sí, en el país hay un mundo de rasgos, de formas de hablar, de formas de vida, de tradiciones, de costumbres, de formas de ser. Hay que distinguirlas, hay que respetarlas, hay que pugnar por la convivencia pacífica y de todos, y creo que cuando lo hacemos estamos trabajando hacia lo interno, pero al mismo tiempo trabajamos la multiculturalidad cuando reconocemos que hay un mundo de diferencias, y cuando permitimos que ese mundo de diferencias existan o coexistan, pues también la multiculturalidad existe. Entonces este, ¡ay! me es difícil, no sé cómo definirlo todavía, estoy confuso (...) Cuando respetamos a todos y les pedimos a todos que participen en un proceso, estamos poniendo en práctica la multiculturalidad, creo yo.” (Docente Eleazar)

Como bien observamos, en este caso términos como multiculturalidad e interculturalidad presentan fronteras poco claras; son términos utilizados de manera indistinta y confundidos a menudo. Así, pese a que en la opinión del profesor se aluden elementos relacionados con estos conceptos: la cultura, los rasgos, valores y prácticas, la convivencia, etc. Es evidente que estos elementos no están engarzados o anudados de manera clara, lo cual justamente manifiesta que para los maestros la interculturalidad es todavía una representación difusa y en construcción, por tanto o no figura dentro de su práctica educativa como tal o es de manera muy peculiar.

Interesa sin embargo, recuperar algunas ideas que el profesor Eleazar, enumera alrededor del concepto de interculturalidad como: el hecho de reconocer y respetar los diferentes perfiles culturales existentes en nuestro país; la necesidad de pugnar por una convivencia pacífica entre ellos; y por último la necesidad de involucrar y hacer partícipes “a todos” en dicho proceso.

Pues bien, revisadas estas definiciones e ideas tenidas por los maestros, sostenemos que si bien la mayoría de las aproximaciones a este concepto son de cierto modo “fragmentarias”; es a partir del conocimiento y problematización del contexto en el que se inserta su labor, de la reflexión sobre sus propias experiencias y sobre estos temas a partir de su propia práctica, que los maestros se encuentran en condiciones de construir o se encuentran al presente construyendo una representación -que aunque es todavía difusa y parcial en algunos casos- nutre sus perspectivas, y por tanto fundamenta su práctica educativa en relación con los temas de diversidad lingüístico-cultural.

Se considera en este estudio que como en el caso de las ideas tenidas por los docentes en torno a la diversidad lingüística y cultural, existen condiciones que han posibilitado el que sus consideraciones presenten un matiz determinado. En este caso, volvemos a apuntar que la forma específica en que estos contenidos están presentados en planes y programas, si bien no determina el tránsito de los maestros por estos contenidos, si influye y se relaciona de manera significativa.

En este sentido, se observa que si bien el currículum oficial, paradójicamente, interviene en que prácticas educativas en relación con los temas de diversidad lingüística y cultural se presenten de manera más frecuente, a la vez limita la propia práctica porque intenta circunscribir los saberes de los maestros a ciertos contenidos, modos, enfoques y perspectivas en particular. En este caso, perspectivas que como ya hemos mencionado resultan superficiales, fragmentarias y parciales.

Se insiste además en que las probables carencias y confusiones en los conceptos se deben tanto a una deficiente y pobre capacitación como a una visión tradicional del Estado mexicano, monocultural y homogeneizante, que ha sido reproducida en la educación, y en concreto en la formación inicial y continua del magisterio.

En consonancia con lo anterior, se estima que el magisterio mexicano no puede aparecer como “el único culpable” en relación con sus deficiencias respecto al abordaje sobre estos temas, pues algunos enfoques sobre la diversidad cultural como la interculturalidad, además de ser campos emergentes en el conocimiento, requieren de una aproximación que por su dimensión y complejidad, no puede ser relegada y dejada a los profesores como una responsabilidad individual. En este caso es claro que la SEP efectivamente, es la instancia que debería encargarse en gran medida de la difusión y conocimiento sobre este enfoque en la educación con mucha mayor profundidad y flexibilidad, de modo que los maestros pudieran estar al día en las discusiones, intercambios y debates teóricos, como forma de coadyuvar a la posibilidad de que problematicen y construyan problemas y soluciones propias, a partir de dichas herramientas y de las situaciones que viven a diario en las aulas.

En este sentido, coincidimos con la idea de que se requiere un enfoque distinto en la capacitación y formación continua de los maestros, pues como se ha visto -pese al abandono en que se encuentran los maestros respecto a la capacitación ofrecida con respecto a estos temas- los maestros en tanto profesionales reflexivos, tienden a buscar “la forma”, “los encuadres” y “las soluciones” a los problemas que enfrentan, ya sea por su propia cuenta, ya sea en el trabajo colegiado o el intercambio de experiencias con otros compañeros.

◆ *Formación continua*

En nuestra pesquisa observamos que los docentes pese a las condiciones de trabajo y recursos limitados, presentan una clara disposición a trabajar y formarse en estos temas, siempre que los cursos y materiales sean apropiados, atractivos y realmente apoyen y mejoren su práctica profesional.

Sin embargo, resulta particularmente lamentable observar que más de la mitad de los maestros de esta muestra, refirieron no haber recibido por parte de la SEP, ningún tipo de capacitación sobre los temas de diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad. De tal modo que la mayoría de los entrevistados reconoció no haber tomado ningún tipo de capacitación.

*“¿Ya como egresada, ya en la práctica docente?, creo que **no**.” (Docente Jade)*

*“**No, de hecho no.** Sí he tenido yo esa inquietud. Porque si nos damos cuenta estamos inmersos en un país intercultural, en donde nos exige de verdad como docentes, ya no encajonarnos en yo sé esto y nada más esto, sino en realidad tener un criterio donde seamos incluyentes. Y sí, sí me he interesado, pero no, ¿que la SEP, me haya dado un curso?, no.” (Docente Manuel)*

El contexto social y cultural de nuestro país, así como la naturaleza de la profesión docente exige como menciona el maestro Manuel, la transformación de la práctica educativa del magisterio mexicano. En este sentido, varios docentes hicieron saber que ha sido a partir de esta necesidad de actualización, superación y de querer *“enriquecer su práctica educativa”* en torno a estos temas, que se han acercado precisamente a fuentes que les han permitido nutrir sus saberes.

“(...) Pues sí de forma particular sí me he metido a estudiar, ahorita estoy en la maestría y pues bueno precisamente estuvimos ahí en el estudio (...) el rescate de todo lo que es la pluriculturalidad, la multiculturalidad (...) pues ha sido digamos que ha sido esta búsqueda, esa investigación se ha dado a partir de esa necesidad de actualizarme definitivamente, y esto lleva a aterrizarlo en esta práctica que uno se enriquece. Así ha surgido por ese deseo de actualización, de superación (...)” (Docente Carolina)

Los maestros no sólo manifiestan no haber recibido capacitación, sino que son capaces de autoevaluar su responsabilidad en cuanto a su propia formación sobre estos temas; en este sentido reconocen que y son conscientes de que sus carencias derivan también de la voluntad, interés y tiempo que ellos mismos destinan a estos propósitos.

“De capacitación, no. Más que lo que puedo yo rescatar de mi bagaje, que sé que es mínimo y sé que es muy poco, pues precisamente se va enriqueciendo con lo de querer saber más de este tipo de cosas ¿no? Pero así que digas una capacitación sobre las cuestiones lingüísticas de las comunidades indígenas de México, no. (...) Sé que la SEP tiene muchísimos documentos, muy pocas veces valorados o muy pocas veces conocidos, y pues sí la verdad yo no echo mucho mano de eso, aunque sí me gustaría, por el simple hecho de crecer yo, culturalmente (...)” (Docente Daniel)

El interés genuino por capacitarse, por el sólo hecho de *“crecer culturalmente”* habla de un compromiso por parte de los mentores por nutrir sus saberes y mejorar su práctica profesional concretamente con respecto a estos temas. En este sentido, mencionan que las reuniones y el intercambio con otros maestros es lo que de alguna manera les ha permitido tener mayores conocimientos sobre el tema, así como oportunidad de adquirir materiales.

“En este sentido ninguno, es más por una búsqueda personal e intercambio entre compañeros profesores.” (Docente Hanna)

En otro apartado se discutió la situación de que los docentes formados en el plan anterior (1999) se han aproximado a estos contenidos y temas, prácticamente a partir de unos años atrás, y que la manera en que la SEP, ha pretendido subsanar esta situación ha sido a partir de la formación continua particularmente a través del programa de Carrera Magisterial; el cual dicho sea de paso como ya se ha expresado, no ha logrado cubrir estos objetivos en tanto, muchos maestros no tienen la oportunidad de ingresar al mismo.¹³⁷

¹³⁷ Tal como se señala en el segundo apartado del capítulo tres.

Pese a esta situación, encontramos que efectivamente entre los mentores que sí han tenido la posibilidad de ingresar al programa, existe un mayor dominio de los temas, conocimiento de materiales y recursos, así como una mejor formación en la cuestión teórica y de intercambio con otros maestros.

*"(...) Como **estoy concursando en Carrera Magisterial**, ahorita el año pasado tomé el curso sobre competencias sobre la diversidad lingüística, dentro y fuera de la escuela, (...) Yo creo que estos dos cursos (...) **son muy enriquecedores sobre todo porque hay maestros que son de primaria, de preescolar y ahorita de secundaria, y el que tengan alumnos que tengan esta... lo que son alumnos que vengan de comunidades diferentes, o yo que sé... porque a veces lo teórico se queda ahí**, pero yo creo que esos **cursos han sido muy enriquecedores para aprender, reconocer lo que somos como país y el que debemos valorizarnos no nada más por lo que eres físicamente sino por lo que es tu cultura, tus tradiciones y sobre todo como ya te mencionaba, el que hemos perdido demasiadas lenguas a través del tiempo, y si nosotros como maestros no lo sabemos reconocer cómo se lo vamos a dar entonces a nuestros alumnos. Entonces yo creo que es importante, primero nosotros como docentes apropiarnos de esa información, reconocerla, valorarla, y por qué no, aplicarla con estos chicos porque si no nuestras futuras generaciones de plano no van a reconocer absolutamente nada.**" (Docente Jade)*

*"Bueno, nosotros al participar en Carrera Magisterial, tenemos que tomar algún curso (...) Yo desde el año pasado elegí el curso de Interculturalidad en y desde la escuela, en el que **yo aprendí demasiado, no nada más sobre grupos indígenas, étnicos, sino también sobre discapacidad, sobre digamos, preferencia sexual y muchas otras cosas.** (...) Y también me he llevado grandes sorpresas, porque **mis compañeros que son variados, son de preescolar, de primaria, son directivos de secundaria** también. Entonces mis compañeros de preescolar me han comentado, que tienen alumnos ahorita que son de grupos étnicos, porque se han establecido por aquí sus papás, principalmente por el metro Martín Carrera." (Docente Nuri)*

En los relatos de estas dos profesoras, observamos que se menciona como un aspecto central el intercambio de experiencias y estrategias con compañeros de otros niveles. En este sentido, es claro que las maestras estiman este aspecto como valioso, pues además de "lo teórico que se queda ahí", la presencia del intercambio entre pares, permite un trabajo de conocimiento, apropiación y valoración sobre la información relacionada con la diversidad lingüístico y cultural e interculturalidad; a la par del enriquecimiento en muchos ámbitos "no nada más sobre grupos indígenas, étnicos, sino también sobre discapacidad, sobre digamos, preferencia sexual y muchas otras cosas".

◆ *Materiales*

Con respecto a los materiales que apoyan estos contenidos y temas, la situación fue prácticamente similar, ya que ninguno de los maestros refirió conocimiento sobre recursos editados por la SEP para este tema en particular.

Mejor dicho, los maestros de secundaria de la asignatura de español, no han recibido materiales que apoyen su práctica docente sobre estos temas en particular, pese a que la SEP, a través de la CGEIB y otras instituciones, es supuestamente la encargada de proporcionar, difundir y hacer llegar este tipo de recursos a todos los profesores en servicio.

En realidad, al ser interrogados sobre los materiales, pudimos apreciar que los docentes conocen o hacen referencia a otros materiales, pero no específicamente a los relacionados con estos temas, mucho menos a los que se han editado por parte de la SEP y la CGEIB.

“Bueno, no; editado por la SEP, no (...) Pero (...) hay una gran cantidad, por ejemplo cuentos. Cuentos latinoamericanos (...) nos hablan de la interculturalidad (...) pero de la SEP no, ninguno.” (Docente Leonardo)

“Nada más está el libro que editó el gobierno del Distrito Federal, un libro color marrón que lleva por título “Bullying” (...)” (Docente Gabriel)

*“(...) He visto en la biblioteca algunos libros que hablan de valores, con portadas acerca de no sé... grupos indígenas y para evitar la discriminación, **pero publicaciones, videos o libros específicos, no y creo que nos hace falta.**” (Docente Eli)*

Si continuamos con la lectura de los relatos veremos de una parte, que la mayoría de los docentes ni siquiera tiene conocimiento sobre la existencia de los recursos ofertados por la SEP. De otra, apreciaremos que en pos de subsanar estas carencias, los profesores se ven obligados a conseguir materiales por sus propios medios y bajo sus propias motivaciones.

“De la SEP, no. Es más bien investigar por tu parte. Decir, bueno, si me sirve este libro, a lo mejor lo consulto ¿no? Así que te diga la SEP, te mando este libro para que lo uses, pues no. Tú buscas tu propia bibliografía por fuera y la trabajas ¿no? Tus propias lecturas o tus propios... en su momento el material que necesites para trabajarlo. Pero que la SEP te diga... al menos a mí no me ha dado ningún libro para que trabaje, no.” (Docente Ireri)

“¿De la SEP? (risas), no. De hecho, los materiales los compro de mi bolsillo, los compro cuando puedo. Una vez que veo que están bien pues los adquiero si no, pues no, no hay caso, pero de la SEP, no.” (Docente Jade)

Otros docentes mencionan que tienen conocimiento de la entrega de materiales a maestros, pero de otros niveles de la educación básica, pese a que en secundarias también estos contenidos son también abordados en los tres grados de la formación en secundaria.

*“No, yo lo que he encontrado lo he encontrado en internet y son libros bueno, que se pueden imprimir, son archivos. Pero realmente no. Lo que llegan más bien es en preescolar y en primaria, casi de secundaria se han olvidado **a pesar de que nosotros lo tenemos en nuestro programa, se ha olvidado eso.** Entonces nosotros como docentes*

tenemos que buscar ese tipo de documentos o ese tipo de textos para hacérselos llegar a los chicos.” (Docente Nuri)

Otras referencias aluden a un contacto más bien circunstancial, con materiales y recursos que han apoyado el trabajo sobre la diversidad cultural y lingüística.

“En la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil de hace un año, en el stand de la Secretaría de Culturas Indígenas o de promoción (sic), exactamente no sé el nombre, a mi esposo y a mí, que somos profesores, nos regalaron un mapa de la república mexicana, en el que aparecen los nombres de todas las culturas indígenas todavía con población y con sus lenguas vivas(…)” (Docente Hanna)

Como hemos venido reiterando a lo largo de este estudio, una de las características de los docentes es que son profesionales que todo el tiempo están en situaciones de indeterminación, y que en este caso, dadas las condiciones en que se inserta su práctica, buscarán generalmente, la forma de transformar y enriquecer su ejercicio profesional, con el objetivo de desarrollar su práctica educativa.

El caso de los docentes entrevistados se observa que pese a las carencias enumeradas, los maestros manifiestan darse a la tarea de buscar materiales pertinentes y adecuados que les permitan construir y diseñar planeaciones y secuencias didácticas más atractivas; así como informarse, conocer más sobre los temas que abordan, etcétera.

En este sentido, algunos maestros enfatizan que es de manera indirecta y por iniciativa propia que han ido adquiriendo conocimiento del tema.

*“(…) Tengo compañeros que estudian algún posgrado y que son los que a veces me dicen – oye, que te va a servir este disco ¿no?- y viene el disco sobre diversidad cultural, sobre aspectos de sexualidad, etc. (...) **Me han llegado de manera indirecta, la verdad.**” (Docente Manuel)*

*“En específico, no. A mí me han llegado invitaciones por ejemplo del CIESAS, me han llegado **invitaciones de congresos, de eventos de diversidad lingüística.** (...) voy y me consigo los libros que están escritos en purépecha, en otras lenguas, la misma investigación que hacen los chiquillos. En los libros de texto vienen así como artículos muy pequeños, es lo que digamos puede llegar a mis manos (...) Es a partir de que yo fui al Instituto Indigenista (sic) por cuestiones de hacer una investigación precisamente, en **un proyecto para entrar a la maestría** y fue que me dieron esa información (...)” (Docente Carolina)*

En esta parte me interesaría recalcar una situación bastante peculiar con respecto a la formación. Si nos damos cuenta, ambas opiniones manifiestan que es de manera indirecta, particularmente a partir de posgrados, conocidos que se encuentran en este nivel de estudios, *“invitaciones de congresos, de eventos de diversidad lingüística”, “la investigación que hacen los chiquillos”, “artículos muy pequeños que vienen en los libros de texto”* o investigaciones específicas; que los docentes tienen oportunidad de vincularse con estos temas y de nutrir sus saberes sobre los

mismos. Con ello de construir y reconstruir sus perspectivas en torno a los temas de diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad, y conforme a ellas de desplegar una determinada práctica educativa.

Lo anterior me parece tiene importancia en varios sentidos, el primero es que la escuela Normal no está proporcionando la preparación ni los materiales necesarios a los egresados para transitar por estos temas; la otra es que la actualización o formación continua tampoco está cumpliendo con sus objetivos: subsanar estas carencias.

Por otra parte si los maestros refieren que es el intercambio de experiencias, colegiados y materiales entre pares las fuentes y formas principales a partir de las cuales se han ido apropiando de estos temas, parece una terquedad la negativa del Estado, para validar, legitimar y dar paso a nuevas y alternas formas de capacitación y actualización entre los docentes mexicanos.

Aún más, es claro que un mayor nivel de formación entre el colectivo de los maestros puede derivar en que están mejor informados, y tengan mayores facilidades en el acceso, utilización y manejo de este tipo de información, consecuentemente, que tengan mayores posibilidades de cruzarlo con su práctica cotidiana a modo de enriquecer los aprendizajes en sus alumnos.

Finalmente se hace manifiesta la realidad que ya habíamos revisado cuando veíamos el panorama general de las condiciones en que los maestros realizan su labor docente. Entre estas condiciones y dificultades se mencionó la falta de apoyo pedagógico, esto se puede notar en la carencia de materiales y recursos, así como en el poco acompañamiento que se ha hecho particularmente con respecto a estos temas en las escuelas secundarias.

(...) "Casi de secundaria se han olvidado a pesar de que nosotros lo tenemos en nuestro programa, se ha olvidado eso (...)" (Docente Nuri)

4.2 DIMENSIÓN B

INTERACCIÓN

Mecanismos de interacción que opera en clase; Influencia del grupo y sus características

En el contexto de la globalización neoliberal, la naturaleza de las dinámicas e intercambios culturales remiten a la emergencia y construcción de nuevas formas de encuadrar la diversidad étnico, social y cultural.

La interculturalidad, como hemos revisado en el segundo capítulo de esta tesis, se perfila en este sentido como un planteamiento de convivencia y contacto entre la diversidad, orientada al establecimiento de relaciones alternas de intercambio y negociación entre los diferentes grupos y culturas.

Desde este horizonte, resulta necesaria la generación e indagación sobre las condiciones que posibiliten otras formas relacionamiento cultural y social, a partir de prácticas y ejercicios como la crítica, la recuperación de la mirada histórica, la escucha, la discusión y el conflicto.

En el caso de la escuela, el desarrollo y promoción de dichas prácticas se avista como necesario y posible en el marco de la construcción de espacios propicios para ello. Bajo esta óptica y desde nuestra particular lectura, se ha estimado que la asignatura de español en secundarias puede constituirse como un espacio para la formación de aprendizajes orientados en tal dirección.

◆ *Fomento a la participación*

En consonancia con los planteamientos anteriores, la presente pesquisa estima que el fomento a la participación desde la escuela, aparece como una tarea indispensable y ardua en el marco de una sociedad -que como la mexicana- ha sido habituada a participar en el marco de la violencia y de manera marginal. En este sentido, resultó interesante indagar cómo es que los maestros de español refieren el ejercicio de esta práctica y cuál es su punto de vista respecto a ella.

“Bueno, en la actualidad los chicos tienden a participar aún más que en años... hace una década o dos o tres décadas. Sin embargo, uno lo que se establece en el caso muy concreto, es proyectos, proyectos de trabajo, donde uno le pide a los chicos que para que puedan obtener una evaluación(...) para que puedan mostrar su trabajo tienen que hacerlo de forma directa, se tiene que participar, no a través de lo que se llama... un líder dentro del equipo sino que todos tienen que participar y todos tienen que mostrar parte de... y esa es una de las estrategias primordiales que me ha permitido conocer a los chicos y permitir a los chicos rebasar sus propias limitaciones, y además obviamente respetando a cada chico su nivel, su creatividad y su capacidad que tenga ¿no?, y esa es la cultura que se fomenta para que tenga libertad de expresarse delante de los demás.” (Docente Fidel)

Para el profesor Fidel, es claro que la participación va ligada al ejercicio de la libertad, esto es a la posibilidad de expresar ideas propias y valores personales, de darse a conocer y de posibilitar el desarrollo de diferentes potencialidades, de “rebasar sus propias limitaciones”.

En relación con lo anterior, observamos a partir de los relatos de los maestros, que una parte considerable de ellos, aprecia la participación no sólo como un aspecto técnico de la clase, sino como un aprendizaje que llevará a los alumnos a nuevas posibilidades de ser y conocer a otros y a sí mismos. Desde este punto de vista, la participación parece ineludible, y sólo puede generarse en la medida en que el docente sea capaz de tender un puente: la “confianza” en los propios alumnos.

En este sentido, para algunos de los docentes entrevistados, este valor figura como primordial si la práctica se orienta a desarrollar la participación individual y grupal como medio de enriquecimiento de la clase. Más aún, los relatos muestran que los mentores, tienen la clara conciencia del papel que en este sentido tienen, en tanto desde su punto de vista, son ellos mismos los responsables de generar este clima.

*“Me gusta plantear de manera muy clara desde el inicio de las clases que me agrada escucharlos más allá de si son acertadas o equivocadas sus opiniones, me gusta escucharlos. A partir de eso **pues generar la confianza más allá de la crítica o de la corrección de sus intervenciones (...)**” (Docente Hanna)*

*“**Es importante que los muchachos se sientan dueños de la clase, se sientan partícipes de la clase, se sientan identificados con la clase, y esto se logra a través de darles a ellos la confianza.** Si un maestro se mantiene rígido siempre, no hay confianza con los alumnos, siempre lo ven con cierto recelo, con cierto miedo; se pierde el respeto de la misma forma que si el maestro no controla el grupo, también siempre se pierde el respeto. También hay que saber ubicar el término medio para que los muchachos aprendan los límites de la confianza y del desorden(...) a mí me ha dado resultado acercarme a ellos, platicar temas extraescolares con ellos, brindarles la confianza de que puedan platicarme alguna situación “X” que venga de casa, interesarme en ellos como seres humanos, no tanto como mis alumnos (...)*” (Docente Leonardo)

La confianza como vemos resulta un aspecto sumamente significativo y es justo el docente quien se encarga de propiciar este sentimiento en los alumnos a partir de relacionarse con ellos, más allá del vínculo tradicional maestro- alumno; y de reforzar una y otra vez que la participación y escucha de las opiniones de cada alumno resulta interesante, agradable; y que cualquier intervención, duda y aportación será siempre importante, pero sobre todo sirve para identificar y dar a conocer “qué es lo que sienten” y “qué es lo que quieren”.

*“El alumno siempre tiene temor al participar. (...) Yo **les he dicho que no se queden callados, que cualquier tema, ya sea español, matemáticas, de cualquiera es importante y sobre todo que den su punto de vista porque no es lo mismo lo que yo pueda pensar a lo que pueda pensar mi compañero o compañera.** Entonces sí se les pide que aparte de las cuestiones que a veces se les dejan en el cuaderno, **ellos participen y expongan qué es lo que sienten y qué es lo que quieren.**” (Docente Jimena)*

Sin embargo, de acuerdo con los docentes entrevistados, el que los alumnos aprendan a participar implica todo un proceso, desde quitar la vergüenza y hacer ver a los chicos y chicas que su participación es importante, hasta establecer normas de participación como escuchar, levantar la mano, esperar un turno, etcétera.

*“Yo les he dicho, tu opinión por muy sencilla que usted (sic) crea que parezca, es importante. Un alumno (...) **Levantó la mano, se le dio la palabra, porque esa es la dinámica que hemos ejercido en el salón.** O sea, si quieres opinar, levanta la mano, porque si todos hablan es un bullicio horrible. **Vamos a aprender a escucharnos.** Entonces es un lidiar, eh, es así como que la constante y se les olvida y hay que estar retomando (...)” (Docente Carolina)*

Algunos maestros dieron cuenta de otras estrategias que les han permitido fomentar la participación entre la población que atienden, así por ejemplo:

“(...) Yo me acuerdo de un maestro que tuve en la Normal, este maestro trabajaba mucho de la escuela de Freinet (...) se trata de que yo les lance más que explicaciones, que les tire el rollo, que les dé el discurso o por ejemplo dictados, no. Hay mucha plática, se hacen demasiadas preguntas en la clase, y por ejemplo el trabajo con los textos literarios, trabajo mucho la lectura guiada, en este caso cuando son textos cortos y así es como es posible que ellos participen (...) Negociaciones conversacionales, algo así más o menos es el concepto. (Docente Jade)

La maestra recurre como vemos al bagaje procedente de su formación inicial, esto es a saberes propios de la formación, puesto que en su experiencia son estos aprendizajes iniciales los que le han permitido promover prácticas encauzadas a que los alumnos expresen sus dudas, puntos de vista, opiniones.

En el caso del maestro Manuel, los cuestionamientos propios de los alumnos son justamente el material a partir del cual puede detonarse una participación genuina, no forzada.

*“Precisamente, hay una dinámica que estamos llevando ahorita en el grupo, en la cual diariamente cada uno de los compañeros debe de traer un cuestionamiento, cualquier cuestionamiento que tenga, no sé... un ejemplo de un alumno que se me hizo muy interesante, dice - ¿Por qué hacemos el ENLACE, maestro?-, y dije vaya por fin alguien cuestiona por qué hacemos el ENLACE. Y les dije – A ver, ustedes por qué creen que hacemos el ENLACE, vamos a buscar el meollo del asunto- **Y partiendo precisamente de sus propios cuestionamientos vamos generando precisamente la participación constante (...)**” (Docente Manuel)*

La participación en este sentido, va ligada a los intereses e inquietudes de los propios estudiantes, a áreas que encuentran significativas y a las que otorgan significados propios a través de sus propios cuestionamientos y respuestas.

En el marco de una educación orientada a la convivencia e intercambio con otros grupos y con otras culturas en un plano de igualdad, la participación y expresión de nuestras opiniones, resulta imprescindible. Desde este punto de vista, la participación en los alumnos, implica como parte de la cultura escolar, una disposición a expresar lo propio, a escuchar, respetar, discutir. En una

dimensión más amplia a trabajar, cooperar y establecer relaciones de intercambio de tareas y conocimientos con otros para un fin común.

Así, otra modalidad –bastante común- de participación en las aulas, es el trabajo en equipo. Bien llevada, esta particular actividad supone aprendizajes que convergen en la promoción de relaciones de intercambio recíproco, valores como el respeto, responsabilidad y el fortalecimiento a la identidad a partir del reconocimiento de los saberes y capacidades propios y de los otros.

En la asignatura de español, según hemos encontrado a partir de la información recabada por medio de las entrevistas, el énfasis que se da al trabajo por equipos es importante, por lo que resulta en un ejercicio bastante usual en la práctica docente.

“La frecuencia con la que trabajamos en equipos es por lo menos una ocasión en cada bimestre, estamos hablando de que de tres o de cuatro proyectos vistos en un bimestre, uno sí lo enfatizo totalmente al trabajo en equipo (...).” (Docente Hanna)

De acuerdo con los maestros, el programa de estudios y la organización del trabajo por proyectos facilita y propicia aún más, el que esta modalidad se lleve a cabo. En consecuencia, encontramos una valoración de los cambios sufridos en el programa más positiva que negativa, específicamente con respecto a este punto.

“Siempre se trabaja en equipos, siempre, siempre, siempre... porque el nuevo programa de estudios del 2006, así lo marca, trabajar en proyectos. Trabajar en proyectos, trabajar en equipos, entonces siempre se trabaja en equipos. Una de las ventajas de esta escuela es que los muchachos ya están habituados a trabajar en equipos porque realmente los compañeros de español que yo tengo, que dan clases de Español I, o de Español III, nos coordinamos bien para que trabajen en equipos. Entonces cuando tú los recibes (...) ellos ya vienen habituados a trabajar en equipo.” (Docente Leonardo)

En este caso, las claras referencias al programa, indican -como en el caso de las estrategias utilizadas por los docentes en el tránsito por los contenidos relacionados con la diversidad lingüística y cultural- que para los docentes, el propio programa funge como una orientación importante en cuanto a las prácticas que se llevan a cabo en las aulas, por tanto en su propia práctica.

Según hemos visto en la opinión del profesor Leonardo, trabajar en equipo como parte de las sugerencias del programa, es una práctica que bien llevada, a la par de promover en los alumnos la integración y colaboración, puede irse convirtiendo y fomentando como un hábito valioso e importante a lo largo de la formación de los estudiantes.

De otra parte, para el maestro Eleazar, el trabajo en equipos resulta importante y figura como un aprendizaje en sí mismo, puesto que según su experiencia, sienta bases en torno a que dicha modalidad, implica que los alumnos se instruyan en formas de organización, coordinación, reunión y trabajo colaborativo con la finalidad de desarrollar un determinado proyecto o trabajo.

*“(…) Un proyecto con el que suelo iniciar todos los años es el proyecto de exposición y trabajo en equipo, en donde **lo primero que pido es que aprendamos a trabajar en equipo**, y que no perdamos... Desde no perder tanto tiempo en que – muchachos, a ver, fórmense en equipos, y esto y esto y esto-, y perder cinco o diez minutos en lo que se ponen de acuerdo, no. Por ejemplo, ya son equipos por bimestre fijos, por bimestre; en donde cada bimestre tienen la oportunidad de cambiar. Cuando yo les digo, se reúnen en equipos, ellos ya saben con quién se reúnen, ellos ya incluso tiene una posición, y si yo les digo, - saben qué, no es momento de trabajar en el salón, vámonos afuera, también se les asignan lugares y espacios para trabajar en el patio-. (...) **Para mí es básico ese primer proyecto porque sienta bases. Se reúnen en equipos, se ponen a trabajar, se organizan, discuten, planean; me traen para el siguiente día un producto “X”, sus carteles, sus cartulinas, me van a exponer, participan mucho (...)**” (Docente Eleazar)*

El trabajo en equipos, y los aprendizajes derivados de esta específica modalidad, hemos visto son valorados como importantes por los maestros. En virtud de ello, algunos mentores refirieron preparar a los alumnos en esta dirección, mediante la realización de actividades previas y significativas: juegos, metáforas, etcétera; de modo que el trabajo en equipo se vaya comprendiendo y desarrollando como algo propio, un hábito y una práctica común a la clase.

Ahora bien, lograr que los alumnos asuman esta forma de trabajo como una dinámica inherente a la clase, no resulta tarea sencilla. Entre las cuestiones que expresan los maestros en relación con la forma en que ellos se encargan de desarrollar aprendizajes para el trabajo en equipos, se destaca como vimos, la importancia de diversificar las formas de trabajo colaborativo, así como de intervenir en las mismas para lograr resultados y conciliar diferencias que puedan darse al interior de los grupos o equipos.

“Generalmente doy la oportunidad de que ellos elijan con quien trabajar y yo trato de observar las ocasiones en que se coordinan si verdaderamente están llegando a acuerdos para que el trabajo se muestre y se comparta con calidad hacia todo el grupo (...)” (Docente Hanna)

A diferencia de Hanna, el maestro Diego prefiere que el trabajo en equipos sea mucho más controlado desde un comienzo.

“(…) Antes cometía el error de que ellos formaran a su equipo y pues no, porque se escogen entre amiguitos y dejan a los relegados por así decirlo, a un lado. Entonces ya no hago eso, ya lo que hago es sortear los equipos, un sorteo tipo copa del mundo FIFA (...) Y sí te reclaman –no, yo no quiero estar con él, es un flojo-. Pero yo lo que hago es decirles –a ver no se tienen ni que abrazar ni que agarrar de la mano para trabajar, solamente exponer-, y ya es cuando les explico –yo voy a dar un tema- (...) Les doy el tema y les digo (...) a ti te va a tocar (...) Se reparte el tema y todos lo exponen. (...) Entonces, prefiero trabajar así y darles yo lo que tienen que hacer y evitarme la bronca de que -a ver, tienen que investigar este tema y pónganse de acuerdo-. (...)” (Docente Diego)

Dado que para algunos entrevistados, el trabajo en equipo “sienta bases” en las formas de organización y trabajo, observamos que el enfoque dado por los maestros a esta modalidad persigue finalidades que rebasan la entrega de “productos” para en cambio dirigirse a la generación de aprendizajes para la integración, el intercambio, la convivencia entre personas distintas.

“(…) Regularmente los trabajos si se hacen en equipos, se hacen aquí en la escuela; y como he dicho, me gusta que trabajen en equipo, pero sobre todo si no son muy numerosos... me gusta más que trabajen en parejas o por tercias, pero sí, sí se fomenta, y yo creo que es muy provechoso sobre todo en los alumnos que son muy aislados y que me llegan a decir - maestra, déjeme trabajar solo. No, intégrate; también es bueno, vamos a ver cómo se trabaja y cómo te sientes. Si hay algún rechazo por parte del grupo, vamos a platicar con ellos o del equipo, y pues trata de hacerlo también tú, porque si tú solito te cierras entonces no se va a dar esa oportunidad, dátela y a ver cómo te sientes-. Pero sí, sí me gusta integrarlos al trabajo en equipo (...) (Docente Jimena)

En la opinión previa se advierte que más allá de la preocupación por los resultados en sí, la docente busca la integración de todos los alumnos para su desarrollo individual y dentro del propio grupo. Es decir, que existe una conciencia por parte de los profesores sobre el desarrollo de diferentes aprendizajes y capacidades, a partir del trabajo colaborativo, por lo que esta modalidad les resulta significativa.

En este sentido, podemos advertir que varios mentores observan que la cooperación y reunión entre los miembros de un equipo, implica necesariamente la participación e intercambio de pensamientos y saberes; con ello de manera indirecta el fomento de prácticas y valores propios a la relaciones entre diferentes alumnos y grupos.

Otras cuestiones que fueron expresadas por los maestros son las que se relacionan con que el trabajo en equipo como espacio propicio para aprendizajes diversos, implica de manera necesaria que ellos mismos favorezcan el conflicto y funjan como mediadores, a la vez que propicien la búsqueda de soluciones por parte de los propios alumnos.

“(…) En este caso, generalmente ellos tienen esa costumbre de irse con la persona con la cual tienen mayor afinidad o mayor amistad ¿Qué es lo que hago? Identifico a los compañeros que tienen sus habilidades más desarrolladas, tanto lingüísticas, comunicativas, etcétera, y los pongo con jóvenes que les cuesta tener precisamente procesos ya más de análisis de la información como poder organizar la información. Entonces ahí genero un conflicto ¿Por qué?, porque los jóvenes que trabajan muy bien, están acostumbrados a trabajar con jóvenes que trabajan también muy bien. Entonces cuando tú los confrontas para ellos es un reto, y también para los que están en un proceso menor que ellos también es un reto, trabajar al ritmo del otro compañero. Es a donde me ha gustado llevar siempre esa dinámica. - ¡Ay!, maestro es que yo no me llevo con él o no congenio con él porque es bien perfeccionista- o – no me dé a él porque es bien flojo, es bien flojo. Ah, pues es un reto, es un reto. Se va a calificar tanto individual como en equipo y también es una ventaja, porque si tú permites que el compañero no haga nada, obvio no va a hacer nada. Entonces es cuestión de llegar a un acuerdo ¿Qué es lo que él puede hacer? Pero es que no, es que no sabe hablar en público.

¡Ah!, entonces, ¿en qué lo puedes poner en la dinámica? Dice, ¡ah! Pues que me haga, no sé, el material didáctico. Perfecto, ahí lo tienes. Entonces ya nada más se cuida de que lo haga con ciertas puntuaciones y ya, y es a donde entra en esa dinámica. Cuando entran en un conflicto en el cual yo veo que de verdad, que están... que no hay... que nomás no. Como yo siempre les he comentado: jóvenes, de verdad es un reto, en el momento en que tú digas, ¡ay! no puedo, adiós. Aviento la toalla, pues simple y sencillamente no estás quizá buscando las estrategias y te estás yendo con lo más cómodo del trabajo. No buscas tus propias estrategias para poder generar un equipo de trabajo. En algunos casos sí de hecho, he comentado en algún momento que se pongan en este juego precisamente de... Te reto a que hagas trabajar a este equipo, y te reto a ti a que trabajes con esta persona. Pero sí hay luego a veces, ciertas situaciones que no se prestan. ¿Qué es lo que he hecho?, por una experiencia que tuve muy desagradable ya no trato de que estén... de que órenle, a ver busquen las estrategias. Porque a veces no. Ellos no quieren o no se da, y no forzar. Si se ha optado por no forzar, digo, a su libre decisión ellos ya me proponen que será lo mejor (...)" (Docente Manuel)

Más aún, el punto de vista de la maestra Nuri, repara en que esta modalidad de trabajo, además de propiciar soluciones propias por parte de los alumnos, puede favorecer la reflexión, modificación y cambio de actitudes, esquemas y visiones en los alumnos.

*"(...) Yo trato de que si voy a trabajar en equipo, trato de que sean diferentes a como se sientan siempre, que no con los amigos, sino con otro que no conozcas o que a lo mejor no te lleves porque no lo conoces. **Entonces ellos discuten sus propias ideas y de ahí van a formar otro tipo de criterio, que se estereotiparon de antemano** de una persona que ni siquiera conocían, entonces se llevan una gran sorpresa porque ni siquiera sabían que a lo mejor él venía de algún estado y que a lo mejor les iba a proporcionar alguna enseñanza que les va a durar toda la vida." (Docente Nuri)*

◆ *Intervención en situaciones que obstaculizan la convivencia*

La secundaria es un contexto en el que se presentan de manera común intercambios verbales, físicos y psicológicos, marcados por la violencia. Desde apodosos y burlas hasta agresiones físicas son situaciones que se presentan de manera habitual en las aulas y que son en cierto sentido, el reflejo y reproducción de prácticas enquistadas en estructuras más amplias.

Así, en el diseño de nuestra investigación interesaba de manera particular, identificar cuáles eran las situaciones que en esta dirección, se presentaban de manera más frecuente; así como las formas y estrategias que los docentes ponían en juego para intervenir en las mismas.

Desafortunadamente pudimos constatar que justamente, como ha sido señalado en recientes estudios, las situaciones de violencia que aparecen con más frecuencia entre los alumnos, van desde agresiones verbales y físicas, hasta discriminación manifiesta. De modo que al recoger las opiniones de los mentores respecto a su modo de actuación ante estas situaciones, se encontró que la mayoría de ellos decidía encarar dichas cuestiones de forma directa, esto es, a través de

ejercicios reflexivos en los alumnos, así como a partir de actividades y estrategias que consideramos sumamente interesantes y valiosas.

Así, en función de la información proporcionada por nuestros entrevistados, observamos que la discriminación presente entre los alumnos de las escuelas secundarias evidencian la persistencia de un arraigado racismo entre nuestra población. Lo anterior, en tanto que las agresiones más frecuentes tienen que ver justamente con el origen, color de piel, forma de hablar y cultura.

De manera generalizada, encontramos que la discriminación se sigue focalizando hacia ciertos grupos, particularmente hacia quienes tienen un "tono más oscuro en la piel", los que manifiestan formas diferentes de hablar, expresarse, vestir, relacionarse sexualmente.

*"Pues es que hay de todo, desde la discusión de que me dijo **"gordo"** o que me dijo **"prieto"** o así (...)" (Docente Diego)*

*"(...) Él sufrió de agresión porque le decían **indio, negro, vete a tu pueblo, vete a tu rancho.** Entonces él pues se deprimía demasiado, y yo tuve el conocimiento después de que sucedía esto (...)" (Docente Nuri)*

*"Un chico que de entrada **hablaba como cantadito**, decía -¡Chale, maestra!- (...) Ángel Palma, decía -¡Maestra, es que **me dicen el naco!**-" (Docente Carolina)*

*"(...) Son adolescentes y tienden mucho a señalar. **Si ven a un compañero con rasgos indígenas se burlan de él, y más si tiene el acento.** Es lo que pasaba con Lupita de 1ºA, que ella viene de una comunidad indígena de Puebla, de la sierra de Puebla; y su acento era muy marcado, muy de provincia, y ella me dijo -**Maestra, es que me dicen india. Se burlan de cómo hablo** (...)" (Docente Carolina)*

*"(...) Se acercó una alumna y me enseñó una carpeta de un grupo que se llama Tokio Hotel, y se acerca otra alumna que le gusta mucho el reggaetón y empieza a atacar a la otra y hace unos **comentarios medio discriminatorios** (...)" (Docente Eli)*

*"(...) Sí se han presentado casos, **sobre todo con los chicos que tienen alguna preferencia (sexual) diferente** o a lo mejor si en mi caso hubiera, con alguna discapacidad (...)" (Docente Jimena)*

La persistencia de agresiones racistas, representa para los maestros situaciones en las que sienten la necesidad de intervenir de manera acertada, pues por un lado deben procurar actuar en el momento de la agresión, y por otro abordar la misma de modo que lleven a los alumnos hacia aprendizajes orientados al fomento de una convivencia libre de agresiones, prejuicios y estereotipos.

De acuerdo con los testimonios de los propios docentes, las maneras en que éstos suelen intervenir, varían de acuerdo con las situaciones, el carácter y los objetivos de los propios maestros. Así, en general las profesoras y profesores dan cuenta de que sus intervenciones están

mediadas en primer lugar por la valoración de la situación y las posibilidades que observan de contribuir a la solución de un conflicto de manera positiva.

“Cuando tengo la certeza de que hay manera de que yo pueda hacer algo, lo hago. Si yo me siento incapaz en ese momento o que no lo voy a poder resolver no me meto. ¿Y de qué manera lo hago? Entro en su interacción verbal y le pregunto por ejemplo al agresor, ¿te gustaría que te lo hicieran?, obviamente, no. Y lo que termino casi siempre pidiéndole a quien está dando problemas es que pida disculpas, a veces delante de todo el grupo o a veces, entre quienes fueron implicados y pues así es como más he incidido.” (Docente Jade)

Dado que la mayoría de las agresiones se presentan en el momento de la “interacción” como tal, es aquí que el maestro toma decisiones *in situ* en cuanto a su forma de intervención. Algunos maestros refieren en este sentido que el diálogo resulta la estrategia más frecuentemente socorrida al abordar este tipo de situaciones.

“A través del diálogo, el diálogo es básico porque ya no estamos en los tiempos en que tú separabas un pleito de dos compañeros con golpes. El diálogo es básico y es esencial. Tienes que hablar con ellos, tienes que hacerles entender que deben de respetarse, que vivimos en una sociedad muy violenta, pero que ellos son estudiantes, y que un estudiante debe distinguirse de los demás que no van a la escuela, y que un estudiante no puede comportarse como un orangután; que debemos de arreglar nuestras diferencias que siempre va a haber, a través del diálogo, a través de la comprensión, a través de la aceptación (...) (Docente Leonardo)

Es interesante detenernos en la opinión del maestro Leonardo ya que toca muchos puntos que desde nuestra perspectiva resultan por demás sustanciales en el marco de una educación orientada al respeto, reconocimiento y valoración de la alteridad; y de una mejor convivencia entre los portadores de significados distintos.

En este caso el maestro hace referencia al contexto en el que se insertan las relaciones entre los diferentes grupos y las personas, el cual es caracterizado como violento: “vivimos en una sociedad muy violenta”, en la que los conflictos suelen resolverse por medio de mecanismos también violentos: “golpes”. En este panorama, el docente menciona al diálogo como recurso privilegiado en la resolución de conflictos. En este sentido apunta además que el diálogo es en todo caso un aprendizaje, y que como tal es en la formación que se adquiere.

En tanto desde su punto de vista, no todos están en condiciones de ejercerlo, sino sólo aquellos que se “educan” en las escuelas, la escuela representa para él, un espacio propicio y obligado a fomentar este tipo de aprendizajes y prácticas.

Para el maestro Leonardo, el diálogo va acompañado también de actitudes, como la “comprensión” y la “aceptación”, actitudes que como hemos revisado en la parte teórica de este estudio resultan ineludibles si desea avanzarse hacia la construcción de relaciones distintas entre los diferentes grupos.

Si bien estas actitudes, según lo expresado por el maestro son necesarias, resulta curioso observar que según su forma de expresarlo, estos aprendizajes se direccionan a fomentar quizá la tolerancia y el respeto en un sentido más vinculado a planteamientos y formas de administrar la diversidad, en los que si bien se “acepta” la existencia del otro, el respeto a su diferencia se da en el marco de una “tolerancia” y “respeto” superficial, una “tolerancia cero”, esto es sin un esfuerzo genuino por comprender a los otros.

*“ (...) Si alguna persona no es de nuestro agrado, no tiene porque serlo; **no estamos obligados a aceptarlo, pero tampoco estamos obligados a agredirlo** porque no nos agrada, sino que podríamos entonces **en ese caso, darnos la vuelta, hacer que no existe, pero no agredirlos ni física ni verbalmente.**” (Docente Leonardo)*

El diálogo como mecanismo primordial en la resolución de conflictos, también está acompañado de otros ejercicios como la sensibilización y la reflexión, tal como se expresa en el siguiente relato.

*“Bueno, pues ahí si intervengo directamente ¿no?, planteando lo que yo siento, incluso les lanzo una interrogativa. A ver, si estuvieras en esta situación, ¿tú qué harías? Más o menos para que se pongan el papel del otro ¿no? **Se pongan en los zapatos del otro para ver que sienten las personas. Ahí sí entro un poquito como en la cuestión sentimental ¿no?** Para ver qué es lo que siente el otro, porque no se ponen a pensar (...)” (Docente Eli)*

“Ponerse en los zapatos del otro”, “entrar en la cuestión sentimental”, recurrir a la broma o el sarcasmo, son experiencias que ayudan a llamar la atención de manera directa y que dadas las características de edad e intereses de los alumnos, pueden resultar eficaces.

*(...) Híjole, pues he caído en el error muchas veces de, pues de evidenciar al chico que se está burlando ¿no? De que dicen – ¡Ay, tú, (perdón por la palabra) pinche feo!- y ya yo tomo la palabra y le arrebató, y le digo, -¡Ay, cálmate tú, galán de cine! Cosas pues que a lo mejor son sencillas y simples y sosas, pero sé que a lo mejor causan un poquito de represión hacia el niño. Yo sé que está mal reprimir y todo eso (...) Sé que en cualquier momento me va a llegar una autoridad y me van a correr ¿no? (...) **Explicarles a veces no funciona tan bien como exhibirlos y decirles, -Ay, cálmate, tú estuvieras muy güero, de ojos azules, ojos verdes...- digo, yo a veces lo utilizo, y eso cuando son agresiones verbales, que son del tipo racista.**” (Docente Diego)*

Encima del diálogo, la sensibilización, la reflexión y las llamadas de atención por medio de la ironía, los maestros cuentan que la separación del grupo y sobre todo el seguimiento sobre los conflictos, son estrategias que les han permitido abordar este tipo de problemáticas de un modo más afortunado.

“Me gusta hablar con ellos de manera independiente al grupo, cuando ya la violencia llega a ser extrema y preguntar exactamente qué pasó, tratar de escucharles de manera pacífica a ambos y una vez que expresan lo que sucede ya hablar al respecto frente al grupo para exhibir hasta cierto punto que se pueden resolver los problemas a pesar de lo violentos que pueden llegar a ser estos, principalmente porque comprendemos que para ellos el manejo de

*sus emociones puede extremar el clima de sus enojos o de su ira y llevarlos a ofensas o demás tipo de agresiones verbales o físicas, entonces **una vez que se llega a eso, corroborar con el paso de los días sí verdaderamente se llegó a un acuerdo o se han generado más rencillas entre ellos.*** (Docente Hanna)

Bajo la consideración de que la finalidad de los temas y contenidos de español en torno a los temas de diversidad lingüística y cultural es -además del reconocimiento y la valoración de los diferentes grupos y culturas- la promoción de prácticas para una convivencia distinta, se pudo advertir durante las entrevistas que algunos mentores -si bien no la mayoría- logran engarzar y vincular efectivamente estos contenidos y aprendizajes con situaciones que se presentan en la cotidianidad de las aulas.

"(...)Con base en esta reflexión de cada exposición (diversidad cultural) se cae precisamente en que bueno, yo antes lo hacía (discriminar) porque lo ignoraba y en ese momento yo era una persona ignorante. Ahora que ustedes ya lo saben vamos a procurar poner en práctica lo que estamos retomando y analizando y ya no repetir ese tipo de discriminación ¿no? Porque se pueden dar mucho esos temas. En relación a eso, valorar nuestras raíces, nuestra identidad. De cómo ellos mismos hacen menos a la gente que viene de provincia; tienen prejuicios por su aspecto, por su olor, por su vestimenta, o sea, les digo -todo eso es un resultado de la influencia televisiva, un resultado de la misma dinámica social y económica del país (...)" (Docente Carolina)

"(...) En el momento en que tocamos la situación de las palabras indígenas y los grupos étnicos, ellos empezaron así como a reflexionar, y pues yo los hice que reflexionaran sobre el tema de su compañero, en el que él pues no por ser indígena iba a ser menos inteligente. Al contrario, de hecho tenía mucha sabiduría el niño porque pues era muy inteligente, tenía buen promedio, y ellos a lo mejor tenían cierto recelo que cómo una persona de un pueblo venía a ganarles ¿no? Entonces ya después **tratando con ellos, y hablando de que todos somos iguales y que todos nos merecemos respeto** y que necesitamos todos de todos para que este país sea algo mejor, pues entonces **ya empezaron a reflexionar y comprender que efectivamente tenían que respetar a su compañero.** (Docente Nuri)

La creatividad y originalidad de las respuestas dadas a este tipo de situaciones por parte de los maestros es vasta. El relato siguiente, nos acerca a la descripción de formas distintas de aproximarse a la problemática y de trabajarla de manera significativa para los alumnos.

"Lo que sucede por ejemplo en segundo grado es de que en primer bloque checamos la no discriminación hacia las personas ¿no?, y empiezo a abordarlo con una hoja, la hoja es individual y esa hoja representa al dueño. Esa hoja, pues al principio está entera, está correcta desde el principio. La segunda etapa es que los alumnos les hicieran todo, todo, todo; agujeros con la pluma, que es lo que hicieron. Y ya después les comento, ahora la arrugan, la hacen bolita, y se les dice, bueno ese es su ser y chequen si ahorita en estos momentos la hoja está como al principio, ellos pues ya ven que no, y a partir de ahí pues

*yo ya aborde que cada uno de nosotros somos susceptibles a las cosas exteriores ¿no?, a nuestros compañeros, a nuestra familia, y cómo nos herimos cuando hieren a otras personas. Y a partir de ahí logramos que aquella persona que insultó a la otra persona se disculpe, de lo contrario tenemos que hablarle al profesor y de ahí a aquellas personas que están a su alrededor (...) y en dos grupos que la apliqué si fueron como seis o siete alumnos que estuvieron ahí llorando, empezaron ahí a sacar cosas de su familia, cómo lo trata su mamá o su papá o aquellas personas que mencionan que los aman que los quieren, y es un poco complicado en este aspecto, y a través de eso **vimos también un cuento que se llama "Ya déjenlo", el autor es Oscar de la Borbolla, y el personaje principal es un tal Juanito. Juanito, tiene problemas con el habla, y un poco de retraso y eso se prestó también para ver algunos casos específicos de que no se debe discriminar a la gente. Y a través de eso principalmente.**" (Docente Gabriel)*

Considero que en efecto la capacidad de los maestros para enlazar este tipo de contenidos con situaciones que se presentan cotidianamente, es uno de los principios fundamentales en una educación que pretenda orientarse hacia los fines ya descritos en párrafos anteriores. De esta capacidad dependerá en gran medida que se promuevan aprendizajes significativos y que prevalezcan en los alumnos para su vida dentro y fuera de las aulas.

Considerando que los aprendizajes y estrategias que se han venido enumerando, no están dados de por sí, sino que son los maestros grandes responsables de propiciarlos y de procurar los espacios necesarios para esta finalidad, los docentes atinaron en señalar que algunos proyectos escolares o el propio espacio curricular denominado "tutoría" -en el que se encargan de asesorar a un grupo en particular- resultan sumamente propicios para abordar temáticas de valores y resolución de conflictos entre los alumnos.

*"(...) Cada mes y esto es lo que mandamos como proyecto escolar de lectura, se trabajaba con la maestra Mirna, lo que es un valor cada mes. Entonces trato de buscarles una lectura breve sobre el valor, y que bueno a parte de contestarles ciertas preguntitas, vuelvo a lo mismo, hay una reflexión al final de qué es lo que están aprendiendo, no nada más es el valor por el valor, verdad. Entonces yo digo, **reforzar valores sobre todo**, reforzar, porque los valores yo digo que en sí ya vienen desde casa. Los valores, yo creo que hay que reforzarlos mucho aquí en la escuela." (Docente Jimena)*

Finalmente, entre las estrategias expuestas, el trabajo y la comunicación con los padres de familia resulta crucial para intervenir y fomentar otro tipo de prácticas entre los alumnos. Veremos en este sentido, que el docente de secundaria, además de profesional y especialista sobre una materia en específico, funge desde cierto perfil como agente formador de comunidades en donde imperen relaciones y valores que promuevan una convivencia sana entre los miembros. La siguiente opinión nos deja entrever justamente estas dimensiones formativas de que hemos hablado.

"Soy tutor de grupo y dicen mis alumnos que soy muy malo, sí. Pero sí trato de darles las reglas, trato de darles las reglas del juego y con los padres trato también de ser muy directo. A los padres y a los niños les digo, -saben qué papás, muchachos, cuándo ustedes llegan a la escuela, llegan limpiécitos, intactos, y la única manera de que yo pueda sacarlos intactos

*también es imponiendo orden en la escuela y no permitiéndoles que ustedes se agredan, se ataquen, se insulten, se discriminen, se molesten, que existan faltas de respeto. Si les pido permiso a los padres para que me permitan ser muy duro. Sé que en la escuela están prohibidas por ejemplo las suspensiones, pero a los padres si les digo, a ver, sé que ustedes le tienen miedo a esto porque a veces incluso no tienen con quien dejar a su hijo. (...) **Pero también llevo a decirles - papás, denme permiso de suspenderlos, pero también les vamos a cargar la mano con trabajo, con trabajo-, que puede ser indiscriminado pero todo tiene un objetivo, pero también es que ellos entiendan que esa falta de respeto, ese problema de discriminación en el que cayeron no lo pueden repetir. Muchos son los padres que confían, que terminan confiando en mí. También hay padres que se quedan en tolerancia que se vuelve desobediencia e inmoralidad. Me los he encontrado y sí soy de los maestros que dice – señor, atégase a las consecuencias, si usted no me apoya, no me puede venir aquí, cuando golpeen a su hijo, no me pueden venir a reprochar que yo no hice nada. Si usted me apoya, con todas mis fuerzas voy a tratar de apoyarlo-. Sí y sí se las cuento y se las canto así a los padres, y muchos padres terminan apoyándome, pero también existen los que no.” (Docente Eleazar)***

En la información recuperada a partir de las entrevistas, pudimos observar que los maestros ponen en juego estrategias que van desde lo más “tradicional”: la canalización en cascada, esto es profesor-padres, departamento de orientación o trabajo social y autoridades; hasta la confrontación directa con la situación, la valoración y sensibilización sobre estos temas al punto de verdaderamente hacer reflexionar a los alumnos sobre actitudes y conductas, correctas o inapropiadas.

Las actividades que fueron descritas por los profesores, apuestan como vemos por un trabajo de sensibilización, privilegiando el diálogo y la reflexión, el intercambio de puntos de vista, la construcción de acuerdos y compromisos como ejercicios valiosos encaminados a promover una mejor convivencia entre la población que asiste a las escuelas.

Recapitulando, es claro que la tarea de los maestros efectivamente es compleja, ardua y llena de indeterminaciones. No bastan pues en este sentido los saberes propios de la formación inicial, sino que es la cotidianeidad misma la que va configurando una determinada forma de actuar, un performance específico para manejar contenidos, trabajarlos, pero sobre todo para formar a los alumnos en prácticas, aprendizajes y valores que les permitan seguirse desarrollando como seres humanos, que les permitan seguir aprendiendo y les permitan convivir de una mejor manera con sus compañeros y en la sociedad.

Los maestros en este sentido, al compartir sus experiencias de trabajo nos han permitido entrever que la labor es compleja, y que sin embargo, ellos están dispuestos y motivados a asumir el reto de formar a los alumnos con el ejemplo y a partir de valores que fomenten una cultura distinta a la que impera.

4.3 DIMENSIÓN C EVALUACIÓN/ REFLEXIÓN

Valoración y reconocimiento de logros; transformación en profesores y alumnos

- ◆ *Reflexiones y valoraciones sobre la posibilidad de construir otro tipo de relaciones desde la asignatura y la escuela*

En tanto alternativa social por construirse, una interculturalidad distinta figura como un proceso en el que escuelas y los docentes cumplen funciones por demás importantes; en tanto son ellos, quienes se desempeñan como agentes claves en la transformación de las relaciones y formas de convivencia que prevalecen en la actualidad, basadas en el individualismo, la deshumanización, la violencia, la ausencia del diálogo como forma de comunicación, la homogeneización en el pensamiento, formas de ser y actuar.

En el caso de esta investigación, la entrevista reveló justamente la valoración y examen que los maestros realizan sobre su propia práctica educativa, particularmente en relación con aquello que los profesores valoran como logros, transformaciones y posibilidades de su actividad profesional en el sentido de promover una convivencia en cuyos principios se contemple el aprecio, reconocimiento y valoración; así como la construcción de relaciones diferentes a las que imperan. Así pues, la lectura y reflexividad sobre su práctica educativa permitió a algunos docentes expresar opiniones sobre la importancia que desde su punto de vista, tiene el generar aprendizajes orientados a la reflexión, el conocimiento y aprecio hacia los grupos y culturas. En particular, puesto que ellos lo asumen como inherente a su tarea de educadores, más aun en el actual contexto de globalización neoliberal.

*“Que insisto, que **sí es importante este trabajo**. O sea, **la cultura, las culturas de los pueblos en general**, no solamente las que se desarrollaron en México sino en general, **son muy valiosas**. Para mí, estoy viendo en este proceso de globalización que se están **extinguendo, se está dejando a un lado**. Yo tengo familiares en el estado de Guanajuato y de Querétaro, en pueblos donde anteriormente tenían una serie de costumbres, y bueno la migración y otros fenómenos que se han dado a la par de estos procesos está haciendo que se pierdan usos y costumbres de los pueblos. Yo creo que **sí es necesario que se mantengan, que se generen espacios donde las culturas se vayan desarrollando y enseñar a la gente, en general a valorar y a apreciar su propia cultura y no dejarla morir.**” (Docente Fidel)*

Como vemos para el profesor Fidel, resulta importante que el maestro se involucre desde su “rol” de educador, en el conocimiento, aprecio y valoración de las culturas, particularmente de la propia con el fin de “no dejarla morir”.

La promoción de estos aprendizajes desde la escuela, implica para los profesores -como hemos visto en el análisis correspondiente a la dimensión del pensamiento (A)- un fuerte trabajo en cuestiones relacionadas con la formación en actitudes y valores. Así como un compromiso por parte del docente en el desarrollo de los mismos como se expresa en la siguiente opinión:

"(...) Yo siento que no hay otra fórmula para la sana convivencia de los alumnos más que el desarrollo de los valores universales (...) Necesitan básicamente adquirirlos en casa, desarrollarlos con apoyo de los profesores dentro de la escuela (...)" (Docente Leonardo)

De entre los valores y actitudes considerados como más importantes y relacionados con los objetivos antes enumerados, el respeto aparece en las opiniones de los mentores como crucial.

"Principalmente se debe basar el respeto en todos los niveles. Si hay respeto todo te va a salir bien. Mientras tú respetes al tercero o a tu compañero de al lado, todo va a funcionar de la mejor manera. Ahora, si no se estableció desde un principio el respeto, no va a pasar nada positivo, tenlo por seguro (...) Entonces sí, primero se va a dar el respeto y de ahí se desprenden muchas cosas, que va a llegar a la diversidad en todos los aspectos, étnica, lingüística y demás." (Docente Nuri)

A la par del respeto, valores como la escucha y la formación para una mejor comunicación también son mencionados por algunos maestros.

"(...) Para mí la comunicación es básica, la comunicación es importante. Yo siento que dentro de una sociedad no puede haber nada que sea más importante que la comunicación (...) Entonces es importante que a los chicos se les vaya inculcando el hecho de (...) Es importante que ellos lo entiendan y que lo puedan ir desarrollando en su vida diaria, porque solamente así es como la sociedad que a ellos les va a tocar vivir, puede ser distinta." (Docente Leonardo)

En este estudio, interesa resaltar esta opinión dado que en las discusiones teóricas en torno a la interculturalidad, se ha subrayado justamente el aspecto comunicativo como fundamental para el entendimiento y la construcción de puentes entre los diferentes grupos y culturas, a razón de considerarse que es a partir del desarrollo de formas específicas de comunicación e intercambio que puede construirse una convivencia distinta; "conectarse" efectivamente con el otro o los otros, pese y a favor de las diferencias epistemológicas, morales y éticas entre las diferentes culturas y grupos que se encuentran.

En este sentido, el maestro Leonardo, atina en mencionar que desde su punto de vista, en una educación orientada hacia una mejor convivencia subyace la idea de una comunicación óptima, aspecto que implica la generación y promoción de saberes encaminados hacia esta finalidad, como: "saber conversar, de saber escuchar, de saber emitir una opinión." Todo lo cual no está dado de por sí, sino que implica un proceso de aprendizaje, en el que la escuela y en este caso el docente de la materia de español cumplen papeles indispensables.

Por otra parte, se señaló que a la par de la comunicación, la crítica como forma de autocuestionamiento, de crecimiento y de transformación de la identidad, resulta desde un

enfoque intercultural, un elemento por demás necesario. La crítica, en una educación orientada al reconocimiento, respeto, valoración y mejor convivencia con el "otro" y entre los diferentes grupos aparece pues como un movimiento a la manera de entender de Bolívar (2010) metasémico y "reflexivo" que permite justamente construir puentes de entendimiento con los otros, reconstruir de manera continua nuestra propia identidad.

Visto de este modo, recuperamos de la maestra Jade un punto de vista que expresa justamente una estrategia encaminada a fortalecer y poner en práctica esta importante dimensión. En este caso, la "sociabilización" como estrategia para trabajar, fomentar la crítica, el reconocimiento y valoración del trabajo de otros y el propio - sobre todo en una cultura en que no se ha trabajado "de manera sana"- figura como una práctica que en el ámbito de la escuela puede contribuir a la valoración de este ejercicio como deseable e imprescindible para una formación encaminada al diálogo, debate e intercambio enriquecedor entre las diferentes personas, grupos y culturas.

*(...) Hay una cosa interesante que tiene la escuela de Freinet que es la **sociabilización** (...) Y es precisamente, lo que vaya resultando de los diferentes procesos dentro del aula que les llaman muestras, evidencias, se presenta no solamente al grupo sino a la escuela o incluso, pues ya ahí más bien depende de la escuela cómo se organice este tipo de situación. A mí se me ocurre, se me facilita un periódico en el que los trabajos estén expuestos de manera mensual por ejemplo y según como cada profesor se le facilite, habrá profesores que tienen trabajos cada semana, habrá quien los saque cada mes. En fin, varía mucho, no. Pero que los muestren, que haya por ejemplo el mes de ciencias, no, o incluso secciones del periódico para las asignaturas, qué están trabajando, con el afán de presentarlo y también que sea abierto **como para recibir, por ejemplo, sugerencias, propuestas, con esa idea. Y sí hay temor de este tipo de trabajo porque la crítica no es una cosa que en nuestra cultura se trabaje de una manera sana, no se le vea bien desde la primera definición y mal, porque pues sí se podrían conseguir resultados diferentes a partir de un trabajo reconstruido a partir de que lo vieron diferentes personas; pueden ser los mismos compañeros de los alumnos o los mismos profesores, aunque no sean sus profesores (...)**" (Docente Jade)*

La crítica en este sentido se entiende como un ejercicio que rebasa la exposición, calificación o descalificación de los trabajos realizados en el marco del proceso de enseñanza aprendizaje; para configurarse en cambio como un momento de intercambio y valoración profunda de las construcciones, formas de hacer y entender, propias y de los otros; es pues entendida así, un espacio en el que se está dispuesto a compartir, a entrar en diálogo, a crecer y enriquecerse de manera recíproca en función de la mirada de "muchos otros"; en este caso de la comunidad escolar.

Así pues, no obstante, la promoción de valores, prácticas, y su fomento hacia los alumnos aparece como indispensable, tanto desde la perspectiva de la maestra Jade, como desde la de la maestra Ileri, dicho trabajo no puede dejar de enraizarse en la realidad cotidiana, y de promoverse desde las propias actitudes y comportamientos de los docentes.

*“(…) Y son los valores una parte importante dentro de la escuela ¿no? Pero es algo que te decía, **si tú no lo practicas y si tú no lo haces, cómo le pides a los chicos que lo hagan, ¿por qué?** Porque si ven a la maestra de español que está peleando con la maestra de matemáticas ¿cómo le dices al chico, no te pelees con tu compañero, pero si tú lo haces? Al final de cuentas, yo creo que con el ejemplo y con la práctica todos los días de ciertos valores y de ciertas circunstancias, debes de ir adquiriendo eso de formar algo más en los chicos ¿no? (...)O sea, aparte de enseñarles algo que ellos desconocen ¿no? **También la parte humana nunca hay que dejarla de lado, porque al final seguimos trabajando con humanos, con personas que sienten, viven, respiran y hacen todo normal.** Pero si tú los maltratas, creo que no veo el caso de decirles, chicos hagan, si yo no lo hago. Al final, siempre vas a ser ejemplo, bueno o malo, pero siempre vas a ser ejemplo de los chicos ¿no? Cambiarles la vida con una palabra distinta a la que ellos viven ¿no?, yo creo que eso es lo más importante.”*
(Docente Ireri)

Desde este punto de vista, en la medida en que los docentes optan por orientar su quehacer hacia la transformación y generación de prácticas y valores relacionados con el aprecio, valoración y una mejor convivencia entre los diferentes grupos; su función no puede limitarse de ninguna manera a la transmisión infecunda de conocimientos. Contrariamente, su actuación se encamina a asumir que como maestro, el compromiso se dirige a **“formar algo más en los chicos”**, a partir de su ejemplo.

De este modo, los propios profesores entienden que su función rebasa el rol de “facilitadores” o “tecnólogos” propuesto desde la concepción neoliberal.

En este sentido, la representación que algunos mentores expresan en vinculación con el trabajo sobre los propósitos mencionados -transformación y generación de prácticas y valores relacionados con el aprecio, valoración y una mejor convivencia entre los diferentes grupos- es eminentemente, una que encuadra al maestro sí como “profesional reflexivo”¹³⁸, pero a la vez como educador y formador de seres humanos; es decir, como sujeto que enfrenta situaciones que no le eximen de aprendizajes y transformaciones en su persona, pero sobre todo que no puede dejar de contemplar la *“parte humana”*, en virtud de que su quehacer está relacionado con *“personas que sienten, viven, respiran...”*.

Pues bien, en consonancia con lo anterior, los mentores también consideran que para dar pie a este tipo de prácticas y aprendizajes desde la escuela, se requiere que los hábitos y prácticas inculcados, se vuelvan parte de la vida cotidiana de los alumnos. En este sentido, que la escuela y el trabajo en valores sean asumidos por los estudiantes como una forma de vida y no como algo fuera del contexto o normas inconexas con la realidad en que enfrentan todos los días. En consecuencia, la propuesta del maestro Manuel se encauza a señalar que debe existir un trabajo

¹³⁸ En el capítulo tres de este estudio se caracterizó al docente como un práctico reflexivo, a la vez que se abordaron algunas de las tipificaciones que prevalecen con respecto a los maestros, entre ellos la de “práctico reflexivo”. (Cfr. Fanfani, 2005; Tardif, et. al., 1991)

colaborativo entre los docentes del centro escolar, en caso contrario, la proyección de dichos valores hacia dimensiones más amplias de la vida de los estudiantes resultará estéril.

*“Desafortunadamente lo que yo fomento en mi materia, de lo que debe ser, a veces en la siguiente materia no lo es, o no es tan importante, y es a donde los jóvenes los pone en ese conflicto –bueno, con el maestro de español, esto es importante: el valor del respeto o de la limpieza, puntualidad, participación, etcétera-, y quizá en otra materia no, cambia radicalmente y ni tan siquiera se parece. **Entonces para que realmente se fomente considero que es la práctica por la práctica. Si tú lo practicas solamente en un cierto momento, realmente es como adiestrarte, – me adiestro una hora, sé que con este maestro me pide esto y ya-. Sin embargo, si como equipo colegiado exigiésemos de verdad que hubiera ciertos valores, en donde generalmente nosotros como maestros los aplicáramos, sería ya un modus vivendi, una manera en que el alumno perciba su escuela como una forma de vida (...)**” (Docente Manuel)*

El “*modus vivendi*” al que alude el profesor Manuel, implica que las prácticas y valores relacionados con la escucha, diálogo y emisión de opiniones se hagan comunes dentro y fuera de la escuela, es decir tengan una dimensión proyectiva, sean aprendizajes significativos y encaminados directamente hacia la transformación de la realidad escolar y comunitaria.

Sin embargo, este “*modus vivendi*”, precisa en primera instancia de un acuerdo entre los docentes en torno a la concepción de la educación como formación y no como adiestramiento.

Finalmente, como hemos revisado, dimensionar la problemática de promover nuevas relaciones dentro de la escuela llevó a algunos docentes a reflexiones sumamente amplias y ricas en torno a lo que para ellos significa conformar comunidades que cumplan con la tarea de formar seres humanos para el bienestar y la convivencia armónica.

En este caso, y en consonancia con las visiones que hemos revisado, el maestro Eleazar, destacó la importancia de “*hacer escuela*”, subrayando el compromiso y responsabilidad que el colectivo que labora en ellas debe asumir si verdaderamente se tiene interés en orientar la educación y formación de los alumnos hacia la promoción de aprendizajes encaminados a la transformación y generación de prácticas y valores relacionados con el aprecio, valoración y una mejor convivencia entre los diferentes grupos y culturas.

“(...) Pero cuando existe un verdadero líder capaz de amalgamar a todas las individualidades que son los maestros, con ese mundo de capacidades que ellos tienen. (...) Cuando todos esos equipos tengan el mismo fin, que es sacar adelante a los chicos, y no ir a una escuela a cumplir con un horario para obtener un salario, una escuela puede cambiar; el trabajo colaborativo, (...) todo eso debe de estar allí fluyendo, fluyendo, entre todos los equipos. Estoy hablando por ejemplo, de que la maestra directora de una escuela (...) debe de amalgamar a todos. Debe de distinguir que el equipo de español, es un equipo y que debe trabajar, planear y desarrollar procesos tendientes a mejorar su práctica, la práctica del español; pero lo mismo en geografía, y en física y en química y en todas las asignaturas. Cuando ese director reúne a los maestros de primer grado para distinguir fines comunes, para que todos los maestros de ese grado, ubicándose en ese grado y en el perfil con el que

deben de salir de ese grado para pasar a segundo, los amalgame y los haga comprometerse con su labor para tratar de sacar a esos chicos. Cuando haga lo mismo en segundo y en tercero y cuando haga toda una escuela; **cuando forme a todos los grados y todos trabajemos en beneficio de los muchachos, de la comunidad, de la sociedad. Cuando todos nos creamos que de veras somos factor de cambio, porque eso no nada más es rollo de políticos, cuando de veras nos creamos capaces de serlo y de que todos tenemos nuestra importancia.** El director la tiene, el de química la tiene, el de primer grado, el de segundo grado, el de tercero la tiene. **Cuando todos seamos capaces de "hacer escuela",** porque no existen. Existen edificios con un número de alumnos "X", y con un número de maestros "X" también, pero eso no es una escuela, eso no hace la escuela. **La escuela se hace cuando todos trabajan tendiendo un fin común y creando las actividades, propiciando las actividades, desarrollando las actividades que tiendan a lograr ese fin.** Cuando ese fin común, cuando esa escuela funcione, como tal, creo que esto puede mejorar. Ahora, si de veras tuviéramos la guía de autoridades eficientes, capaces y que de veras pugnen por el servicio público, que crean en el servicio público y que no solamente crean en el servicio público para servirse ellos mismos, esto va a crecer y va a crecer y va a crecer, pero esa es una utopía, no existe. No lo hay. Y a veces con toda la desazón y desesperanza estoy en eso. México no tiene esperanza, porque nuestros políticos no lo son, no son servidores públicos. Nuestros directores no son auténticos líderes. Y los maestros también hemos perdido nuestro liderazgo porque nuestros chicos no nos creen ni nuestros padres de familia nos creen. Debemos de creernos, **debemos de creer en el papel del magisterio, de creérnolas en serio,** pero no creemos en eso. No creemos en nosotros mismos y nos conformamos con ser simples trabajadores que van a cumplir un horario, que entran a un horario; que entran a un salón pensando en las preocupaciones familiares (...) No entendemos que no debemos de ser así, que atentamos contra nosotros mismos (...) Cuando de veras entendamos que somos importantes, cuando nos la creamos y no nada más sea un rollo como el que estoy lanzando ahorita. Cuando lo creamos en serio, creo que México va a tener posibilidades de crecer, de salir adelante, y una escuela de ser escuela. No conozco una escuela. Sí, aunque dicen que los ricos las tienen, también lo dudo porque cuando los ricos sólo trabajan para formar personas que abusen de su poder y de su dinero, tampoco puede ser una escuela, tampoco las son. México, necesita escuelas, verdaderas escuelas y no las hay." (Docente Eleazar)

Esta última reflexión tan amplia como es, nos habla de cuestiones que se han venido subrayado a lo largo de este análisis, como la necesidad de que el magisterio revalore su trabajo, ponga sus saberes en juego y reivindique su labor como agente en la formación de seres humanos y de sociedades enteras; en este sentido que modifique y reoriente sus perspectivas para asumir el compromiso y responsabilidad que le corresponde, en tanto, la escuela, redefinida por el maestro Eleazar, como la institución formadora de seres humanos por antonomasia es efectivamente, una tarea conjunta, y a partir de ella es que se abren importantes posibilidades para construir sociedades con prácticas distintas a las que imperan.

◆ *Reflexiones sobre la diversidad étnico- cultural como experiencia en la práctica educativa de los docentes*

"(...) Mi familia, precisamente son de raíces oaxaqueñas y hablan muy bien el mixteco, y lo dominan y todo, pero yo no me había puesto a pensar en ello... Dije no, pues algo muy bonito ¿no? Pero practicarle, a conocerlo no." (Docente Manuel)

El presente apartado contempló la recuperación de relatos vinculados con experiencias de los mentores, a partir del trabajo con alumnos de contextos culturales distintos. En función de la información proporcionada, pudimos aproximarnos a la forma en que los saberes de los docentes, sus prácticas educativas y por consiguiente sus perspectivas resultaron nutridas y trastocadas a partir de dichas experiencias.

En el caso de nuestro estudio, únicamente cuatro de los docentes participantes en la investigación refirieron haber tenido experiencias de trabajo con población de otros contextos, particularmente con alumnos indígenas, aunque sospechamos que este número es más bien parcial y aproximado, en tanto actualmente se reconoce que muchos de los niños indígenas que transitan por las aulas mexicanas, pasan totalmente inadvertidos.¹³⁹

A este respecto parece oportuno mencionar que al ser cuestionados sobre experiencias relacionadas con la atención a alumnos de contextos culturales distintos, la mayoría de los maestros se mostraron un tanto desconcertados en el sentido de ser incapaces de referir con certeza si en su práctica habían tenido esta experiencia o no. Lo anterior, probablemente a razón de que la existencia de esta población en los salones de clase, muchas veces sólo resulta "evidente" en tanto los alumnos presenten dificultades para los docentes o en su propio desarrollo y aprovechamiento.

Los casos que presentamos a continuación apuntan en este sentido, ya que nos hablan justamente de la realidad que los niños indígenas enfrentan en las escuelas secundarias y las soluciones que los maestros, han atinado en construir a fin de enfrentar este tipo de situaciones de manera más apropiada.

En este caso, una proporción importante de los docentes menciona haberse percatado de la existencia de alumnos indígenas entre la población atendida por ellos, en primera instancia a partir de las prácticas discriminatorias a que están sujetos aquellos niños (as) que presentan "acento".

*(...) Son adolescentes y tienden mucho a señalar. Si ven a un compañero con rasgos indígenas se burlan de él, **y más si tiene el acento**. Es lo que pasaba con Lupita de 1ªA, que ella viene de*

¹³⁹ Bertely, entre otros han denunciado en recientes estudios, que con bastante frecuencia en las escuelas mexicanas se ha presentado un fenómeno de invisibilización tácita o deliberada de la población indígena que acude a ellas, particularmente esta situación se ha presentado en los recintos que se sitúan en el Distrito Federal.

una comunidad indígena de Puebla, de la sierra de Puebla; y su acento era muy marcado, muy de provincia, y ella me dijo -maestra, es que me dicen india. Se burlan de cómo hablo (...)
(Docente Carolina)

En el caso de Lupita, como en los casos que revisaremos, la manera en que la docente pudo reparar dicha particularidad –ser indígena- resultó poco afortunada, puesto que justamente a partir de este tipo de prácticas discriminatorias fue que la maestra tuvo una primera aproximación.

Por otra parte, la maestra Jade, refiere dos aspectos sumamente significativos en cuanto a la presencia de alumnos de contextos culturales distintos en las escuelas: el silencio y la falta de integración.

"(...) Sí, los chamacos como adolescentes son muy parlanchines ¿no? Es raro el que sea callado. (...)Y yo dije, bueno, este chico es callado y sigue callado. Ya pasaron varios meses y sí sigue callado es porque todavía no se integra al grupo, bueno. (Docente Jade)

A la par del aislamiento y el silencio, la presencia de un "acento diferente" y la presumible discriminación hacia el alumno por parte de sus compañeros, fueron también en la experiencia de la profesora Jade, los indicadores que detonaron el reconocimiento del estudiante hablante de lengua indígena.

"(...) Pero cuando lo oí hablar que fue creo una vez nada más y en adelante dos veces más y ya, si escuché que era un acento diferente. Y ahí con eso dije, ¡ah, pues con razón no habla!, le está dando pena la entonación, le está dando pena que se burlen de él, seguramente ya lo han hecho y yo hice mis conjeturas, porque jamás pude acercarme. (Docente Jade)

Los anteriores testimonios permiten corroborar de algún modo la situación que habíamos manifestado líneas antes en torno a la invisibilización de alumnos indígenas en las escuelas mexicanas. A este respecto debe subrayarse el hecho de que una escuela que no está preparada para recibir y atender a este tipo de alumnos, tendrá grandes dificultades para influir de manera positiva en su desarrollo personal, escolar y social, ya que como refiere la maestra Jade, "desde ese obstáculo verbal comunicativo, empieza una disfunción que se refleja en diferentes dimensiones y definitivamente marca la personalidad de este tipo de alumnos." (Docente Jade)

De acuerdo con lo expuesto, se estima necesario que el sistema y las escuelas cuenten con instrumentos, padrones y diagnósticos sobre las especificidades de cada uno de los alumnos que acuden a ellas, como primera medida de atención pertinente hacia la diversidad.

Regresando a las circunstancias que permitieron a los docentes reparar en la presencia de estudiantes indígenas entre sus alumnos; la experiencia del maestro Manuel, aparece bastante reveladora, puesto que en su caso las conjeturas sobre la probable existencia de un problema de orden psicológico en una alumna, "si ella era una alumna de lento aprendizaje"; fue lo que llevó al colectivo docente de su centro de trabajo a interesarse de manera particular en la estudiante y con ello a percatarse de su origen, lengua y cultura.

*“No teníamos el apoyo con los papás, y eso fue una de las variables que **nos impidió a los primeros maestros poder identificar si ella era una alumna de lento aprendizaje o qué problemática tenía.** Fue hasta que mandaron a traer a la mamá mediante varios citatorios para que ella nos contara su contexto, y el problema que ella tenía.” (Docente Manuel)*

En este caso, desafortunadamente la ignorancia y desconocimiento por parte de los docentes y el resto del colectivo escolar propició que se atribuyeran en principio otras “problemáticas” o “características” a la alumna.

Sea como fuere, interesa remarcar que es justo este primer momento de identificación del contexto; de las situaciones sociales, escolares, lingüísticas y culturales de sus alumnos lo que lleva a los docentes a reflexionar y poner en juego sus saberes como forma de encuadrar determinadas problemáticas, buscar soluciones y estrategias que permitan enfrentarlas o transformarlas de la mejor manera.

En el caso de la profesora de Lupita -una adolescente indígena discriminada por sus compañeros de secundaria a razón de su aspecto y forma de hablar- las decisiones de intervención tomadas por la docente, se dirigieron como ella misma refiere, a la solución “en el momento”; a partir de la problematización directa sobre este tipo de prácticas, así como a un engarce con los contenidos abordados en el marco de los temas de diversidad lingüística y cultural, y a la puesta en práctica de los aprendizajes derivados de estas reflexiones.

*(...) **Con base en esta reflexión de cada exposición (pueblos indígenas) se cae precisamente en que bueno, yo antes lo hacía porque lo ignoraba y en ese momento yo era una persona ignorante, ahora que ustedes ya lo saben vamos a procurar poner en práctica lo que estamos retomando y analizando y ya no repetir ese tipo de discriminación (...)**” (Docente Carolina)*

Si bien la maestra habla de la solución dada a “este tipo de situaciones”, las referencias del seguimiento al caso específico de Lupita, no fueron expresadas de manera concreta.

El caso de la maestra Jade resultó menos afortunado, pues como la profesora nos cuenta, su experiencia estuvo marcada por la imposibilidad de acercarse al alumno y generar confianza en él.

*“(...) Yo hice mis conjeturas, porque **jamás pude acercarme. Las veces que traté de acercarme, se cohibía mucho. Entonces, pues en adelante me considere muy torpe para tener un acercamiento en el que yo más bien le diera confianza.** No se prestó, yo sí hice algunos intentos, pero lo que más conseguía que a mí me respondiera era- mmmhh- y yo no oía más de él, y por no hacerlo sentir en una dificultad mayor, preferí no continuar en eso. Y con sus amigos, creo que no hablaba mucho tampoco (...)” (Docente Jade)*

Para la maestra, las estrategias de establecer acercamientos sucesivos y generación de confianza con el alumno no funcionaron de la manera esperada, por lo que su decisión se orientó en dos sentidos: no representarle más obstáculos al estudiante ni forzar la situación más de lo que se presentaba como posible.

En el caso del profesor Manuel, el primer acercamiento estuvo también marcado por dificultades, la primera de ellas -como ya vimos- identificar cuál era la “problemática” de su alumna, y la segunda una situación de monolingüismo y desconocimiento absoluto del código lingüístico de la estudiante, situaciones ante las cuales nunca se había enfrentado.

*“(…) Nos dijo (su mamá) que ella venía de Oaxaca, que pertenecían a un grupo étnico y que no hablaban español. **Los papás a duras penas hablaban español y entonces su hijos, ellos habían crecido con su lengua materna (…)** Fue a donde entramos en un shock con ella, ¿qué hacemos con ella?, ¿cómo la evaluamos? Para empezar nosotros no hablamos su idioma, no podemos hablar nada sobre mixteco. Yo tengo familiares que lo hablan, pero que yo lo hable, pues no. (…)” (Docente Manuel)*

La cultura, y en este caso la lengua en primer lugar, resultaron los obstáculos más significativos para establecer una relación comunicativa y de enseñanza- aprendizaje con la alumna. La ausencia de un código común de entendimiento llevó así, al maestro Manuel a dimensionar el problema al que se enfrentaba, en su real magnitud, y a tratar de construir una solución que le permitiera abordar dicha “indeterminación” de la manera más adecuada.

*“Lo que yo hice de manera personal fue buscar libros sobre mixteco, pero sí de verdad era demasiado complicado. Para empezar la ortografía, la sintaxis, **eran aspectos que para mí eran totalmente desconocidos.**” (Docente Manuel)*

Este momento llevó al profesor a reflexionar sobre sus carencias profesionales, en este caso desconocer la lengua, no ser maestro bilingüe. Sin embargo, dichas condiciones fueron justamente las que lo llevaron a encuadrar la situación de manera que pudiera inventar, ofrecer y crear nuevas formas de trabajo.

“(…)Pues ponerme frente a un conflicto y de verdad, ponerme a buscar, porque yo sí este... mi familia, precisamente son de raíces oaxaqueñas y hablan muy bien el mixteco, y lo dominan y todo, pero yo no me había puesto a pensar en ello, dije no, pues algo muy bonito ¿no? Pero practicarlo, a conocerlo no. Ya cuando pedí libros, sí vi libros muy buenos sobre mixteco, que ya vienen ejercicios en mixteco, todo en mixteco. Pero ahí está el problema, que desgraciadamente a veces uno no está preparado como docente, pues a ser bilingüe en esos aspectos ¿no? Y ahí yo dije, ¡ay!, ¿qué hago? Entonces lo único que hice, fue tomar de lo que yo ya tenía, mis recursos y tratar de adaptarlo lo más que se pudo.” (Docente Manuel)

El enfrentamiento con esta situación, marcó en este caso la necesidad de que el docente rebasara sus esquemas personales y propios de la formación, pues de considerar al mixteco como “algo muy bonito”, ligado a una visión más bien superficial y parcial de la cultura, pasó a representarse en su justa dimensión: como una forma distinta de ver, entender, hablar e interactuar con el mundo.

Desde nuestra óptica, como producto del cambio y transformación en su enfoque, el maestro tuvo la posibilidad primeramente de no negar sino de encarar el problema; como segundo momento logró “arriesgar” sus referentes, “aflojar su código”; para después finalmente arribar a un tercer momento: la construcción y validación de soluciones posibles.

*“(…) Entonces ¿Qué fue con lo que empecé? Pues ni modo, con la técnica silábica que es la que se utiliza en primaria; el onomatopéyico a través de sonidos para poder comenzar... Pues meterla al mundo del español. Lo único que logré fue que entendiera y que me pudiera colocar un sí, un no, en varios cuestionamientos. Aparte **como vi que se le hacía muy difícil manejar la ortografía, yo comencé a trabajar con ella con dibujos también: la técnica de texto- imagen.** Le leía el cuento y le decía, - a ver, de lo que tú entiendas quiero que me expreses con un dibujo por favor lo que tú entiendas-, entonces ella ya me hacía su dibujo. Y sí desarrollo muy bien esa parte del dibujo. **Comenzaba ella a comunicarse con el dibujo (...)**” (Docente Manuel)*

En efecto, el encuadre dado al problema, permitió a Manuel, advertir las dificultades que “sus soluciones” presentaban a la alumna, así como a mejorar y corregir sus estrategias, para hacerlas más adecuadas. Como él mismo refiere, fue en el aspecto de la comprensión, en el que se presentaron mayores inconvenientes, pero a la vez en el que otros docentes se dieran a la tarea de desarrollar metodologías y estrategias propias.

*“(…) **En el aspecto de la comprensión que es lo más importante, era donde teníamos el problema, porque con matemáticas también. La maestra de matemáticas también comenzó a trabajar con ella** y comenzó a manejar fracciones pequeñas pero con igual, **con dibujos, y era como la niña entendía. Y la maestra, la que ahorita está por gravidez, ella comenta que ha aplicado una técnica diferente con ella, pero en sí, realmente a fondo no conozco en qué consiste como ha trabajado ahorita con la niña. (...)**” (Docente Manuel)*

Interesa subrayar el hecho de que el maestro no sólo elaborara representaciones propias y creativas para trabajar la materia, posibilitar y ejercitar la comprensión de la alumna. Por el contrario, en este caso, el papel del maestro en la promoción de aprendizajes fue mucho más allá de los marcados propiamente en el programa, aspecto que resulta fundamental como ya hemos mencionado en otro apartado.

La experiencia del maestro Manuel es muy ilustrativa en el anterior sentido, en virtud de que a la par de aprendizajes en el orden del conocimiento y la comprensión, logró promover aprendizajes también para la convivencia y la integración de la alumna a la cultura escolar, es decir al contexto en que ella y los otros alumnos se desarrollan y construyen de manera personal y social.

*“(…) **En relación a cómo manifestaba ella sus ideas, a que ella comenzaba a ser un poquito más extrovertida, a que dejara de... Quizá de tenerle, un poco de miedo a su contexto donde ella apenas está inmersa, pues sí traté de que se desarrollara, de que se relacionara con sus compañeros, porque hasta eso era marcado. Por lo mismo, que no tenía plática o no tenía manera de cómo interactuar con ellos, era donde también ella se alejaba. Ya ellos cuando fueron conociendo, cuando fueron relacionándose, fue agarrando confianza, y pues sí, considero que sí se liberó un poquito (...)**” (Docente Manuel)*

Este caso según nuestro punto de vista, da oportunidad para reconocer y subrayar que el proceso educativo es ante todo un ejercicio creativo, un acto que construye significados y crea sentidos. En este caso, Manuel y su alumna tuvieron la oportunidad -a partir del entusiasmo, iniciativa y compromiso mutuo de arribar juntos a una solución que finalmente permitió la comunicación y el “desbloqueo” del encuentro educativo y cultural.

Manuel, como *profesional reflexivo* logró construir respuestas propias, creativas y alternas para enfrentar y transformar la realidad a que se enfrentaba, poniendo en juego los saberes adquiridos en la formación inicial, los cuales fueron a su vez, alimentados y cotejados con soluciones propias construidas desde la propia situación, la interacción.

Las modificaciones en la ejecución y despliegue dentro del aula, fueron efectivamente transformaciones en su práctica docente, pero también educativa, en virtud de que esta experiencia logró trastocar al maestro en dimensiones tanto profesionales como personales; nutrir sus saberes, en este sentido, modificar y alimentar sus perspectivas como docente y como ser humano; pensar la cultura del “otro”, no sólo como *“algo muy bonito”*, sino como algo legítimo y valioso.

Interesa no obstante, recuperar el resto de la descripción dada por el mentor en función de analizar los factores que mayores dificultades imprimieron a la experiencia. En este sentido, como el mismo Manuel refiere, la falta de cooperación y colaboración del resto del colectivo docente, la inviabilidad de una sola metodología; así como el desconocimiento y falta de sensibilización de los profesores hacia este tipo de alumnos.

*“(…) Aun así en otras materias sí tuvo ella demasiados problemas, demasiados problemas. Hablando en el área de ciencias, en el área de historia, por ejemplo, sí tenía muchísimas dificultades. Entonces ya en una junta de Consejo Técnico, comentaron, bueno, de los maestros que hay, solamente pasaron con dos maestros y sí nos empezaron a echar la piedrita, ¿pero por qué la pasaste?, ¿por qué pasaste a la niña?, ¿en qué te estás basando para poder pasar a la niña? Yo les comenté, **bueno es que conocemos su contexto, sabemos su situación, pero no podemos reprobarla.** Porque al fin y al cabo, **es como si a nosotros nos estuviesen hablando en francés ¿no? Por más inteligente que tú seas, pero si no aprendes a hablar el francés no vas a aprender a desarrollar tus potencialidades, y fue en donde todos, pues sí comenzamos a sensibilizarnos como equipo docente.** Entonces cuando ya la niña, se comprendió, se cambió el enfoque que se tenía sobre ella (...) (Docente Manuel)*

Resulta interesante observar que justo la falta de sensibilización, conocimiento y herramientas didácticas, entre otros factores los que llevan a los docentes en primera instancia a “rechazar” a este tipo de población; a ofuscarse, a “trabar” la búsqueda de soluciones. Como refiere el maestro Manuel, fue sólo a partir de una sensibilización e intercambio de puntos de vista respecto a los criterios de evaluación e información tenida sobre la alumna en el marco de una Junta de Consejo Técnico, que pudo avanzarse en una mejor comprensión del problema por parte del resto de sus compañeros.

*"(...) Y sí fue para mí un problema no tanto en cómo aplicar estrategias para poder trabajar con ella, sino **el problema radicó en cómo unirnos como colegiado para poder trabajar con ella.** Porque uno... Ejemplo, si tú te... En mi caso, yo quería abarcar, poco o mucho, el aspecto de la comprensión. Tal vez a través de imágenes y no tanto con palabras, pero había otros compañeros que esa estrategia no era viable para ellos, para su materia, entonces el trabajo se venía abajo. Y entonces ella entraba en una frustración (...) Entonces **el problema fue cómo unificar criterios para poder evaluarla, ese fue uno de los problemas más grandes por así decirlo. Porque al fin y al cabo, nos propusimos conocer el contexto, de dónde venía, cuál era su situación familiar, pues sí fue muy claro, todos entendimos que necesitaba de nuestra ayuda. Pero ya el unificarnos y decir ¿tú en tu materia, cómo le vas a calificar? Y que las variables partieran de lo que ella sabe, de lo que ella conoce, de lo que ella domina, pues sí, sí fue un problema.**" (Docente Manuel)*

Pues bien, habiendo expuesto este análisis, consideramos que uno de los elementos que más enriquecerán la práctica educativa de los maestros es definitivamente el contexto, el cual es siempre dinámico, se caracteriza por la transformación constante, y la comparecencia de nuevos retos. En este caso, hemos visto que el profesor Manuel, fue capaz de "entregarse" a la transformación de sus antiguos esquemas y de su práctica educativa. Que a partir de dicha "entrega", trastocó sus perspectivas, logró incidir de manera positiva entre sus compañeros, y consiguió promover aprendizajes no sólo con su alumna, sino que de manera indirecta con el resto del colectivo docente. El profesor consiguió convertirse en este sentido, en una "semilla", es decir en ese "actor social" deseable en tanto es capaz de cuestionar, develar, arriesgarse y proponer lógicas distintas y alternas a las inerciales que subyacen al propio sistema.

Lo que es más, la oportunidad de compartir e intercambiar sus saberes con otros, permitió al maestro Manuel, extender las transformaciones experimentadas en su práctica educativa hacia dimensiones más amplias. Así, el trabajo de sensibilización y reconocimiento dirigido hacia sus compañeros -sobre las capacidades de la alumna y las posibilidades de construir nuevos saberes a partir de las situaciones de indeterminación, entrelazamiento y encuentro con "otro" -contribuyó en este sentido, a propiciar la comprensión entre el colectivo docente de que las "particularidades" en este caso de la alumna, no implicaban "disfunciones", sino por el contrario representaban posibilidades distintas de construcción de conocimiento; y en el caso de la enseñanza, la necesidad de transitar de modelos tradicionales y "cómodos", hacia formas por construir y desarrollar en función de las nuevas dinámicas culturales, del intercambio respetuoso entre las culturas y de las situaciones específicas de los estudiantes.

CONSIDERACIONES FINALES

Bajo el enfoque de esta investigación las aulas se han estimado espacios que pueden propiciar ejercicios y prácticas orientadas a la construcción de marcos sociales de convivencia que observe el bienestar y la dignidad entre los miembros de distintas etnias, pueblos y culturas que coexisten en nuestro país.

Desde este punto de vista, y por la naturaleza de su actividad en la presente pesquisa hemos concebido a los docentes como agentes por demás importantes en este arduo proceso, ya que se figuran como sujetos que bajo ciertas condiciones pueden ser capaces de promover una formación encaminada a la transformación de prácticas, actitudes y relaciones entre la población que atienden.

A partir de estos planteamientos es que la presente investigación, se enfocó de manera específica en conocer las maneras en que los maestros, transitan en su práctica educativa por cuestiones relacionadas con la diversidad lingüístico- cultural y con la interculturalidad en particular.

De este modo, se inició una investigación la cual permitió observar que si bien el trabajo con respecto a cuestiones relacionadas con la diversidad lingüística y cultural, resulta bastante común entre los mentores de la asignatura de español del nivel secundaria, muchos de ellos en realidad carecen de una formación y visión profunda en torno a un corpus teórico- práctico con el que han debido enfrentarse a partir de la introducción de estos temas en los programas de su asignatura.

Fue de hecho a partir de una serie de entrevistas y posterior interpretación de la información recuperada, que se abrió la posibilidad de advertir entre las *perspectivas* de los maestros diferentes formas de aproximación a estos temas, y que en esta parte se cumple con subrayar desde aquello que ha parecido más relevante.

Con esta finalidad, se ha de recordar primeramente que en este estudio las *perspectivas docentes*, han sido comprendidas en el marco de un proceso de construcción de saberes, en el que las dimensiones de la práctica educativa (pensamiento, interacción, reflexión) se relacionan de forma dinámica y continua, en contextos marcados por un sinnúmero de interacciones que cumplen con imprimirles caracteres distintos.

De hecho, fue durante el proceso de investigación que las *perspectivas docentes* fueron delineándose efectivamente como aquellos lugares simbólicos constituidos por un cúmulo de sentidos, marcos de referencia y actuación, en relación con un contexto sociocultural, histórico, etc., que ha permitido a los docentes posicionarse y orientar sus conductas y acciones; a la vez que hacer legible, estructurar y legitimar su práctica educativa, con efectos que se manifiestan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A la luz de esta consideración se distinguió para el caso de esta investigación, la posibilidad de que los *sistemas de orientación y representación en torno a la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad* por parte de los maestros de español del nivel secundaria, se direccionaran en por lo menos dos sentidos: o bien hacia un encuadre superficial, folclorizante y ceñido a la

cuestión lingüística -esto es un enfoque correlativo a la visión de Estado- y que en esta pesquisa hemos denominado como “reduccionista” o bien hacia otro que además de cuestiones relacionadas con la lengua y el folclor, implicara la idea de cuestionamiento, ejercicios críticos de recuperación de la mirada histórica, intercambio cultural recíproco, dialógico y con la finalidad de establecer marcos de convivencia alternos.

En efecto, lo que encontramos como parte de este análisis es que, desde luego con sus respectivos matices, *las perspectivas de los docentes* en consonancia con estos temas se direccionaron sobre todo en el primer sentido, lo cual pudo entenderse a partir de la concurrencia de diversos aspectos que se irán enumerando a continuación.

En primer orden, partiendo de que existen varios factores que fungen como condiciones que posibilitan la construcción de dichas *perspectivas*, se enfatizaron para este caso, dos asuntos: por un lado, la política educativa en México como marco que condiciona la práctica educativa de los docentes; y por otro lado, la introducción de la política de atención a la diversidad e interculturalidad como parte del interjuego que restringe a la vez que posibilita la emergencia de prácticas y saberes en relación con el tránsito por este tipo de contenidos.

Con respecto al primer aspecto se encontró que en la actualidad la práctica educativa de los maestros se caracteriza por inscribirse en un escenario singular en tanto las relaciones del magisterio con la institución se han tornado sumamente ríspidas, a razón de la escisión entre las expectativas, necesidades y objetivos de los docentes, con respecto a los que la propia institución le demanda e impone en el actual contexto de globalización neoliberal.

Lo expuesto anteriormente se fundamenta en la serie de acciones emprendidas desde el Estado mexicano en relación con la política educativa y concretamente hacia el magisterio mexicano, misma que ha detonado fuertes e importantes movilizaciones por parte de colectivos docentes organizados en torno a sus derechos y por la defensa de la educación pública. En relación con nuestro estudio, debemos destacar que tales condiciones -como parte de los factores que influyen en la práctica educativa de los maestros- inciden desde nuestra óptica en varias cuestiones.

La primera, en que el rol que se quiere imponer desde el propio Estado, esto es el de un *tecnócrata* o *técnico especializado*, se contraponga con las expectativas de los docentes tanto en lo laboral como en lo pedagógico, puesto que se aleja de una concepción humanista en la educación y en cambio promueve concepciones y valores afines a la ideología propia de la etapa neoliberal: el consumo, el egoísmo, la competencia, el individualismo.

Desde este punto de vista, dicha situación devela que no es de interés del Estado que la educación, y en particular los docentes proyecten su quehacer en relación con la promoción de aprendizajes orientados a la mudanza en las concepciones sobre la diversidad cultural, las relaciones entre las culturas y la transformación de estructuras en las que persisten y enquistan mecanismos de desigualdad, racismo y exclusión.

Un segundo aspecto es que este tipo de dinámicas llevan al magisterio a entrar y reproducir lógicas que obstaculizan su incidencia y participación en la construcción curricular. Recordemos

que bajo el rol de *tecnócrata*, la función del profesor es la de gestionar y cumplimentar programas curriculares y no la de fungir como un sujeto emisor y constructor de significados, “que desarrolla y asimila críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas.” (Giroux: 172). En el caso que nos ocupa, observamos dicha situación como una clara desventaja en virtud de que la posibilidad de nutrir, resignificar, replantear y fortalecer temas, contenidos y aprendizajes en torno a la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad, desde sus propias experiencias, saberes y perspectivas, queda entorpecida o incluso cancelada.

A la luz de este panorama se estima de igual modo, que los maestros pueden observar los aspectos pedagógicos y relativos al currículum en una relación de subordinación con respecto a cuestiones administrativas y político- laborales en la educación; en consecuencia, y para el caso concreto de esta pesquisa en que el desgaste en estos últimos aspectos complique o dificulte aún más la problematización y tránsito por contenidos y temas relacionados con la diversidad etnocultural.

Sostengo en este sentido que es sólo a partir de la participación de los docentes, quienes se encuentran en contacto directo con la realidad educativa de nuestro país que puede abrirse la posibilidad de que ejes, contenidos y temas relacionados con el aprecio, desarrollo y fomento de concepciones alternativas sobre la diversidad cultural y la convivencia, se nutran, resignifiquen y relacionen verdaderamente con nuestro contexto.

Otro aspecto importante que corroboramos como producto de este trabajo es desde luego el que se relaciona con la visión y concepción que se ha plasmado en el currículum con respecto a la diversidad etnocultural e interculturalidad.

En este sentido, el examen sobre las acciones y sucesos ocurridos en los últimos sexenios respecto a la política de atención hacia la diversidad cultural e interculturalidad, permitió entrever que la perspectiva o visión del Estado en consonancia con estos temas continua siendo parcial, simplista y fragmentaria.¹⁴⁰

Por otra parte, con fundamento en la serie de acciones que se revisaron en el capítulo relativo al contexto, se ha considerado que desde el plano institucional existe poca voluntad para comprender desde nuevos marcos la diversidad étnico-cultural, ya que desde la óptica de este

¹⁴⁰ Por sus rasgos, y como ya ha sido señalado en otros estudios, el Estado mexicano ha demostrado que sigue entendiendo a las culturas como objetos folclóricos, sujetas a tutelaje y circunscritas únicamente a “los grupos indígenas” (deja de lado la tercera raíz: africana) en una concepción racalista y monocultural, lo cual incide en la imposibilidad de ejercicio efectivo de derechos colectivos o de grupo, tales como: el derecho de las culturas a participar en el diseño y construcción de proyectos educativos o el derecho a la autonomía sobre territorios y recursos. De hecho, este enfoque, ha propiciado que a través del tiempo las diferencias de orden económico, político y social, se expliquen a partir de la idea de diferencia cultural, y no de las relaciones de histórica desigualdad y exclusión.

En cuanto al concepto de interculturalidad podría decirse que de acuerdo con la información recuperada, tal parece que ésta se ve reducida a la idea de culturas en contacto en el marco de valores y actitudes de respeto, consideración y tolerancia al estilo multicultural de tipo eurocéntrico.

estudio, el no permitir el ejercicio de derechos como el relativo a la gestión, planeación, organización y participación de los pueblos indígenas y población no indígena en la educación, entre otros, revela la persistencia de patrones en las relaciones del Estado y la cultura hegemónica con respecto a pueblos y culturas históricamente excluidos y marginados. Más aún se traduce en la obstaculización para delinear nuevos y alternos marcos sociales para nuestras naciones.

En relación con el currículum, se ha reflexionado que esta visión fragmentaria y superflua como es, finalmente fue la que logró proyectarse a nivel curricular a partir de la serie de reformas recientemente emprendidas. En consecuencia en la formación inicial y continua que reciben los maestros, así como en los planes y programas de las diferentes asignaturas que imparten. Esta situación como pudo corroborarse en este estudio, ha tenido consecuencias sumamente importantes para la configuración de *perspectivas* y desde luego para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con los temas de diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad.

Se remarca en este sentido, y con base en los resultados de esta investigación que –como ya ha sido señalado por algunos expertos- en relación con la diversidad lingüístico- cultural, a nivel curricular es claro un enfoque parcial, ceñido a lo lingüístico y cultural en su versión más tradicional; así como una perspectiva de agregación de temas y contenidos de las culturas desde un tratamiento informativo más que valorativo o de desarrollo, con la notable prevalencia en la postura de subordinación de una lengua y una cultura sobre otras. (Cfr. Juárez y Comboni, 2007; *Políticas de atención a la diversidad*, 2005; Gigante, 1995)

Para nuestro caso, el efecto de estas condiciones en las *perspectivas de los docentes* ha sido en primera instancia que las mismas se vean fuertemente influidas por este tipo de encauzamientos, es decir que en su práctica educativa los maestros tiendan a reproducir visiones “reduccionistas” o simplistas apegadas en sus fundamentos a la visión de Estado, aunque desde luego, esta situación no es definitiva ni común a todos los profesores.

Con estos elementos en consideración, en esta parte se presenta un sumario de algunas de las reflexiones que resultaron de la pesquisa en torno a las *perspectivas de los docentes de español en el nivel secundaria con respecto a los temas de diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad*.

Una primera cuestión que ha de apuntarse de acuerdo con la información que se recuperó como parte de las entrevistas es que los mentores sí reconocen la presencia de estos temas y contenidos tanto en los planes de estudio y los programas de su asignatura como dentro de su planeación.

No obstante, esta presencia, el análisis sobre la naturaleza de la misma, apunta a que aunque temas y contenidos relacionados con la diversidad lingüístico- cultural se sitúan en el programa con cierta regularidad, y “recomendándose” desde un abordaje valorativo y de reflexión de las lenguas, particularmente indígenas; el encauzamiento que predomina por parte de los maestros se ubica en un nivel lingüístico- informativo y de transmisión de conocimientos.

Así quedó asentado en tanto al solicitar a los maestros que identificaran estos temas dentro de su planeación, lo que pudo observarse en general fue una aproximación e indicios sobre un manejo de la diversidad lingüístico- cultural, notablemente enfocado en una lengua (español) y limitado a

la dimensión de los cambios sufridos en ella; es decir relacionando la diversidad lingüística con los préstamos que las lenguas indígenas han hecho hacia el español, así como con los orígenes y variantes dialectales de este idioma en los países hispanohablantes.

Desde este punto de vista puede afirmarse que para el caso de este estudio, temas y contenidos relacionados con la diversidad lingüístico- cultural, se figuran en las *perspectivas* y la práctica educativa de la mayoría de los maestros, más desde un perfil de “puente contextualizador” del español que se habla en México, y los países hispanohablantes, que desde una visión que contemple el intercambio, aprecio y valoración de registros culturales distintos a los hegemónicos.

A este respecto interesa subrayar en esta parte los términos en los que las lenguas y las culturas indígenas, fueron representadas. En este sentido resultó significativo encontrar el caso de varios mentores, que aludieron a los pueblos indígenas como “minorías” o comunidades ubicables en el mapa de la República Mexicana; mientras que para referirse a sus lenguas lo hicieron bajo la denominación de “variaciones lingüísticas” o “dialectos”.

En relación con este estudio, se estimó que tales consideraciones y representaciones, en las *perspectivas* de los maestros, no hacen sino develar esquemas de muy larga duración, fundamentados en concepciones tradicionales respecto a la diversidad cultural, tales como la idea de subordinación de unas lenguas y culturas sobre otras.¹⁴¹

En este caso, se ha juzgado que dicha situación se vincula con varios aspectos, principalmente con un racismo estructural que sigue actuando en las propias estructuras de percepción, reproduciendo y expresando una valoración personal y sobre la diversidad: trivial, distorsionada, subordinante, jerárquica y maniquea. Así como con concepciones provenientes tanto de la formación inicial como de las propiamente presentes en los programas e incluso en algunos libros de texto de la materia de español, en las que han prevalecido orientaciones superficiales y subordinantes de las culturas y las lenguas, a la par de visiones que exaltan únicamente ciertos elementos -las lenguas en este caso-; mientras cumplen con disociar de la dimensión cultural registros como la filosofía, los valores, la organización política y social.

En relación con este último aspecto, se ha de apuntar que para una parte considerable de los entrevistados situar manifestaciones materiales de las culturas como la lengua u otros, en el marco de producciones que tienen que ver con un “horizonte de inteligibilidad”, esto es, con la construcción histórica y situada de significados compartidos por una determinada colectividad, y no como aspectos aislados o independientes, no resultó tan claro en primera instancia.

En este caso se observó que la mayoría de los maestros sigue observando a las culturas desde una óptica tradicional, enfocada en los aspectos más superficiales de las mismas: vestimenta, tradiciones, fiestas, comidas.

¹⁴¹ Más aún, en el capítulo cuatro se revisaron las implicaciones que este tipo de concepciones tienen en el derecho internacional, sobre todo en lo que concierne al disfrute de derechos humanos y colectivos de los pueblos indígenas, particularmente con respecto al derecho a la libre determinación.

En el caso de esta investigación, se estima que la introyección de este tipo de visiones “reduccionistas”, tienden justo a un encauzamiento predominantemente lingüístico y folclórico, con una perspectiva en el aprendizaje de mera transmisión del conocimiento en la enseñanza, pues al parecer de lo que se trata es de mostrar “datos” aislados y no de reflexionar sobre ellos crítica e integralmente.

En cuanto al concepto de interculturalidad, de manera general se puede decir que la información recabada dio cuenta de que una gran parte de nuestros maestros no cuenta aún con conocimientos ni definiciones que se aproximen hacia las posturas y debates más recientes en torno a este campo emergente en el conocimiento; por el contrario, sus *perspectivas* están enmarcadas más bien en la pobre aproximación que han tenido hacia estos temas, como parte de la introducción de este eje en el *Plan 2006*, y en las unidades didácticas correspondientes a los temas de diversidad lingüística y cultural, contenidas en el *Programa de Estudios de español*; y que –con sus excepciones- según lo recuperado en sus puntos de vista, se reduce a la idea de diferentes culturas en contacto.

Cabe mencionar que entre aquellos maestros que han tenido oportunidad de aproximarse e intercambiar elementos teóricos y experiencias en torno a dichos aspectos, ya sea a partir de su contacto con talleres o cursos en el marco de Carrera Magisterial, ya sea a través de su ingreso a una maestría, o a partir de un interés particular sobre estos temas; se encontró un mayor nivel de profundización y reflexión sobre la diversidad cultural e interculturalidad.

A este respecto, resulta atinado dar cuenta de lo que los propios docentes mencionaron con respecto a la formación continua en vinculación con los temas objeto de este estudio.

Formación continua y materiales respecto a la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad

Según los relatos de los propios maestros, la formación inicial y continúa sobre estos temas es exigua, incluso como algunos profesores mencionaron, en reuniones y ocasiones destinadas a la capacitación e intercambio de experiencias entre el colectivo docente como juntas de Academia, Talleres de Actualización o Reuniones de Consejo, la realidad es que estos tópicos son poco abordados o de hecho no aparecen en la agenda, y de aparecer es más bien de modo marginal.

No obstante esta situación, podrían rescatarse como se vio en el capítulo dos, algunas acciones emprendidas a nivel de la formación continua, como es el caso de la existencia de cursos cuyos temas se relacionan con la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad, impartidos en el marco del programa de Carrera Magisterial, mismos que ha de señalarse no permean a la totalidad de los maestros sino que por su diseño y estructura, únicamente han llegado, para el caso del profesorado en el nivel secundaria en el Distrito Federal, a un poco más de 30% de los docentes en servicio. En el caso de los mentores sujetos de esta muestra, únicamente dos dieron cuenta de su participación en este programa.

En relación con esta condición se observó -como quedó de manifiesto en la propia pesquisa- que dichos déficits en la formación, sólo han podido ser subsanados de cierto modo a partir de iniciativas personales, de actualizaciones e intereses que parten del propio docente, puesto que el Estado ha demostrado ocuparse de estas cuestiones de manera sumamente marginal, acorde con su propia visión sobre la atención a la diversidad cultural y la importancia de construir espacios para el ejercicio de prácticas interculturales distintas a las que imperan.

Un hallazgo que sustenta la anterior afirmación es el escaso interés que ha manifestado el sistema educativo por dotar de materiales y recursos para apoyar la práctica de los docentes de secundaria con respecto a los temas de diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad.

Como quedó asentado en el estudio, prácticamente ningún maestro refirió conocimiento sobre la existencia de materiales o recursos "oficiales" que aborden concretamente estas problemáticas. De hecho lo que pudimos observar es que la mayoría de los entrevistados, apuntó de manera contraria que son ellos mismos quienes buscan, identifican y adquieren aquellos materiales y recursos que les permiten transitar por estos contenidos.

De hecho, debemos subrayar que los maestros de secundaria de la asignatura de español, manifestaron sentirse "*muy abandonados*" a este respecto, en tanto es de su conocimiento que en otros niveles existe una dotación más regular de materiales en todos los órdenes, y que en este caso en particular, son ellos mismos quienes deben adquirir y sufragar recursos que apoyen su práctica sobre estos temas.

Ausencia de una propuesta pedagógica hacia un nuevo relacionamiento entre las culturas

Por otra parte, también quedó claro que a los maestros se les capacita sobre estos temas -tanto en la formación inicial como en la continua- desde un enfoque de transmisión de información, con la plena ausencia de perspectivas orientadas hacia una problematización sobre la necesidad de transformar formas de enseñanza y concepciones pedagógicas tradicionales.

Es así que prácticamente para la mayoría de nuestros docentes la interculturalidad en la educación, no figura o se representa como un ejercicio de construcción de nuevas formas de pensar y ejercer la enseñanza, sino que se aproxima más a una visión de agregación de contenidos e información sobre las culturas indígenas; a la conciencia sobre la heterogeneidad en las aulas y las formas de intervención que supone esta condición. La interculturalidad, como se entiende entre los docentes entrevistados, ha sido apenas dibujada en términos de *diferentes culturas en contacto*, concepción sumamente alejada de la idea de transformación y desarrollo, en varios órdenes de la vida y las relaciones entre grupos y culturas. En este caso, en la necesaria mudanza de pedagogías tradicionales, construcción y enriquecimiento de distintas formas de entender, organizar y transitar por el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Se apunta en este tenor que, como se vio en el capítulo tres de este trabajo, dicha condición se agrava en virtud de que los maestros tienden a reproducir el esquema de enseñanza tradicional inculcado en las instituciones destinadas a su formación. Las consecuencias concretas para nuestro

caso, son la existencia de importantes dificultades para llevar a cabo variaciones en su manera de enseñar a partir de la diversificación didáctica y metodológica que otras experiencias pueden brindarles; situación que poco contribuye al desarrollo y materialización de una metodología y una propuesta intercultural en el sentido antes expuesto.

Algunas rendijas; oportunidades para transitar por los contenidos de maneras distintas

Los hallazgos que hemos expuesto, nos llevaron en el curso de la investigación al replanteamiento de varias cuestiones ¿Por qué si los planes y programas de estudio no recomiendan de manera prioritaria que el profesor aborde estos contenidos, los maestros los incorporan y valoran como relevantes? ¿En qué sentido los profesores consideran que cumplen con estos objetivos? ¿Cuál es su concepción particular sobre estos temas y por tanto sobre estos aprendizajes?; en consecuencia, ¿cuáles son las actividades, formas o estrategias que utilizan para promover aprendizajes relacionados con su particular forma de entender la diversidad lingüística y cultural?

Y las respuestas a dichas interrogantes a partir de la información recuperada como parte de los relatos de los propios mentores, resultó sumamente interesante, pues en algunos casos reafirmaron las concepciones que sitúan al maestro como un profesional reflexivo (Schön, 1998) que así como ve intervenida su práctica educativa -concretamente sus *perspectivas*- por estructuras de percepción tradicionales, simplistas y reduccionistas con respecto a la diversidad cultural e interculturalidad, también es capaz de construir saberes propios a partir de los espacios de indeterminación que existen en su propia práctica.

Es así que de la mera gestión y transmisión de contenidos, encontramos también docentes capaces de problematizar, hacer intuiciones, replantear y resignificar temas y contenidos, es decir valorar críticamente los programas y tomar decisiones que mejoran y dan legitimidad a su práctica educativa con respecto a estos y otros temas.

Si bien como hemos visto los maestros presentan muchas dificultades a nivel de concepciones, metodologías y recursos, fue interesante encontrar entre las *perspectivas* de los docentes, a ese *práctico reflexivo* (Tardif, et. al.; 1991) que al otorgar particular importancia a este tipo de contenidos y temas, imprime un carácter distintivo a su propia práctica en relación con los mismos.

Así, al cuestionar a los profesoras y profesores sobre la importancia dada a estos aspectos en su planeación, encontramos que una parte considerable de ellos, acreditaron esta unidad como relevante, a razón de que según su punto de vista, la finalidad de los mismos es la de promover la sensibilización, el reconocimiento y valoración de *nuestras raíces (lenguas)*; la no discriminación hacia grupos distintos, etcétera. En este sentido, se estima los maestros son conscientes en cierta medida, de que existe una problemática con respecto a las relaciones históricamente configuradas en el seno de la construcción de la nación.

Más importante en este tenor, es que una parte considerable de ellos fue capaz de advertir que muchas de las reflexiones y valores que en todo caso se deben promover entre la población

escolar para revertir o modificar ciertas conductas y apreciaciones sobre la diversidad, no surgen de los contenidos en sí, sino que son ellos mismos, quienes a partir de su práctica educativa están en condiciones más o menos favorables de promover dichas reflexiones y aprendizajes en sus propios pupilos.

Si bien sus *perspectivas* sobre la diversidad lingüística y cultural, resultan como se ha visto un tanto simplificadas a razón de la visión con la que han estado en contacto desde su propia formación, es interesante observar cómo es que dicha visión es resignificada a partir de la interacción y convivencia con la población que atienden.

En este caso, se observó que el profesor como *práctico- reflexivo*, es consciente de que aprendizajes orientados a una mejor convivencia, y a una valoración distinta de la diversidad lingüístico- cultural resultan imprescindibles, y sólo podrán ser promovidos en la medida en que se tome en cuenta el contexto de reproducción de los mismos, pero sobre todo en la medida en que él mismo se haga partícipe en su construcción, producción y fomento.

La reflexión en este caso es que efectivamente, puede observarse que el currículum tiene sus "rendijas", ya que posibilita el ejercicio de prácticas educativas distintas y alternas a las promovidas desde el currículum oficial. Sin embargo, vemos que una tarea de esta envergadura se torna aunque no imposible si compleja a razón de la inercia en el propio sistema, metodologías y concepciones tradicionales en los docentes.

Fue interesante observar en el anterior sentido como es que aún con todo el peso de la "tradición", hay maestros en nuestro estudio denominados "*semilla*" (principalmente, a partir del caso del profesor Manuel) que han logrado traspasar los límites impuestos por estos esquemas y se han aventurado desde una conciencia sobre su quehacer, a trabajar y realizar una práctica educativa distinta a la propiamente aprendida e introyectada a partir de la formación continua e inicial.

Una idea distinta de la diversidad en las aulas

Una última cuestión que resulta interesante y desea recuperarse en este espacio es la que se relaciona con una resignificación de la idea de diversidad en las aulas. En este caso, encontramos que durante la entrevista los profesores hicieron constantes alusiones a una diversidad no sólo circunscrita al origen étnico, sino a una diversidad atravesada también por factores de tipo estructural.

En este sentido, muchos maestros hicieron alusión a los distintos orígenes y situaciones entre sus alumnos como fundamento de la diversidad a la que en este caso ellos se enfrentan. Una diversidad, pues "leída" a partir de circunstancias como el proceder de un grupo étnico, de un lugar o de una colonia determinada, el nivel de estudios de los padres, los intereses y afinidades entre los alumnos, la identificación de éstos mismos con grupos o tendencias juveniles distintas, la preferencia sexual, la socialización o falta de socialización temprana con valores y prácticas fundados en el respeto, valoración y convivencia no violenta con otros. Es decir una diversidad

fundada en una multiplicidad de factores que inciden en la construcción de la identidad y que no necesariamente se circunscriben a la dimensión étnico-cultural, sino que es atravesada por otros factores como la desigualdad, consecuentemente la circulación y acceso a un determinado capital simbólico y cultural.

Esta cuestión me pareció muy significativa, puesto que como se ha visto, la visión del Estado con respecto a la diversidad cultural, se ha visto reducida a una mirada circunscrita a lo étnico, particularmente a los grupos indígenas, en una versión parcial, fragmentaria y simplista, en la que la cuestión de clase aparece diluida.

Los hallazgos producto de esta investigación nos indican que en todo caso, “esa visión” no es la visión que los docentes comparten con respecto a la diversidad. Es decir que, con fundamento en las propias *perspectivas de los docentes* dicha visión debería modificarse, pues en realidad se queda corta y tiende a reducir la realidad que los maestros afrontan cotidianamente en las aulas. Dicha cuestión permite enfatizar un aspecto ya señalado con anterioridad, y es el que se refiere a que el currículum no puede seguir siendo construido “desde arriba”; sino que son los actores que viven, fundamentan y legitiman esta realidad, es decir los maestros y la propia comunidad, quienes deben en todo caso participar en la definición de principios, contenidos y temas. En este caso de aquellos relacionados con la diversidad lingüístico-cultural e interculturalidad.

Ante este panorama las reflexiones finales son en los siguientes sentidos principalmente:

a) Con respecto a los temas de diversidad etnocultural e interculturalidad es urgente un replanteamiento y redefinición del proyecto educativo nacional, a partir del análisis, evaluación, participación y toma de acuerdos entre diferentes sectores de la sociedad; principalmente entre maestros, alumnos, padres de familia, especialistas, autoridades y gobiernos.

b) Un trabajo de esta envergadura, implica de manera necesaria tomar en cuenta a un sinnúmero de actores sociales, no como grupos de interés sino como participantes generativos de un proyecto educativo nacional, diferenciado, flexible, contextualizado e intercultural en el sentido que ha quedado asentado en este estudio.

c) La nueva construcción debe partir de un ejercicio de intercambio, negociación y conflicto que suponga la generación y construcción de enfoques metodológicos, pedagogías, temas y contenidos diversificados y pertinentes en función de lógicas, formas de convivencia y relaciones de poder distintas; así como de las necesidades y valoración de esos nuevos principios, por parte de las diferentes comunidades.

d) También se hace indispensable una revaloración del papel del docente mexicano y latinoamericano, lo cual implica suscribir un compromiso con su quehacer en el actual contexto. Esto significa reorientar su actuación en función de la formación integral de seres humanos diversos, en un mundo en el que luchar contra la deshumanización creciente, y la imposición de una única forma de vida, convivencia y desarrollo, resulta un imperativo.

e) De acuerdo con ello, es tarea fundamental entre el magisterio abrirse a la transformación de concepciones sobre su práctica, sobre la diversidad y sobre la propia educación. De igual modo se demanda de los docentes, comprometerse crítica y reflexivamente con la definición y desarrollo curricular en consonancia con los temas que se han abordado en este estudio, sobre todo a razón de que sus saberes, como quedó manifiesto en esta pesquisa, son valiosos e imprescindibles en la construcción de un currículum que eduque para vivir en el mundo actual, para interactuar en la diversidad; y para el ejercicio de prácticas interculturales recíprocas, dialógicas, no asimétricas como forma de construir marcos alternativos de convivencia en nuestras naciones.

f) Finalmente, en cuanto al perfil del egresado que se expresa para la materia de español en el nivel secundaria, se recomienda un replanteamiento que contemple la condición de diversidad como una oportunidad de encuentro no sólo entre lenguas distintas, sino entre registros lingüísticos asentados en diferentes formas de pensar, sentir y hacer el mundo. Que en este sentido ubique a las lenguas en un plano de equidad y simetría; es decir situando en el mismo nivel de apreciación a lenguas y culturas que hoy son excluidas con respecto a las hegemónicas. En la misma dirección, que considere el abordaje de los diferentes registros lingüísticos como objetos de estudio y no sólo como "acervos" folclóricos pertenecientes a grupos o culturas minoritarias. En suma, se observa como ineludible una modificación del encuadre en la materia, en el sentido de que al transitar por temas relacionados con la diversidad lingüístico-cultural e interculturalidad, no sea únicamente desde el registro de la lengua descontextualizado de formas de acción y actuación distintas, sino en conjunción con ellas como posibilidad de construir, enriquecer y apuntalar las nuevas identidades producto de las dinámicas e intercambios culturales actuales, y en pos de la transformación de los órdenes de dominio y explotación que se han venido acentuando en el actual contexto de globalización neoliberal.

g) Por último, en el marco del replanteamiento de un nuevo proyecto de convivencia sociocultural en el contexto latinoamericano, el campo emergente de la interculturalidad demanda emprender y dar continuidad a los estudios que se han venido generando particularmente en el ámbito de educación, ya que es indiscutible la importancia que la escuela y sus dinámicas tienen en la formación de una ciudadanía distinta, y en la construcción de relaciones alternas a las que prevalecen.

En este sentido, resulta indispensable no sólo realizar ejercicios de análisis a nivel teórico, sino como afirman reconocidos estudiosos y expertos en la materia, se hace necesario observar y problematizar las dinámicas y prácticas pedagógicas que ocurren propiamente dentro de los espacios escolares, a razón de la existencia de un sinnúmero de situaciones que han de ser atendidas y recuperadas como material significativo e importante en la construcción y revisión del conocimiento sobre esta y otras áreas de la educación.

En correspondencia con ello, el estudio sobre los espacios de interacción aparece claramente como forma de aproximación y explicitación de los diferentes modos en que en la escuela se enlazan, construyen y comparten saberes y prácticas entre los estudiantes, los docentes y la comunidad.

La investigación cualitativa y particularmente el trabajo etnográfico, se observa en este tenor como un quehacer por demás pertinente y necesario

para futuras investigaciones.

Más aún, a partir de esta experiencia y de las recomendaciones de expertos en la realidad educativa, resultan apremiantes trabajos de investigación que recuperen la voz de los docentes, pues como se ha distinguido no ha sido sino hasta años recientes que los saberes de los profesores se han venido considerando valiosos e imprescindibles en la comprensión y transformación de la realidad educativa.

En el caso particular de temas relacionados con la diversidad lingüístico- cultural e interculturalidad, el conocimiento sobre las experiencias en que se asientan las *perspectivas* de los docentes, resultan -como hemos visto en este estudio- fundamentales para el proceso de definición, diseño, organización y operación de una educación cuya orientación sea la de formar nuevos sujetos; transformar visiones racistas, parciales y estereotipadas; fortalecer valores para una convivencia distinta y construir relaciones sociales, económicas y políticas distintas, mejores y alternas desde la educación.

FUENTES

BIBLIOGRÁFICAS

- Appignanesi, Richard (1997). *Posmodernismo para Principiantes*. Argentina: Era Naciente, 176 p.
- Beorlegui, Carlos (2004). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano; Una búsqueda incesante de la identidad*. Parte II. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 233p.
- Bertely, Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós, 131 p.
- Bonfil Batalla, G. (1989). *México profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo, 250 p.
- Clark, Cristopher y Petersen L. Penélope (1990). Procesos de pensamiento en los docentes. En: Wittrock, Merlin. (1990). *Investigación de la enseñanza III, Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós, (Educador), pp. 443-531.
- Coll, Tatiana (2001). "Nunca más un México sin nosotros". Perfil e identidad del movimiento indígena en México. En: *América Latina en el siglo XXI. Entre la catástrofe y los sueños*. Universidad Pedagógica Nacional, 207 p.
- Coelho Netto, José Teixeira (2000). *Diccionario crítico de política cultural: cultura e imaginario*. México: CONACULTA: ITESO, 504 p.
- Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos, art. 4, Título Primero, Cap.I
- Costa Araujo, Rosângela (2004). *Iê, viva meu Mestre A Capoeira Angola da 'escola pastiniana' como práxis educativa*, Tesis de doctorado. Universidad de São Paulo, São Paulo, Brasil: 236 p.
- Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011*. (2011). México: SEP, 190 p.
- Díaz Polanco, Héctor (2006). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI, 224 p.
- Dietz, Gunther y Mateos Cortés Laura Selene (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: SEP, CGEIB, 250 p.
- Echeverría, Bolívar (2010). *Definición de la cultura*. México: FCE-ITACA. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Educación Intercultural. Una propuesta para la población infantil migrante*. (1999). México, CONAFE.

Gallardo, Gutiérrez Ana (2005). *Un acercamiento a las tendencias y paradigmas de las investigaciones en educación ambiental en México, 1980-1999*. Tesis para obtener el grado de licenciatura, UNAM, FFyL. 240 p.: il.

García I. Isaura, Cecilia. *Manual de técnicas de investigación de campo*. (s/f)

García Canclini, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*, Barcelona, España, Gedisa.

García Torres, Alma Karina (2010). *El docente como constructor de la educación intercultural dentro del aula*. Tesina para obtener el grado de licenciatura, UNAM, FFyL, 125 p.

Geertz, Clifford (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 387 p.

Ghilardi, Franco (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa, pp. 64-77

Gigante, Elba. (1991). Educación y pueblos indígenas en México. Aportes a la construcción de una educación alternativa. En: A. Warman y A. Argueta (coords.) *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM, pp. 235-276

Giroux, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona; México: Paidós, 290 p.

Imágenes de la diversidad: Interculturalidad y educación en Veracruz / Sergio Téllez Galván, coordinador, Veracruz: Secretaria de Educación y Cultura, 2000, 359 p.

Hernández López, Ramón (1993). Reflexiones en torno al sistema de educación bilingüe bicultural. En: Rodríguez, N.J. et. al. *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. Vol. 1 UNESCO-III, México.

Imágenes de un andar. (2004). México: SEP-CGEIB

Jordá, Jani. (2003). *Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas*. México: SEP.

Juárez y Comboni (2002). Diversidad sociocultural y educación en México. En: J.M. Jiménez y S. Comboni (coords.) *Globalización, educación y cultura*, México: UAM, pp.105-148.

Kymlicka, Will (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*, Barcelona, Paidós.

Lanuez Bayolo, Miguel del C. (2008). *La investigación educativa en el aula*. Cuba: Pueblo y Educación, 124 p.

Ley General de Educación. (2002). Legislación Educativa, Arroyo Herrera Juan Francisco, 5ª ed. México: Porrúa.

Líneas de Investigación en educación Intercultural, dirección de Investigación y Evaluación. (2008). México: SEP-CGEIB, 60p.

Lineamientos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas. (1999). (2002). México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Educación Indígena.

Loo, Almaguer, Adriana Verónica (2005). *Análisis de los procesos de formación de la maestría en educación de la escuela normal superior de México generación 2000- 2001 desde la perspectiva de los docentes.* Tesis de Maestría, UNAM, FES Aragón.

López, Gerardo (1985). La reflexividad docente. En: Rockwell E. (1985). *Ser maestro.* México: SEP, pp. 149-152

Malinowski, Bronislaw (1978). *Una teoría científica de la cultura y otros ensayos.* Argentina: Sudamericana, pp. 49-55

(1975). La cultura. En: *El concepto de cultura: textos fundamentales.* Malinowsky Bronislaw, Taylor, et. al., Kahn, J.S. (comp.), España: Anagrama.

Mc Laren, Peter (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos.* México: Siglo XXI, 307 p.

Medina, Hernández, Andrés. (2007). *La memoria negada de la ciudad de México: sus pueblos originarios.* México: UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Centro de Estudios sobre la Ciudad, 404 p.

Millán Dena, Ma. Guadalupe (2005). *La política intercultural y el pensamiento de los maestros indígenas: estudio de casos.* Tesis de maestría, México: UNAM, FFyL, 327 p.

Moscovici, Serge. *El psicoanálisis, su imagen y su público.* Buenos Aires: Huemul, 1979.

Mosonyi E. E; y F. A. Rengifo (1983). Fundamentos Teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural. En: Rodríguez, N.J. et. al. *Educación, etnias y descolonización en América Latina.* Vol. 1 UNESCO-III, México.

(1996) y Pedro Lewin F., (coords.) *El Significado de la diversidad lingüística y cultural.* México, UAM, Unidad Iztapalapa, Departamento de Filosofía; Oaxaca: Instituto Nacional de Antropología e Historia, Centro Regional de Oaxaca, 368 p.

Olive, León (2004). *Interculturalismo y justicia social: Autonomía e identidad cultural en la era de la globalización.* México: UNAM, 231 p.

Plan de Estudios 2006. (2006). México: SEP.

Programas de Estudio Español. (2006). México, SEP.

Reveles Aguilar, Elsa Patricia (2006). *Perspectivas docentes sobre el proceso curricular: el caso de una primaria pública de la Ciudad de México.* Tesis Licenciatura, UNAM, Facultad de Psicología. México, UNAM, 244 p.

- Rockwell, Elsie (1985). *Ser maestro. Estudio sobre el trabajo docente*. México: SEP, 160 p.
- (2008). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 222 p.
- Rasgos de nuestra diversidad*. (2008). México: SEP-CGEIB.
- Ribeiro, Darcy. (1972) *Configuraciones*, México, Sep/Setentas, 1972.
- Sacristán, Gimeno. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 440 p.
- (2005). La cultura en un mundo global. Derivaciones para la educación. En: *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata, 186 p.
- Salcedo Aquino, José Alejandro (2001). *Multiculturalismo: orientaciones filosóficas para una argumentación pluralista*. México: UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán: Plaza y Valdés, 2001, 178 p.
- Sánchez Puentes, Ricardo (2000). *Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: CESU-UNAM, Plaza y Valdés, 188 p. (col. Educación Superior Contemporánea)
- Serna Moreno, J. Jesús María. (2001) *México, un pueblo testimonio. Los indios y la nación en nuestra América*. México: UNAM/ Plaza y Valdés, pp. 16-55.
- (2011). *Herencias etnoculturales en Puerto Rico y Nueva York*. México: UNAM, CIALC, pp. 13-43.
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós, 319 p.
- Stam, Robert y Shohat, Ella. (2002) *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación*. Barcelona: Paidós, (1994) pp. 15-70.
- Stavenhagen, Rodolfo. (2001) *Conflictos étnicos y Estado nacional*. México: Siglo XXI, 396 p.
- Tapia Mealla, Luis. (2002) *La condición multisocietal. Multiculturalidad, pluralismo, modernidad*. Bolivia: CIDES- UMSA /Muela del Diablo, 145 p.
- (2011) *Política salvaje*. Bolivia: CIDES- UMSA /Muela del Diablo, 126 p.
- Tardif, M.; Lessard, C; (1991). *Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 234 p.
- Tarrés Ma. Luisa (comp.) (2001). *Observar, escuchar comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social*. México: COLMEX-FLACSO, 409 p.
- Tenti, Fanfani, Emilio (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Siglo XXI, pp. 51, 112-126

Tinajero Villavicencio, Guadalupe (2000). *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas*. Tesis de Maestría, México: UNAM- FFy L, 229 p.

Torres, Santomé, Jurjo (2010). *Justicia curricular*. Madrid: Morata, 311 p.

Taylor, Charles (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento: dilemas de la ciudadanía en un marco global*, México, FCE, 1993, 159 p.

Vela León, Fortino (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En: *Observar, escuchar comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social*. Tarrés Ma. Luisa (comp.) México: COLMEX-FLACSO, 409 p.

Villoro, Luis (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 181 p.

Yañez, Cossio, Consuelo (1982). *Consideraciones para encarar estrategias específicas de alfabetización con poblaciones indígenas autóctonas*. En: *América Latina y el Proyecto Principal de Educación*, México, CNTE- UNESCO, 1982, pp. 187-202

(1983). *Apuntes teóricos y metodológicos sobre la alfabetización en idioma Quichua*, en: *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. Vol. 2, UNESCO, pp. 365-377

HEMEROGRÁFICAS

Aguilar, Nery, Jesús (2004). Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México. Una mirada desde la frontera norte. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-marzo, vol. 9, núm. 20, pp. 39-59

Artunduaga, Luis Alberto (1997). La etnoeducación: Una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*. Enero- abril, no. 13, 1997, pp. 35-45

Barnach Calbó, Ernesto (1997) La Nueva Educación Indígena en Iberoamerica. *Revista Iberoamericana de Educación*. Enero- abril, no. 13, pp.13-33

Boletín Especial del Comité Ejecutivo Nacional Democrático del SNTE, Época 1, junio de 2011, p. 3

De Ibarrola, María (1995). Editorial, *Básica*, Fundación SNTE, pp. 23-25

De la Peña Guillermo (1999). Territorio y ciudadanía étnica en la Nación globalizada. En: *Desacatos. Revista de Antropología Social*. Núm. 1, primavera, Centro de Estudios Superiores en Antropología Social, México, pp. 13-27

Díaz-Couder, Ernesto (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 17, pp. 11-30

García Sainz, Ricardo. "Nueva Ley del ISSSTE: neoliberalismo ejemplar", *La Jornada*. 27 de marzo del 2007

Gigante, Elba (1998). Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural. Un recuento comparativo de políticas educativas. Memoria del seminario de Educación indígena. Oaxaca. México: Proyecto Editorial Huaxyacac.

(1995). Las políticas de los ministerios de Educación para los pueblos indígenas de América Latina. Documento Base para la Reunión de Consulta Técnica sobre políticas Educativas Gubernamentales para las poblaciones indígenas. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. Querétaro, México, octubre.

Informe para el CONADEU. (2010). *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe*. México: SEP-CGEIB, agosto 2010.

Informes sobre los talleres de sensibilización a directivos y docentes de educación básica en el D.F., 2005-2006, (mimeo)

Juárez, Nuñez, J. M. y Comboni, Salinas, Sonia (2001). Las reformas a la educación básica en el sexenio salinista. Modernización en los programas educativos. *Educación 2001*, Año VII, núm. 73, junio.

López, Luis Enrique (1997). Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 13. Enero-abril, pp. 47-98

Molina Ludy, Virginia (2003). La educación Intercultural en México. México: Instituto Indigenista Interamericano. *América indígena* vol. 59, no. 3, Jul-Sept, pp. 79-90

Martínez Vázquez, Víctor Raúl (2008). "Crisis Política y represión en Oaxaca". *El Cotidiano*, marzo-abril, año/ vol. 23, número 148, Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco, México, pp. 45-62.

Moya, Ruth (1998). Reformas Educativas e Interculturalidad en América Latina, En: *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 17, pp. 105-187

Merino Fernández, José y Muñoz Sedano, Antonio (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 17, pp. 207-247

Muñoz Cruz, Héctor (1998). Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los Cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas Indígenas. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 17, pp. 31-51

Pellicer Ugalde, Alejandra (1996). ¿Alfabetización en lengua indígena o lengua indígena para la alfabetización? *Básica*, núm. 9, Año III, enero- febrero.

Sandoval, Flores, Etelvina (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, enero-abril, número 025, Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI). Madrid, España, pp. 83-102.

a) revistas y diarios

Avilés, Karina. "La evaluación universal ataca la contratación colectiva: Espinal". *La Jornada*. 15 de noviembre del 2011. Recuperado el 16 de noviembre del 2011] En: <http://www.jornada.unam.mx/2011/11/15/sociedad/042n1soc>

Araya U. Sandra (2002). *Las representaciones sociales: Ejes Teóricos para su discusión*. FLACSO: Costa Rica; Cuaderno de Ciencias Sociales No. 127. Recuperado el 5 de junio del 2012, de: <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>

Castro López, Antelmo; Cordero Arroyo, Graciela, et. al. (2011) Hacia una evaluación de la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica en México. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado el 31 de mayo del 2012. En: <http://iide.ens.uabc.mx/blogs/docs/files/2010/02/Informe-Dra-Cordero-2008.pdf>

Ciselli, Graciela (2006). Cultura: La construcción de un concepto. Universidad Nacional de la Patagonia. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Recuperado el 20 de septiembre del 2008. En: www.narrativas.com.ar/audio/F3%20cultura%constricci%F3n%20concepto.doc

De Lella, Cayetano (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente. *Revista de la OEI*, Lima: Perú, septiembre. Recuperado el 14 de octubre del 2011. En: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Doménech Betoret Fernando, et. al. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de Educación*. [Versión electrónica] Mayo-agosto, no. 340, pp. 473-492. Recuperado el 28 de septiembre del 2011. En: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_17.pdf

Fornet-Betancourt Raúl (1997). Aprender a filosofar desde el contexto del diálogo de las culturas. Palabras pronunciadas en la apertura del II. Congreso Internacional de Filosofía Intercultural, São Leopoldo, Brasil, del 7 al 11 de abril de 1997. [Versión electrónica] Publicado en *Revista de Filosofía* (México) 90, pp. 365-382. Recuperado el 10 de abril del 2012. En: <http://www.ensayistas.org/critica/teoria/fornet/Fornet2.htm>

Fortoul, Ollivier María (2008). La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último grado de licenciatura en educación primaria en México. [Versión electrónica] *Perfiles educativos*. Vol.30, no.119, pp. 72- 89. Recuperado el 31 de mayo del 2012. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000100005&lng=es&nrm=iso.

García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. [Versión electrónica] *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado el 28 de septiembre del 2011. En: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Gaceta Parlamentaria, número 3437-IV. Recuperado el 25 de febrero del 2012. En: <http://gaceta.diputados.gob.mx/Black/Gaceta/Anteriores/61/2012/ene/20120125-IV/DictamenaD-6.html>

Hernández, Morales, Pedro. "En defensa del normalismo". *La Jornada*, 24 de septiembre del 2011. Recuperado el 10 de noviembre del 2011. En: <http://www.jornada.unam.mx/2011/09/24/opinion/017a2pol>

Juárez Núñez, y Comboni, Salinas (2007). La educación en el medio indígena: ¿modelo de neodominación o promesa de liberación? [Versión electrónica]. *El Cotidiano*, México, UAM-Azcapotzalco, noviembre-diciembre, año/vol. 22, número 146, pp. 61-72. Recuperado el 8 de septiembre del 2010. En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/325/32514608.pdf>

López y Rivas, Gilberto. "Glosario de la guerra contra el narcotráfico en México." *La Jornada*, 21 de enero del 2011. Recuperado el 10 de noviembre del 2011. En: <http://www.jornada.unam.mx/2011/01/21/opinion/023a1pol>

Méndes, Regina y Vaz, Arnaldo (2009). "Educação Ambiental no ensino formal: narrativas de professores sobre suas experiências e perspectivas." [Versión electrónica] *Educ. rev.* Vol.25, n.3, pp. 395-411. Recuperado el 9 de septiembre del 2012. En: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300019&lng=en&nrm=iso

Montemayor, Carlos (2006). "Composición pluricultural de México: ficción jurídica." *La Jornada*. 6 de junio de 2006. Recuperado el 11 de noviembre del 2011. En: <http://www.jornada.unam.mx/2006/06/04/index.php?section=opinion&article=a08a1cu>

Navarro, César. "Enfrenta la instrucción pública embate abierto y sistemático sin precedente:" *La Jornada*. 4 de marzo de 2012. Recuperado el 10 de noviembre del 2011. En: <http://www.jornada.unam.mx/2012/03/04/sociedad/037n1soc>

Neira, Marcos García (2010). Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. [Versión electrónica] *Interface (Botucatu)* vol.14, n.35, pp. 783-795. Recuperado el 9 de septiembre del 2011. En: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14142832010000400006&lng=en&nrm=iso

Nieto de Pascual Pola, Dulce María (2009). *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*. Informe elaborado para el Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE para la Mejora de la Calidad de las Escuelas en México 2008-2010. OCDE, 2009. Recuperado el 31 de mayo del 2012. En: <http://www.oecd.org/dataoecd/7/7/44906091.pdf>

Otero, Silvia. "Fracasó lucha anticrimen de Calderón: HRW", *El Universal*, 9 de noviembre de 2011. Recuperado el 30 de mayo del 2012. En: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/807510.html>

Pannikar, R. (1996). *Religión, filosofía y cultura*. En *Polylog*. Foro para filosofía intercultural 1 Online. Recuperado el 13 de diciembre del 2011. En: <http://them.polylog.org/1/fpr-es.htm>

Pavié, Alex (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. **REIFOP**, 14 (1), pp. 67-80. Recuperado el 9 de septiembre del 2011. En: <http://www.aufop.com> –

Poy Solano, Laura. "Vendieron a 3 mil pesos copia del nuevo examen para maestros". *La Jornada*. 17 de julio del 2011. Recuperado el 10 de noviembre del 2011] En: <http://www.jornada.unam.mx/2011/07/17/sociedad/032n1soc>

Rojas Crotte, Ignacio Roberto (2000). Significados Sociales de la Acción Docente. [Versión electrónica] *Convergencia*. Revista de Ciencias Sociales [en línea], 7 (septiembre); Recuperado el 28 de septiembre del 2011. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10502305>

Santibañez, Lucrecia (2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero- marzo, año/vol. 12, número 032, México, COMIE, pp. 305-335. Recuperado el 31: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003215.pdf> [31-05-12]

Serrano Olmedo, Rocío (2008). *Guía de conocimiento sobre educación intercultural*. Recuperado el En: Recuperado el 14 de junio del 2012. En: http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=5336&opcion=documento#ficha_gloobal

Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. [Versión electrónica] *Educational Researcher*, Vol. 15, no. 2., feb, pp.4-14. Recuperado el 29 de septiembre del 2011. En: <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198602%2915%3A2%3C4%3ATWUKGI%3E2.0.CO%3B2-X>

Schmelkes, Silvia (2005). La interculturalidad en la educación básica. Recuperado el 14 de junio del 2012. En: <http://www.amdh.com.mx/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf> Conferencia presentada en el encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero del 2005.

Valencia, Patricia. "Oferta la SEP 66 plazas docentes". *Presente. Diario del Sureste*. Tabasco, 21 de junio del 2011. Recuperado el 10 de noviembre del 2011. En: <http://www.diariopresente.com.mx/section/lcapital/38158/oferta-sep-66-plazas-docentes/>

Villegas Tapia, Guadalupe (2004). "En busca de las representaciones sociales que del docente, construyen estudiantes y profesores normalistas." Recuperado el 31 de mayo del 2012. En: <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/050121183015.html>

Villoro, Luis (2001). Luis Villoro en conversación con Bertold Bernreuter. Recuperado el 11 de abril del 2012. En: <http://them.polylog.org/3/dvl-es.htm>

Zorrilla, Margarita (2004). La educación secundaria en México: Al filo de su reforma. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 2, no. 1. Recuperado el 31 de mayo del 2012. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55120106>

b) Documentos

Alianza por la Calidad de la Educación, SEP- SNTE, 2008. Recuperado el 31 de mayo del 2012. En: http://alianza.sep.gob.mx/pdf/Alianza_por_la_Calidad_de_la_Educacion.pdf

Anexo Técnico para el Distrito Federal. Recuperado el 31 de mayo del 2012. En: http://www.cumplimientopof.sep.gob.mx/CONAPD10/docs/at/at_09_isd2.pdf

Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. (2008). UN, 2008, 15 p. Recuperado el 12 de junio del 2012. En: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf.

Educación Intercultural Bilingüe, Cuaderno de trabajo foros regionales, Plataforma Educativa 2006. (2005). Rodríguez, Miguel Ángel. Estudio del Observatorio Ciudadano de la Educación. Recuperado el 30 de mayo del 2012. En: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/9_Interculturalidad.pdf

Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (2000). Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. Recuperado el 6 de septiembre del 2010. En: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml

Estándares de Desempeño para docentes de Educación Básica. (2010). México, SEP. Recuperado el 10 de noviembre del 2011. En: http://www.referenteseducativos.net/images/pdf-docent/2DESDOC_esp.pdf

INEE (2005). *Perfil de los docentes de educación secundaria pública.* Estimaciones a partir de la Encuesta nacional a docentes de secundarias públicas, aplicada en agosto de 2003. Subsecretaría de Educación Básica, SEP. Recuperado el 31 de mayo del 2012. En: http://www.inee.edu.mx/tei/file//usr/local/tei/repositorio/contenido/2005/PanoramaEducativoDeMexico/RS/RS03/2005_RS03_.pdf

INEE (2007). *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México.* Recuperado el 31 de mayo del 2012. En: <http://www.inee.edu.mx/archivosbuscador/2010/05/INEE-20100580-preescolar08.pdf>

Informe de Ejecución 2005-2006 del Programa Nacional de Población 2001-2006. Recuperado el 25 de octubre del 2010. En: <http://www.conapo.gob.mx/micros/infavance/2006/07sep.pdf>

Informe del Observatorio Ciudadano de los Pueblos Indígenas, 2006. (2006) Recuperado el 27 de enero del 2011. En: <http://amdh.org.mx/ocpi/educacion/docs/Cap5.pdf>

Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas. (2004) Rodolfo Stavenhagen: UNESCO. Recuperado el 27 de enero del 2011. En: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/4351.pdf>

Lineamientos Generales de Carrera Magisterial de 2011. (2011). Recuperado el 10 de noviembre del 2011. En: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_6_Sistema_de_Evaluacion

Perfil de los docentes de educación secundaria pública. Recuperado el 10 de noviembre del 2011. En: http://www.inee.edu.mx/tei/file//usr/local/tei/repositorio/contenido/2005/PanoramaEducativoDeMexico/RS/RS03/2005_RS03_.pdf

Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Secundaria 1999. (2002). México: SEP, 79 p. Recuperado el 16 de noviembre del 2011. En: http://dgenam.sep.gob.mx/archivos/planes_estudios/plan_esecundaria.pdf

Políticas educativas de atención a la diversidad. (2005). UNESCO. Recuperado el 7 de septiembre del 2010. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf>

Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, (1996). México: SEP. Recuperado el 30 de mayo del 2012. En: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/default.htm?s=iste>

Programa Nacional de Educación 2001-2006. (2001). México: SEP. Recuperado el 30 de mayo del 2012. En: <http://www.dgpp.sep.gob.mx/planeacion/pdf%20inf/PNE.pdf>

Programa Sectorial de Educación 2007-2012. (2007). México: SEP. Recuperado el 31 de mayo del 2012. En: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>

Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. (2005). Recuperado el 30 de mayo del 2012. En: http://www.dgri.sep.gob.mx/2_reg.htm

Sistema Nacional de Información Educativa. (2011). México: SEP. Acceso el 30 de mayo del 2012. En: <http://www.snie.sep.gob.mx/publicaciones.html>

c) Acuerdos y leyes

Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena. Recuperado el 17 de abril del 2012. En: <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres.html>

Artículo 2° constitucional. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Título 1, Capítulo 1, *Libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas / Desarrollo integral de los pueblos indígenas.* Recuperado el 7 de septiembre del 2006. En: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s=> [07-09-06]

Convenio 169 de la OIT. Recuperado el 27 de mayo del 2012. En: <http://www.ilo.org/ilolex/spanish/convdisp1.htm>

Ley de Reforma Educativa. Ley 1565 de 7 de julio de 1994. Recuperado el 30 de mayo del 2012. En: <http://www.filosofia.org/mfa/fabo994a.htm> *Ley General de Derecho Lingüísticos de los pueblos indígenas.* (2003). Recuperado el 30 de mayo del 2012. En: http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Edespig/diagnostico_y_perspectivas/leyes_declaraciones/2%20LENGUA%20Y%20CULTURA/Ley%20general%20de%20derechos%20linguisticos.pdf

Ley General de Educación. (2004). Recuperado el 10 de noviembre del 2011. En: http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/NORMATIVIDAD/ley_general/LEY_EDUCACION.HTM

ANEXO I

GUIÓN DE ENTREVISTA

1. ¿Dentro de su planeación reconoce secuencias o actividades que aborden la valoración, el reconocimiento, promoción y fomento a las diversas lenguas y culturas, y la convivencia entre ellas?
2. En los planes y programas de español se contempla el tratamiento de la diversidad lingüística y cultural, ¿considera que tal como están planteados estos contenidos y temas pueden incidir en que efectivamente se dé una valoración, conocimiento y respeto hacia los diferentes grupos o culturas?
3. ¿Nos puede describir alguna secuencia que trabaje con respecto a estos contenidos?
4. En la materia de español, existen contenidos que no están enfocados únicamente en el conocimiento y valoración de la lengua y la cultura indígenas o de otras culturas, sino que están orientados hacia la promoción de ciertas prácticas: la participación, el diálogo, la escucha respetuosa, la equidad, la construcción de acuerdos; prácticas todas para la convivencia armónica entre las personas y los grupos. ¿Cómo se propician o favorecen estas prácticas en la materia de español?
5. La cuestión del fomento a ciertas prácticas, nos lleva a sondear cómo es la coordinación del proceso de enseñanza- aprendizaje. Me gustaría en este sentido, que pudiera compartírnos de qué manera fomenta la participación entre sus alumnos.
6. Con respecto al trabajo en equipos, ¿qué tan frecuente es que promueva esta modalidad de trabajo, y de qué manera interviene cuando se presentan dificultades entre los equipos?
7. En cuanto a la convivencia entre sus alumnos, ¿de qué manera interviene si se presentan situaciones de discriminación, agresión verbal, física o emocional?
8. ¿Qué entiende por interculturalidad o cómo definiría este concepto?
9. ¿Ha recibido algún tipo de capacitación sobre el enfoque intercultural por parte de la SEP?
10. ¿Conoce algún material (publicaciones, audios, videos) que apoye su práctica docente con respecto a estos temas?
11. En la escuela, y en la materia de español, ¿cómo considera que pueden forjarse otro tipo de relaciones para una convivencia más armónica entre los diferentes alumnos, grupos de personas y comunidades?
12. ¿Algo que quiera agregar profesor (a)?

ANEXO II

MAPA DE LOS CENTROS DE TRABAJO DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS; UBICACIÓN POR DELEGACIÓN POLÍTICA EN EL DISTRITO FEDERAL

Mapa 1. Ubicación de los centros de trabajo de los docentes entrevistados



Escuelas